

PESQUISAS
PESQUISAS
PESQUISAS
PESQUISAS

EM EDUCAÇÃO

*estudos e
perspectivas
estudos e
perspectivas*

PESQUISAS EM EDUCAÇÃO: ESTUDOS E PERSPECTIVAS



Organizadora
Liliane Pereira de Souza

PESQUISAS EM EDUCAÇÃO: ESTUDOS E PERSPECTIVAS

1.^a edição

MATO GROSSO DO SUL
EDITORA INOVAR
2026

Copyright © dos autores.

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



Editora-chefe: Liliane Pereira de Souza

Diagramação: Editora Inovar

Capa: Juliana Pinheiro de Souza

Revisão de texto: Os autores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alexsande de Oliveira Franco
Profa. Dra. Aldenora Maria Ximenes Rodrigues
Prof. Dr. Arlindo Costa
Prof. Dr. Breno Eustáquio da Silva
Profa. Dra. Care Cristiane Hammes
Profa. Dra. Carla Araújo Bastos Teixeira
Prof. Dr. Carlos Eduardo Oliveira Dias
Prof. Dr. Claudio Neves Lopes
Profa. Dra. Cristiane Viana da Silva Fronza
Profa. Dra. Dayse Marinho Martins
Profa. Dra. Débora Luana Ribeiro Pessoa
Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa
Prof. Dr. Francisco das Chagas de Loiola Sousa
Prof. Dr. Gabriel Mauriz de Moura Rocha
Profa. Dra. Geyanna Dolores Lopes Nunes
Prof. Dr. Guilherme Antônio Lopes de Oliveira

Profa. Dra. Ivonalda Brito de Almeida Morais
Profa. Dra. Janine Silva Ribeiro Godoy
Prof. Dr. João Vitor Teodoro
Prof. Dr. José Manuel Peixoto Caldas
Profa. Dra. Juliani Borchardt da Silva
Prof. Dr. Leonardo Jensen Ribeiro
Profa. Dra. Lina Raquel Santos Araujo
Prof. Dr. Márcio Mota Pereira
Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos
Prof. Dr. Marcus Vinicius Peralva Santos
Profa. Dra. Nayára Bezerra Carvalho
Profa. Dra. Roberta Oliveira Lima
Profa. Dra. Rúbia Kátia Azevedo Montenegro
Profa. Dra. Susana Copertari
Profa. Dra. Susana Schneid Scherer
Prof. Dr. Sílvio César Lopes da Silva

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

Catalogação na publicação
Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

P474

Pesquisas em educação: estudos e perspectivas / Organização de Liliane Pereira de Souza. – Campo Grande/MS: Inovar, 2026.456p. PDF

Vários autores.

ISBN 978-65-5388-384-0

DOI 10.36926/editorainovar-978-65-5388-384-0

1. Pesquisa educacional. I. Souza, Liliane Pereira de (Organizadora). II. Título.

CDD 370.72

Índice para catálogo sistemático:

I. Pesquisa Educacional

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

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

APRESENTAÇÃO

A obra *Pesquisas em Educação: Estudos e Perspectivas* reúne produções científicas que evidenciam a pluralidade de temas, abordagens e experiências que permeiam o campo educacional contemporâneo. Ao longo dos capítulos, pesquisadores e pesquisadoras apresentam reflexões que dialogam com questões centrais da educação, contemplando debates sobre gestão escolar, inclusão, metodologias ativas, ludicidade, formação docente, educação ambiental, diversidade, políticas públicas, ensino de ciências, matemática, música, literatura e práticas pedagógicas voltadas à transformação social. A diversidade temática presente na coletânea demonstra a amplitude dos desafios e das possibilidades que caracterizam os espaços educativos na atualidade.

Os estudos apresentados evidenciam o compromisso dos autores com a construção de uma educação mais democrática, inclusiva e significativa, valorizando práticas que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes e o fortalecimento dos processos de ensino e aprendizagem. As pesquisas destacam diferentes contextos educacionais, desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos (EJA), abordando experiências, estratégias metodológicas e análises que contribuem para a compreensão das múltiplas realidades presentes nas instituições de ensino. Nesse sentido, a obra constitui um espaço de diálogo entre teoria e prática, favorecendo a socialização de conhecimentos produzidos em diferentes cenários educacionais.

Destinado a estudantes, professores, gestores, pesquisadores e demais profissionais da educação, este livro busca fomentar reflexões críticas e incentivar novas investigações sobre temas relevantes para a formação humana e para o fortalecimento das políticas e práticas educacionais. Espera-se que os capítulos aqui reunidos contribuam para ampliar debates, inspirar novas perspectivas de atuação e fortalecer o papel da pesquisa como instrumento fundamental para a construção de uma educação comprometida com a inclusão, a equidade, a cidadania e a transformação social.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	13
A DIMENSÃO POLÍTICA NAS PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR	
Francisco Hermes Cavalcante de Lima	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-384-0_001	
CAPÍTULO 2	28
A GAMIFICAÇÃO NO CONTEXTO DAS METODOLOGIAS ATIVAS PARA ATIVIDADES LÚDICAS NO ENSINO DE MATEMÁTICA	
Marilene de Lima Ribeiro	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-384-0_002	
CAPÍTULO 3	44
A IMPORTÂNCIA E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO PARA O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO	
Noelia Oliveira de Sousa	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-384-0_003	
CAPÍTULO 4	58
A LUDICIDADE EM SALA DE AULA: UMA ALTERNATIVA METODOLÓGICA PARA INCLUSÃO DOS ALUNOS PcD DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I DA ESCOLA ESTADUAL RAIMUNDO PAZ NA CIDADE DE RIO PRETO DA EVA/AM	
Deize Carneiro Severiano	
Arlindo Costa	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-384-0_004	
CAPÍTULO 5	73
A PERCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL SOB O PRISMA DA TRANSVERSALIDADE NA ÓTICA DOS DOCENTES E DISCENTES	
Jane Maria Gonçalves Feitosa	
Arlindo Costa	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-384-0_005	
CAPÍTULO 6	89
A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: UMA INTERLOCUÇÃO ENTRE A PSICOLOGIA ESCOLAR E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA	
Paulo Henrique da Ponte Portela	

Enéas de Araújo Arrais Neto

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-384-0_006

CAPÍTULO 7

106

A VISUALIDADE DA MÚSICA: A INSERÇÃO DA LIBRAS NO ENSINO DE MÚSICA PARA PESSOAS SURDAS

Antonio Normando Freire da Silva

Ariadna Santos Oliveira e Silva

Elizabeth Souza Amaral Silva

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-384-0_007

CAPÍTULO 8

119

BOAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO COMBATE A DEFASAGEM DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL I E II

Maria Jacira de Souza Campinas

Arlindo Costa

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-384-0_008

CAPÍTULO 9

135

COMPOSIÇÃO QUÍMICA DOS TEMPEROS: UMA TEMÁTICA ASSOCIADA AO COTIDIANO PARA O ESTUDO DE QUÍMICA ORGÂNICA NO PRIMEIRO SEMESTRE DE 2022, NA 11ª ETAPA, TURMA 01, DO CEJA PROF. AGENOR FERREIRA LIMA

Adriana Pereira da Silva

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-384-0_009

CAPÍTULO 10

151

CULTURA E LÍNGUA NO ENSINO DO PORTUGUÊS COMO L2: UMA ANÁLISE DO TEXTO “O NGUIKO E AS MANDIOCAS”

Pezeiro Fernando Bernardo

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-384-0_010

CAPÍTULO 11

172

ELEMENTOS NARRATIVOS UTILIZADOS EM CURTA-METRAGENS PARA REPRESENTAR O PROCESSO DE INCLUSÃO

Carla Cerqueira Romano Lima

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-384-0_011

CAPÍTULO 12 **187**
ENSINAR PARA QUEM? A CRISE DE SENTIDO DA ESCOLA PÚBLICA DIANTE DAS DESIGUALDADES SOCIAIS CONTEMPORÂNEAS

Naiara da Silva
José Barros da Silva Junior
Maikon Valente da Cruz
Luiza Dayse Chaves de Lemos
João Alfaia Rodrigues
Ellen Juliane Xavier Nabiça
Edineia de Sena Silva Lopes

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-384-0_012

CAPÍTULO 13 **207**
ENSINO DE CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR COM MAQUETES DIDÁTICAS

Robson Paiva Silva
Geraldo Lima Soares Neto
Elvis Barros Mourão
Victor da Silva Faia
Maria Eduarda Prado Silva
Débora Aguiar Dias
Maria Gorete Barros da Silva
Kaic Oliveira Mota
Aline Aparecida Carvalho França
Cléia Alves da Silva

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-384-0_013

CAPÍTULO 14 **223**
FUNDEB E A GESTÃO DEMOCRÁTICA

Francisco Hermes Cavalcante de Lima

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-384-0_014

CAPÍTULO 15 **240**
IMPACTOS DO USO DA HISTÓRIA DE VIDA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS DA EJA

Elcilene Araujo da Costa
Arlindo Costa

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-384-0_015

CAPÍTULO 16

257

JOGOS LÚDICOS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Deize Carneiro Severiano

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-384-0_016

CAPÍTULO 17

273

MERCADO LIVRE DA LEITURA: CONEXÕES LITERÁRIAS ENTRE TURMAS PARA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Francisco Carlos Batista Dantas

Paula de Castro e Silva Lopes

Andréa da Silva Paiva Pessoa

Oziete Câmara de Lima

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-384-0_017

CAPÍTULO 18

286

METODOLOGIAS ATIVAS ENQUANTO PROPOSTA METODOLÓGICA PARA A LUDICIDADE NO CONTEXTO PEDAGÓGICO DO COMPONENTE CURRICULAR DE MATEMÁTICA A PARTIR DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Marilene de Lima Ribeiro

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-384-0_018

CAPÍTULO 19

301

MÚSICA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: SUA EFICÁCIA COMO FERRAMENTA DE SOCIALIZAÇÃO E APRENDIZAGEM - REVISÃO DE LITERATURA

Antonio Normando Freire da Silva

Ariadna Santos Oliveira e Silva

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-384-0_019

CAPÍTULO 20

314

NEGRA SOU, NÃO RECUO MAIS: IDENTIDADE, RACISMO E PRECONCEITO NA TRAJETÓRIA DE UMA EDUCADORA NEGRA

Ana Carolina Pereira Ivo

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-384-0_020

CAPÍTULO 21 **326**
**NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO NO CHILE: TRANSFORMAÇÕES
NAS POLÍTICAS EDUCATIVAS E NO TRABALHO DOCENTE**

William Vagner da Silva

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-384-0_021

CAPÍTULO 22 **348**
O PAPEL DO FUNDEB

Francisco Hermes Cavalcante de Lima

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-384-0_022

CAPÍTULO 23 **364**
**O PAPEL DO PROFESSOR NA IMPLEMENTAÇÃO DE PROGRAMAS
SOCIOEMOCIONAIS**

Acecy Almeida Gomes

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-384-0_023

CAPÍTULO 24 **379**
**PORCENTAGEM, JUROS SIMPLES E TRATAMENTO DA
INFORMAÇÃO, ATRAVÉS DO TEMA TRANSVERSAL CONSUMISMO**

Luzinete Neves Pinto

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-384-0_024

CAPÍTULO 25 **396**
**PROJETO APRENDENDO A ESQUEMATIZAR O CONHECIMENTO DA
LITERATURA NOS ALUNOS DA 3ª SÉRIE UTILIZANDO A
METODOLOGIA ATIVA MAPA MENTAL**

Maria de Araújo Dantas

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-384-0_025

CAPÍTULO 26 **411**
**SATISFAÇÃO E AUTOCONFIANÇA NA APRENDIZAGEM COM USO
DA SIMULAÇÃO CLÍNICA NO CONTEXTO DA AVALIAÇÃO
DIFERENCIAL E TRATAMENTO DE PACIENTES COM ÚLCERA
VENOSA E ARTERIAL**

Patrícia Reis de Souza Garcia

Fernanda Carducci

Jeane Cristina Anschau Xavier de Oliveira

Alini Campoe Martim

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-384-0_026

CAPÍTULO 27	436
UMA PROPOSTA DE JOGO DIDÁTICO BASEADO EM QUADRADOS MÁGICOS GEOMÉTRICOS	
Daniele Alves Souza	
Valdinês Leite de Sousa Júnior	
Erica Boizan Batista	
<i>doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-384-0_027</i>	
SOBRE A ORGANIZADORA	454
Liliane Pereira de Souza	
ÍNDICE REMISSIVO	455

CAPÍTULO 1

A DIMENSÃO POLÍTICA NAS PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR

THE POLITICAL DIMENSION IN SCHOOL MANAGEMENT PRACTICES

Francisco Hermes Cavalcante de Lima

RESUMO

Este artigo refere-se ao trabalho do gestor nas unidades escolares e sua interação com as políticas públicas e suas implicações na sua atividade na conexão administrativa e pedagógica. Sabe-se que hoje nas escolas ocorre a administração autocrática, centralizada, na qual toda as decisões e todo o poder estão nas mãos do diretor. Com a LDB 9394/96, ficou estabelecido a democratização da gestão escolares. Esta gestão busca a apropriação coletiva das salas de aula pelos pais, professores, funcionários e alunos, que possuem liberdade tomada de decisão no processo educacional, para melhorar a qualidade de ensino. O estudo tem como objetivo norteador compreender o papel do Gestor educacional e a aplicação das políticas públicas. O gestor deve colocar todo o aparato administrativo da escola a serviço do pedagógico. Diante das mudanças que a sociedade vem sofrendo com a globalização a competência e qualidade são inseparáveis; o gestor deve ter competência para gerir a escola de forma democrática e participativa, ter visão educacional onde o aluno e a comunidade escolar são prioridades dessa gestão.

Palavras-chave: Gestão escolar. Políticas Públicas. Administração escolar.

ABSTRACT

This article refers to the work of the school administrator in school units and their interaction with public policies and their implications for their activity in the administrative and pedagogical connection. It is known that today schools operate under an autocratic, centralized administration, in which all decisions and power are in the hands of the principal.

With the LDB 9394/96 (Brazilian Law of Directives and Bases of National Education), the democratization of school management was established. This management seeks the collective appropriation of classrooms by parents, teachers, staff, and students, who have freedom in decision-making in the educational process, to improve the quality of teaching. The guiding objective of this study is to understand the role of the educational administrator and the application of public policies. The administrator must place all the administrative apparatus of the school at the service of the pedagogical aspects. Given the changes that society is undergoing with globalization, competence and quality are inseparable; the administrator must have the competence to manage the school in a democratic and participatory way, having an educational vision where the student and the school community are priorities in this management. Thus, reflecting on education policies leads us to highlight the role of management, which transforms goals and objectives into innovative actions, and expressing, therefore, the need to develop a collective project, considering the participation of the entire school community in this process as an inseparable component of the historical autonomy of Education. Therefore, it was decided to delimit the theme through bibliographic research.

Keywords: School management. Public policies. School administration.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo analisar a Gestão Escolar Democrática enquanto ferramenta para repensar a prática do gestor escolar sob a luz das políticas públicas. Uma pergunta central norteadora deste artigo é: Qual deve ser o papel do Gestor Escolar no processo de democratização da administração escolar sob o prisma das políticas públicas? Refletir sobre as políticas de educação remete-nos a ressaltar o papel da gestão, que transforma metas e objetivos em ações inovadoras, e expressando, assim, a necessidade de elaboração de um projeto coletivo, considerando imprescindível a participação de

toda a comunidade escolar neste processo, como componente inseparável da autonomia. histórica da Educação.

Para Lück (2001) a escola é uma organização social que faz reprodução demovimentos sociais gerando conflitos entre grupos que já têm seus interesses em objetivos, porém, há situações neste tipo de conflitos em que o ser humano pode se desenvolver de maneira integral em conhecimentos sobre o processo humano socialmente sistematizado, organizado e preparado.

Esta pesquisa objetivou discutir as políticas educacionais que estão fundamentadas num paradigma de administração escolar, superando as relações de verticalidade, concebidas pela hierarquia autoritária e centralizadora por uma atuação compartilhada, com ênfase à participação e democratização. Isso nos leva a afirmar que esse processo nada mais é do que um processo de planejamento, seja em termos administrativos, seja em termos pedagógicos, definidos por políticas educacionais discutidas e socializadas.

As políticas educacionais são uma forma de conservação de poder, pois, antes de tudo, constituem uma forma de produzir obediência. Desta forma, qualquer análise sobre educação exige uma abordagem que perpassasse as relações de poder, sob o risco de a investigação recair no senso comum. Logo, esta dissertação investigou o tema do problema da educação como um tema das políticas educacionais e sua relação com as políticas de Estado.

No se refere à metodologia da pesquisa, a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que se poderia pesquisa diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando os problemas de pesquisa requerem muito dispersos pelo espaço, como por exemplo, às leituras pertinentes sobre políticas públicas.

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A EDUCAÇÃO

Frigotto (2004), Lima (2015, p. 2) afirma que.

As políticas públicas relacionadas ao trabalho e à educação dos jovens brasileiros da classe trabalhadora são, no plano econômico-social e ético-político, tão imprescindíveis quanto complexas. [...] O caráter imprescindível das políticas públicas deriva da necessidade real para milhares de jovens de ingressar precocemente na luta pela sobrevivência em face do monstro social em que nos transformamos.

Segundo a *Constituição Federal* (BRASIL, 1988):

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

“A elaboração de políticas públicas é um elemento que destaca o Estado moderno em relação a outros atores, além de ter o monopólio do uso da força legítima e controlar os recursos nacionais” (SECCHI, 2013, p. 2).

Política pública é uma expressão que visa definir uma situação específica da política. Para melhor compreendermos essa definição, partimos da origem e significado de cada palavra.

A palavra política tem origem no termo grego *politiké*, que é a união de outras duas palavras gregas: *polis* e *tikós*. *Polis* significa cidade e *tikós* é um termo que significa o bem comum dos cidadãos. Assim, *politiké* era um termo grego que significava governo da cidade para o bem comum de todos os cidadãos. E a palavra pública é de origem latina, *publica*, e significa povo, do povo.

Do ponto de vista etimológico, política pública, refere-se à participação do povo nas decisões de interesse público. Porém, no decorrer do tempo essa participação assumiu outras formas, no tempo e no lugar, podendo ter acontecido de forma direta ou indireta (por representação). De todo modo, um agente sempre foi fundamental no acontecimento da política pública: o Estado. Por isso, vejamos qual é o sentido contemporâneo para o termo política pública. De acordo com Caldas (2008, p. 5).

Políticas Públicas são a totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público. É certo que as ações que os dirigentes públicos (os governantes ou os tomadores de decisões) selecionam (suas prioridades) são aquelas que eles entendem serem as demandas ou expectativas da sociedade.

O termo “Política Pública” está diretamente associado às questões políticas e governamentais que mediam a relação entre Estado e sociedade. A palavra “política” faz menção a tudo que está vinculado ao Estado e sua administração, mas definições modernas defendem que política é meramente o exercício do poder.

Na visão de Agum, Riscado e Menezes (2015, p. 15).

Não existe apenas uma definição para a interpretação do conceito de políticas públicas. Ao longo das décadas o conceito foi sendo ressignificado. A definição instituída por Thomas Dye (1984) é sempre citada como aceitável quanto ao que seria uma política pública, “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”.

1.1.1 Plano Municipal de Educação/Plano Nacional de Educação/Plano Estadual de Educação

A elaboração do PME (Plano Municipal de Educação) é uma necessidade para consolidar a melhoria da qualidade da educação e o fortalecimento da gestão democrática, assegurando a articulação e responsabilidades para a efetivação das diretrizes, metas e estratégias do PNE (Plano Nacional de Educação), também devem estar alinhados aos PEE (Plano Estadual de Educação) dos estados a que pertencem. Deve-se considerar que o PME deve ser do município, e não apenas da rede ou do sistema municipal.

O PNE vigente tem características que o tornam diferente dos planos anteriores. Uma das diferenças é que esse PNE é decenal por força constitucional, o que significa que ultrapassa governos, e determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. O Plano Nacional de Educação, repercute diretamente na política pública educacional do município, afetando as ações na escola, até porque, o plano nacional acaba por direcionar as

metas dos planos municipais. Diante deste contexto, basta uma simples análise em algumas metas para se constatar tal assertiva.

1.2 O GESTOR E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

A competência de um gestor escolar exige condições pessoais para liderar e coordenar as ações exercidas pelos dirigentes da escola. Para isso, ele deve conhecer o contexto social e atualizar seus conhecimentos em relação a ele.

Nesse sentido, as políticas da área da educação expressam no Plano de Governo para o período (1999- 2002), propicia a qualificação da gestão, constituindo em ação essencial do Programa de Autonomia e da Qualificação das Escolas da Rede Pública

Sabendo-se que a gestão não se limita ao administrativo, mas que estabelece, uma relação de reciprocidade e a prestação de serviços de qualidade à comunidade, é imprescindível uma descentralização das ações dos órgãos centrais. Desse modo, cada instituição pública torna-se democrática tanto na elaboração como na execução de suas políticas, expressando o seu caráter público, por intermédio das relações sociais, da democratização das decisões e do exercício da cidadania, uma vez que esta implica colaboração e Co-responsabilidade.

Torna-se necessário o estabelecimento de ações com juntas em função da implementação das políticas institucionais, refletir sobre novas concepções de gestores, rever a organização e o funcionamento das instituições públicas.

O papel social e profissional do gestor, a postura gerencial adequada ao cumprimento das funções para as quais foram criadas as instituições públicas, consolidam uma prática político democrática, capaz de romper com o corporativismo e competitividade existente em determinadas instituições.

A prática pedagógica, administrativa, financeira e relacional traz consigo novas exigências, dentre as quais destaca-se a qualificação dos profissionais de educação que atuam na organizações escolares.

O compromisso com a qualidade de vida dos cidadãos nos faz entender a dimensão do trabalho e o significado social de co-responsabilizar, implementado pela efetiva participação e execução das metas definidas compartilhadamente possibilitará o exercício da cidadania.

1.2.1 O Gestor e o PPP

A construção de um Projeto Político Pedagógico que atenda ao interesse coletivo é um grande desafio que só acontecerá com a participação da comunidade escolar. Cabe à equipe gestora a responsabilidade de criar esse espaço de vivência democrática, propiciando mecanismos de integração, fortalecendo competências pessoais necessárias ao desenvolvimento de ações compartilhadas.

Na resignificação da função a perspectiva do gestor, destaca-se na capacidade de compreender a realidade em que a escola está inserida de identificar, e buscar. Criar condições e buscar soluções para superação de conflitos e problemas é de competências teórico-prática e política-técnica do gestor escolar. Fundamentadas em conhecimentos e metodologias, que dêem sentido de direção às suas práticas e posturas; sensibilidade nas relações entre as pessoas, instituições e interesses, discernindo propostas e empreendendo estratégias de mediação,

O ponto de partida para a elaboração do PPP. é a explicação da realidade social, detalhando os avanços e problemas no contexto atual. A partir dessa reflexão será possível estabelecer uma concepção de homem de sociedade e de educação que se almeja construir.

A construção do P.P.P. representa um desafio para seus elaboradores, constitui-se numa importante decisão política, pois é um compromisso de fortalecimento para a cidadania e consiste num importante instrumento de Gestão Democrática.

A função social da escola está ligada intrinsecamente ao caminhar histórico da educação, onde o capitalismo engendrou seu modelo, acirrando os conflitos sociais, impondo ao Estado a regulação das relações de produção.

As políticas educacionais no atual contexto sócio-político estão fundamentadas num paradigma de administração escolar, no qual o fazer coletivo busca superar as relações de verticalidade, concebidas através de um modelo de administração pautada na hierarquia autoritária e centralizada.

Refletir sobre as políticas de educação remete a ressaltar o papel da gestão, que transforma metas e objetivos em ações inovadoras, expressando, assim, a necessidade de elaboração de um projeto coletivo, considerando imprescindível à participação de toda a comunidade escolar neste processo, como componente inseparável de autonomia. Segundo Barroso (1998:16):

O conceito de autonomia está etimologicamente ligado à idéia de autogoverno, isto é, a faculdade que os indivíduos (ou organizações) têm de se regerem por regras próprias [e de que] a autonomia pressupõe a liberdade (capacidade) de decidir, ela não se confunde com a independência na medida em que a autonomia é um conceito relacional [...] sua ação se exerce sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações (Barroso, 1998:16).

1.3 GESTÃO DEMOCRÁTICA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Ao abordar as políticas educacionais, requer mais do que uma simples mudança nas estruturas organizacionais, requer mudanças de paradigmas que fundamentem a construção de uma Proposta Educacional.

Está direcionada ao tema proposto, na tentativa de elucidar aspectos inerentes às políticas educacionais vigentes no Brasil, nos últimos trinta anos, projetando para escola pública.

Uma investigação nos aspectos da administração escola projeta a escolar pública para a gestão participativa, que envolve todos os segmentos da sociedade, direcionando a questão pedagógica no centro das políticas públicas educacionais visando a uma melhoria qualitativa na educação. Desta forma a educação é priorizada nas pautas

governamentais, pois buscam caminhos para uma restauração, com vistas à justiça social.

Neste contexto torna-se necessário ter clareza da função social da escola e se esta está articulada com as políticas públicas vigentes, que se refletem nos projetos políticos pedagógicos.

A função social da escola está ligada intrinsecamente ao caminhar histórico da educação, onde o capitalismo engendrou seu modelo, acirrando os conflitos sociais, impondo ao Estado a regulação das relações de produção.

Essas perspectivas pressupõem um espaço construído coletivamente, a partir da discussão e do consenso, congregando esforços para objetivos comuns, a fim de que a escola cumpra o seu papel social - preparação dos educandos para o exercício da cidadania.

A prática de gestão não se desenvolve isoladamente: ela se faz em equipe, com o envolvimento de diversas pessoas, que são capazes de “compartilhar” para produzir mudanças na realidade. E é nessa relação que se constitui uma boa base para a construção coletiva do projeto pedagógico, partilhando a liderança e estabelecendo metas comuns a partir de interesses compartilhados.

Estas reflexões nada mais são do que um processo de planejamento, seja em termos administrativos, ou seja, em termos pedagógicos que poderão ser definidos por políticas educacionais discutidas e socializadas, diferentemente da postura antiga, que se limitava a prever, descompromissada da prática.

Para que o processo de gestão democrática possa viabilizar uma finalidade da educação que situe o homem, enquanto ser pessoal e social, como centro e prioridade serão necessários à participação de todos.

Assim, a nova concepção da estrutura da escola precisa ser construída coletivamente e retratar o novo paradigma, alcançando autonomia, visando à emancipação, resgatando a relevância em produzir políticas públicas de qualidade, possibilitando a mobilização da sociedade. A gestão escolar precisa pautar-se, necessariamente, pelos fins educativas da instituição, numa perspectiva ético-política que privilegia a formação do cidadão atuante numa sociedade democrática,

e considerando a imprescindível coerência entre atos e palavras para concretização dessa formação, a escola só pode ser organizada e funcionar de modo a realizar tais objetivos, quando garante a condição de sujeitos autônomos e participantes, igualmente, a todos os que atuam e se relacionam na realidade escolar. Além disso, no processo de construção da gestão democrática, devem ser levados em conta tanto as condutas e procedimentos do dia a dia, quanto às medidas institucionais de organização e funcionamento, traçadas pelas políticas públicas. A seguir, podemos contemplar as ações (disponíveis no portal do MEC) do Ministério da Educação que contribuem para o desenvolvimento educacional e social: 1) Sistemas e habilitação – MEC / FNDE: Para que os municípios possam acessar os recursos dos diferentes programas do Ministério da Educação, é imprescindível que o município esteja habilitado no FNDE e cadastrado nos sistemas corporativos do órgão. A habilitação almeja consolidar os documentos legais para efetivação das transferências de recursos pelo FNDE. Já os sistemas informatizados são a porta de entrada para cadastramento de projetos, planejamento das ações educacionais, consultas, monitoramento de informações entre outros. 2) Prestação de Contas: A prestação de contas tem a finalidade de comprovar a boa e regular aplicação dos recursos repassados, bem como o cumprimento do objeto e do objetivo do programa ou do projeto educacional. 3) Obras do PAC 2: O Ministério da Educação apoia, desde 2011, a construção de creches/pré-escolas e quadras esportivas Escolares Por meio do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). 4) Plano de Ações Articuladas – PAR: O PAR é o planejamento estratégico educacional elaborado pelo município e coordenado pela secretaria municipal de educação. Trata-se de um plano plurianual que permite ao município conhecer sua realidade educacional em quatro dimensões: Gestão Educacional, Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar, Práticas pedagógicas e avaliação e Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos.

5) Registro de preços: O Registro de Preços Nacional – RPN é um modelo gerencial pelo qual o Governo Federal realiza apenas um único processo de compra para todo o país, disponibilizando o registro

de preços de produtos de empresas licitadas, obtido por meio de pregão eletrônico. 6) Caminho da Escola: O Caminho da Escola, criado em 2007, tem o objetivo de renovar a frota de veículos escolares, ampliando, por meio do transporte diário, o acesso e a permanência dos estudantes na escola. 7) Mobiliário Escolar: É uma ação que almeja renovar o mobiliário escolar nas escolas públicas.. 8) Educação Integral: Instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007, o Programa Mais Educação tem como objetivo apoiar a ampliação do espaço educativo e da jornada escolar para no mínimo sete horas diárias. 9) Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE: O MEC, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola, transfere recursos financeiros diretamente às escolas públicas de educação básica e escolas privadas de educação especial, de forma suplementar, visando à melhoria da infraestrutura física e pedagógica. 10) Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa: Foi um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e dos municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. 11) Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb: O Ideb é um indicador que sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática.

1.3.1 LDB

Entre os avanços e novidades da LDB nº9.394/96 estão a implementação do conceito de educação básica no artigo 4º, através da lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que corresponde aos primeiros anos da educação escolar, sendo a pré-escola a primeira etapa desse nível, que também inclui o ensino fundamental e o ensino médio. Sendo assim, a educação infantil passou a ser um dos deveres do Estado e obrigatória, antes era obrigatória apenas para o ensino fundamental, portanto, os pais ficaram obrigados a matricularem seus filhos a partir dos 4 anos de idade e cabe ao Estado garantir essa vaga à criança e

próximo à sua residência, conforme disposto no inciso X (dez) desse mesmo artigo da LDB.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; II - Educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - Acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; V - Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; IX - Padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

X – Vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade.

CONCLUSÃO

Pode-se concluir que para se ter uma gestão democrática e participativa o gestor escolar, deve direcionar de modo compartilhado responsabilidades e ações, promovendo assim, pelo comprometimento assumido, o desenvolvimento coletivo das atividades escolares e o avanço na qualidade do ensino ofertado, sendo a participação a ferramenta de garantia da gestão democrática, princípio este para se otimizar a educação. O gestor como parte integrante desse processo é

responsável pelo sucesso e o insucesso no resultado dessa atividade pedagógica, ele tem obrigação de ajudar os professores nas atividades pedagógicas e colocar todo o aparato da escola a serviço do pedagógico.

A legislação e a gestão foram abordadas tendo como referência a suas atribuições, sua função de acordo com as *Leis, Diretrizes*, Estatuto, Regimento enfim documentos primordiais para nortear todas as ações assumidas pelo gestor. Ele exerce um papel apropriado para contribuir com o desenvolvimento do educando tendo em vista o desempenho da escola como um todo tanto nos aspectos cognitivo, cultural, afetivo quanto social. Contudo, diante das suas atribuições, precisa realizar ações de forma democrática, buscando a participação e o compromisso dos envolvidos para minimizar e/ou suprimir as dificuldades encontradas no contexto educacional, ou melhor, na escola.

O estudo acerca da educação, mais precisamente sobre às políticas públicas de financiamento experienciadas pela educação brasileira ao longo de sua história, à luz das análises de documentos sobre a política educacional e seu financiamento, permitiu-nos constatar que a educação, em sua origem, esteve atrelada aos interesses econômicos do Estado.

As políticas públicas devem ser objeto de discussão de toda a comunidade escolar interna e externa. Percebe-se que, ao longo das três últimas décadas as reformas estruturais do sistema educacional brasileiro promoveram a descentralização e convergiram, com importantes tendências, para a modificação das pautas governamentais. Este processo sofreu importantes alterações e se confrontou com a tradição centralizadora e de controle administrativo as quais ao longo do tempo, podem ser relacionadas com o processo de globalização. Conclui-se que as políticas públicas devem ser objeto de discussão de toda a comunidade escolar interna e externa.

Compreender uma nova proposta culmina em discutir à políticas públicas da administração escolar, evidenciando a gestão participativa, trazendo novas mudanças na cultura organizacional da escola. Esta tarefa exige um novo fazer e um novo pensar na educação. Este fazer

e pensar exigem um esforço coletivo na construção do Projeto Político-Pedagógico. Trata-se, indiscutivelmente, de compromisso de todos os segmentos da escola na construção desse projeto, para transformar-se num instrumento pela busca da qualidade na educação, propiciando melhor ensino e melhor aprendizagem.

A competência de um gestor exige condições pessoais para lidar o processo educativo escolar, que se constitui em “saber fazer bem” e isto significa gerenciar a instituição considerando que: a participação de todos é indispensável; a adesão dos vários segmentos deve ser conquistada; há necessidade de se ouvir as expectativas da comunidade; deve existir a manutenção de propósitos claros e compartilhados.

REFERÊNCIAS

AGUM, R.; RISCADO, P.; MENEZES, M. Políticas Públicas: Conceitos e Análise em Revisão. **Agenda Política**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 12–42, 2015.. Disponível em: <https://www.agendapolitica.ufscar.br/index.php/agendapolitica/article/view/67>. Acesso em: 10 abr. 2026

BURAK, M. A.; FLACH, S. F. **Concepções de gestão escolar presentes no trabalho do diretor**, Ática. 2010.

CALDAS, R. W. (Coord.). **Políticas públicas: conceitos e práticas**. Belo Horizonte: SEBRAE/MG, 2008.

FERREIRA, N.S.C. **Repensando e Ressignificando a Gestão Democrática.Educação e Sociedade**, Campinas, nº 89. P. 1227-1249, set/dez, 2004.

LEI nº 13.005. **Plano Nacional de Educação**, 14 junho de 2014. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>. Acesso em 20 /01/2016.

LEI nº 4024/61. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm. Acesso: 12 abr. 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia:Alternativa, 2001.

LIMA, Elvira Souza. **Currículo, cultura e conhecimento**. São Paulo: Editora Sobradinho 107, 2005.

LUCK. Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. Serie: Caderno de gestão, 2001.

MENEGOLIA, Maximiliano. **Por qué planejar? Como planejar? Currículo, área, aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

PARO Vitor Henrique. **Administração Escolar. Introdução Crítica**. São Paulo. Cortez. 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alancastro. **Projeto Político-Pedagógico da Escola**. São Paulo. Papirus. 2004.

CAPÍTULO 2

A GAMIFICAÇÃO NO CONTEXTO DAS METODOLOGIAS ATIVAS PARA ATIVIDADES LÚDICAS NO ENSINO DE MATEMÁTICA

GAMIFICATION IN THE CONTEXT OF ACTIVE METHODOLOGIES FOR PLAYFUL ACTIVITIES IN MATHEMATICS EDUCATION

Marilene de Lima Ribeiro

RESUMO

A gamificação na ótica das metodologias ativas trata-se de uma abordagem educacional inovadora que ligando os princípios de aprendizado ativo com elementos de jogos para engajar e motivar os alunos. A *gamificação* é uma metodologia ativa que utiliza variáveis de um jogo em atividade de não jogos. Essa técnica ao contrário do se pensa ela já vem sendo utilizada há muito tempo, quando o professor dava estrelinha como forma de recompensa pelo acerto em uma tarefa, ele estava utilizando a gamificação porque a recompensa é um dos elementos do jogo. A *gamificação* se aplicada de maneira correta pode trazer muitos benefícios para a aprendizagem do aluno. Nesse sentido, contribui para a ludicidade como catalisadora da aprendizagem na educação matemática. Este artigo é pautado na pesquisa bibliográfica.

Palavras-chave: Gamificação. Jogos lúdicos. Educação Matemática.

ABSTRACT

Gamification, from the perspective of active methodologies, is an innovative educational approach that links the principles of active learning with game elements to engage and motivate students. Gamification is an active methodology that uses game variables in non-game activities. Contrary to popular belief, this technique has been used for a long time; when a teacher gave a star as a reward for correct answers on a task, they were using gamification because reward is one of the elements of a game. Gamification, when applied correctly, can bring many benefits

to student learning. In this sense, it contributes to playfulness as a catalyst for learning in mathematics education. This article is based on bibliographic research.

Keywords: Gamification. Playful games. Mathematics Education.

INTRODUÇÃO

A matemática faz parte da vida do ser humano, pois os jogos também são atividades naturais, que o homem realiza e não requerem ensino especializado, brincar nem sempre significa perda de tempo ou simples distração, representa a oportunidade de desenvolver habilidades, e até mesmo ajudar a descobrir habilidades, bem como fornecer recreação e treinamento ao mesmo tempo.

Nesse sentido, o jogo matemático responde como “um recurso lúdico para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno que atinge concentração mental muito significativa, para a qual o professor tem que utilizá-lo no processo de ensino-aprendizagem”.

As metodologias ativas, das quais destaca-se neste artigo a gamificação, quando atrelada aos jogos lúdicos no ensino de Matemática, a mesma passa a ser valorizada e compreendida através de seus conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

A pergunta norteadora deste artigo define-se da seguinte forma: de que forma os jogos matemáticos através da gamificação contribuem para uma melhor compreensão de conteúdos conceituais, atitudinais e conceituais a partir da ludicidade?

O objetivo geral é: foi analisar as contribuições da gamificação para o ensino de Matemática a partir da ludicidade ancorada na gamificação. E um específico, de relacionar a relevância dos jogos aplicados no componente curricular de matemática como fator de aquisição do conhecimento

Quanto ao enfoque metodológico, este estudo pode ser classificado como descritivo e bibliográfico, pois se baseia no uso de fontes previamente elaboradas, como livros, artigos científicos, revistas, documentos eletrônicos e enciclopédias, para buscar e compilar

informações sobre a gamificação como uma ferramenta de apoio à aprendizagem do aluno, aplicada como estratégia de ensino.

1 GAMIFICAÇÃO

Gamificação: objetivo de trazer a experiência dos jogos para o ensino. O ponto principal dessa metodologia é fazer com que os alunos entrem em uma competição saudável, estimulando o pensamento “fora da caixa” e a motivação e a dedicação para o estudo.

A utilização da gamificação para potencializar a prática pedagógica, visando motivar os alunos para uma produção de textos mais ativa, pode constituir uma estratégia metodológica que permite a construção do próprio conhecimento, uma vez que o aluno, individual ou coletivamente, ele se encontra imerso em um processo, nesse processo, ele tem que tomar decisões sobre o caminho que percorreu com base em seus próprios pensamentos e conclusões (ALVES, 2018).

Os jogos de matemática desenvolvem habilidades e competências que favorecem o processo de aprendizagem. Uma delas no ensino da Matemática refere-se à capacidade de resolver de problemas, conforme enfatiza a segunda versão da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Esse documento relaciona em seus objetivos gerais para Matemática e nos diversos níveis e conteúdos da disciplina, a capacidade de resolução e elaboração de problemas, ressaltando que [...] o conceito em foco deve ser trabalhado por meio da resolução de problemas [...] (BRASIL, 2016a, p.131).

Amaral (2019) destaca que aprender gamificação é mais importante do que participar de um jogo para dominar seus aspectos mais efetivos, a saber: mecânica – formada pelos elementos que guiam as ações do jogador, como regras, pontos, pontuação, etc.

As escolas públicas e seus professores precisam incorporar mais práticas de gamificação em suas atividades; consolidar a relação entre brincar e aprender e investigar outras possibilidades advindas das metodologias ativas, porém, esta não é a solução para os problemas ideológicos e a abordagem das tempestades que existem na realidade estrutural, mas ao alcance de pelo menos uma parte da comunidade escolar (escolas e professores) para observar em seu meio a contribuição dessas contribuições pedagógicas para a

estruturação da educação no contexto da vida moderna, que gradativamente a necessidade de uma local de formação que integra múltiplos trabalhos inclui atributos do indivíduo, coletivo, intelectual, prático, escolar e de cidadania (ANDRE-OLLA, 2018, p. 23).

1.1 O Jogo e a Linguagem Matemática

No Ensino da Matemática, tem-se valorizado a aquisição da linguagem matemática da formação de conceitos matemáticos. A preocupação é escrever, falar corretamente, essencial no papel que a Matemática pode desempenhar quanto ao favorecimento de um pensamento.

O jogo matemático.- é um recurso matemático para trabalhar vários conceitos. E deve ser usado regularmente na sala de aula. Podemos diferenciar três modalidades: - Jogos procedimentais conhecidos: são aqueles que os alunos conhecem e que podem modificar e trabalhar os conceitos que interessam. Ex: cartas, dominó, quebra-cabeças; - Jogos de conhecimento: são aqueles preparados diretamente para trabalhar alguns conceitos concretos. Ex: painel numérico, labirinto de adição; - Jogos de estratégia: consistem na aplicação de procedimentos para resolução de problemas, números ou letras podem aparecer neles. Ex: sudoku, jogo do Nim.

Os jogos têm um caráter fundamental de passatempo e diversão, promovendo a criatividade e engenhosidade. Para isso eles foram feitos e essa é a tarefa básica que é para executar. Por isso é natural que haja muita suspeita de seu uso no ensino, um jogo bem escolhido do ponto de vista metodológico pode servir para introduzir um tópico, ajudar a entender melhor os conceitos ou processos, reforçar aqueles já adquiridos, adquirem competências e reforçar e consolidar o conteúdo.

Os jogos e as brincadeiras são de extrema importância para o aperfeiçoamento físico e mental das crianças. Eles auxiliam efetivamente na edificação do conhecimento e no processo de socialização, acarretando além dos aspectos cognitivo, também o lado afetivo da criança. Além disto, ele é uma importante ferramenta

pedagógica, que por sua vez, ainda não está recebendo o valor devido por parte dos educadores. Sua utilização se dá, constantemente, de forma bem aleatória, sem um intuito acadêmico bem arranjado (MOURA, 2009).

Almeida (1998):

A utilização das brincadeiras e jogos por parte dos alunos atua, como ferramenta indispensável no processo de ensino-aprendizagem, sendo um elemento que facilita o processo. O jogo e a brincadeira devem ser vistos como um instrumento capaz de desenvolver a memória, a atenção, o raciocínio. Além do fato de contribuir positivamente para que a criança ganhe autoconfiança e se encontre motivada para a aprendizagem. Para tanto, bom êxito de toda atividade lúdico-pedagógica depende exclusivamente do bom preparo e liderança do professor (ALMEIDA, 1998, p. 122-123).

É através do lúdico que existe a possibilidade da criança em aplicar em prática aquilo que fora proposto no jogo, de forma relativamente livre cuja motivação se deu apenas pelo material lúdico que lhe fora oferecido, assumindo assim um papel significativo no desenvolvimento pedagógico pessoal.

A linguagem matemática, de difícil acesso à compreensão do aluno, pôde ser simplificada através da ação do jogo. A construção, pelo aluno, de uma linguagem auxiliar, coerente com situação do jogo, propiciou a compreensão da linguagem matemática, enquanto forma de expressão de um conceito, e não como algo abstrato, distante e incompreensível, que possa manipular independentemente da compreensão dos conceitos envolvidos.

Jogo é uma atividade livre e voluntária, fonte de alegria e divertimento. Nele o jogador se entrega espontaneamente, de livre vontade e por exclusivo prazer, tendo a cada instante a possibilidade de optar pelo retiro, silêncio, recolhimento, solidão ociosa por uma atividade mais fecunda. O jogo é essencialmente uma ocupação separada do resto da existência e é realizado em geral dentro de limites precisos de tempo e lugar (CAILLOIS, 1990, p. 26).

Devido à semelhança de estrutura entre o jogo e a matemática, é claro que existem muitos tipos de atividade e muitas atitudes fundamentais comuns que podem exercer escolhendo jogos adequados também ou melhor do que escolher os conteúdos

matemáticos mais relevantes, em muitos casos com vantagens claras do psicológico e motivacional para o jogo no próprio conteúdo matemático.

Bienging e Bussarello (2017), o uso de elementos lúdicos em jogos, fábulas durante sua utilização.

Smole, Diniz e Milani (2007) sugerem formas de utilização dos jogos:

Realizar o mesmo jogo várias vezes, para que o aluno tenha tempo de aprender as regras e obter conhecimentos matemáticos com esse jogo. Incentivar os alunos na leitura, interpretação e discussão das regras do jogo. Propor o registro das jogadas ou estratégias utilizadas no jogo. Propor que os alunos criem novos jogos, utilizando os conteúdos estudados nos jogos que ele participou.

Segundo os autores, a proposta consiste em: o sistema: as cenas, personagens e objetos que acontecem no espaço lúdico; os jogadores: as peças em duplas proporcionam a interação inicial, e depois toda a turma joga junto para apresentar suas peças aos colegas; Resumo: Kanban de cenas, personagens, objetos remetem à realidade, mas não correspondem; Desafio: Apesar de ter um objetivo simples, existem desafios em fazer e apresentar aos colegas; Regras: Linha, contagem e com base no aleatório, Cenas, objetos e personagens distribuídos são as regras que definem o jogo; Interatividade: Começando com a produção em dupla e terminando com a criação compartilhada; Resposta emocional: Os alunos estão recebendo estímulo emocional para fazer uma apresentação que eles vão curtir com a turma.

Conforme Andreolla (2018, p. 32):

Para gamificar uma atividade não precisamos considerar todos os elementos presentes no jogo, então a atividade pode ser chamada de gamificação. No entanto, notamos que faltavam alguns elementos que considerávamos essenciais para o engajamento dos alunos e que poderiam tornar a ação mais prazerosa: competição, sistema de recompensa e possibilidade de correção por tentativa e erro.

De acordo com Huizinga (1993):

O jogo é uma atividade voluntária realizada dentro de alguns limites de tempo e espaço, através de regras livremente consentidas, porém, obrigatórias, dotadas de um fim em si mesmo, guiadas por sentimentos de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana (HUIZINGA, 1993, p. 16).

O ensino de Matemática prestará sua contribuição à medida que forem exploradas metodologias que priorizem a criação de estratégias, a comprovação, a justificativa, a argumentação, espírito crítico que favoreçam a criatividade, o trabalho coletivo, a iniciativa pessoal e a autonomia advinda do desenvolvimento da autoconfiança na própria capacidade de conhecer e enfrentar desafios (PCNs, 1997, p. 31).

2 A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO

Os jogos e as brincadeiras são de extrema importância para o aperfeiçoamento físico e mental das crianças. Eles auxiliam efetivamente na edificação do conhecimento e no processo de socialização, acarretando além dos aspectos cognitivo, também o lado afetivo da criança. Além disto, ele é uma importante ferramenta pedagógica, que por sua vez, ainda não está recebendo o valor devido por parte dos educadores. Sua utilização se dá, constantemente, de forma bem aleatória, sem um intuito acadêmico bem arranjado (MOURA, 2009).

Ao ensinar Matemática, têm-se um objetivo determinado, isto exige a intencionalidade por parte do educador. Ao optar pelo jogo como estratégia de ensino, o professor o faz com uma intenção: propiciar a aprendizagem. E ao fazer isto tem como propósito o ensino de um conteúdo ou de uma habilidade, dessa forma o jogo escolhido deverá permitir o cumprimento deste objetivo.

O jogo para ensinar Matemática deve cumprir o papel de auxiliar no ensino do conteúdo, propiciar aquisição de habilidades, permitir o desenvolvimento operatório do sujeito e estar perfeitamente localizado no processo que leva a criança do conhecimento comum ao conhecimento elaborado.

O jogo como objeto, como ferramenta do ensino da mesma forma que o conteúdo, carece de uma intencionalidade. Ele, tal qual o conteúdo é parte do projeto pedagógico do professor. Ao utilizar o jogo como objeto pedagógico, o professor já tem elegido uma concepção de como se dá o conhecimento. Esta concepção tem como elementos principais o papel reservado à interação como fator de desenvolvimento e as idéias de que o conhecimento evolui, de que o ensino deve ser lúdico e de que o objetivo final é o conceito científico.

Ainda hoje a educação matemática é vista como uma ciência exata e acabada, que não tem nada haver com o cotidiano do educando, aonde os conhecimentos e aprendizagens acontecem através da memorização e da repetição de exercícios de forma abstrata e sem um sentido real, cabe então ao educador mudar a sua metodologia de trabalho, valorizando as vivências dos sujeitos nos diferentes lugares, garantindo a sala de aula como espaço de encontros e conversas, onde acontecem as aprendizagens formais, que se realizam pela articulação do que já foi aprendido, com as possibilidades de novas e outras aprendizagens.

Sendo que um dos articuladores no trabalho de matemática, é a resolução de problemas e esta não deve ser entendida apenas como uma ferramenta para a fixação de conteúdos, mas sim como uma situação que exija o pensar, o confrontar situações, para a construção de novos conhecimentos, pois ao vir para a escola a criança traz consigo muitas situações vivenciadas que envolvem conceitos matemáticos.

A utilização do lúdico em sala de aula é um precioso recurso pedagógico para formação acadêmica dos estudantes. Assim como afirma Alves (2003), “o brinquedo por si só desperta grande interesse e curiosidade nas crianças, aspectos que contribuem na aprendizagem de quem o manuseia (ALVES, 2003, p. 92)”.

Segundo Oliveira (2020), a prática de jogos educativos deve abranger ambos os gêneros, uma vez que por meio deles se manifesta algo mais substancial, como o valor educacional, além de desempenhar um papel significativo na formação da personalidade do aluno.

O jogo, na educação matemática, passa a ter o caráter de material de ensino, quando considerado promotor de aprendizagem. A criança coloca diante de situações lúdicas, aprende a estrutura lógica da brincadeira e assim aprende a estrutura matemática presente. O jogo deve estar carregado de conteúdo cultural e assim o seu uso requer um planejamento, um plano, de ação que permita a aprendizagem, tendo finalidade de desenvolver habilidades de resolução de problemas e mais, permite trabalhar os conteúdos culturais ao próprio jogo.

Segundo Piaget (1985), os jogos ajudam a construir uma ampla rede de dispositivos que permitem à criança a assimilação total da realidade, incorporando-a para revivê-la, dominando-a, compreender e recompensa. Assim, o jogo é essencialmente de assimilação da realidade.

Outros autores argumentam que através da brincadeira é criado um espaço intermediário entre realidade objetiva e imaginária, que permite atividades que realmente eles não poderiam ser realizados sozinhos.

Essa ideia foi compartilhada por Vigosky, que menciona que este espaço é um zona potencial de desenvolvimento de aprendizagem. Os jogos têm a vantagem de serem utilizados em qualquer momento do processo de ensino aprendizagem.

Por meio do desenvolvimento de atividades que envolvem jogos em matemática, todos são acionados e vivenciam a construção de seus conhecimentos e, durante os jogos, tornam-se mais confiantes, alertas e críticos, expressam seus pensamentos e emoções, trocam ideias como o resto.

Os jogos cooperativos ajudam a todos a ter confiança nos outros, ajudam-nos a participar ativamente e em conjunto, ganhar ou perder é apenas uma referência para o crescimento pessoal e coletivo, o que se confirma quando registamos o jogo. Bingo, onde todos tinham um aluno com esperança de ganhar um prêmio, mas para surpresa, como iguais, todos ganharam um prêmio.

[...] o uso de jogos implica uma mudança significativa nos processos de ensino e aprendizagem, que permite alterar o

modelo tradicional de ensino, o qual muitas vezes tem no livro e em exercícios padronizados seu principal recurso didático. O trabalho com jogos nas aulas de Matemática, quando bem planejado e orientado, auxilia o desenvolvimento de habilidades como observação, análise, levantamento de hipóteses, busca de suposições, reflexão, tomada de decisão, argumentação e organização, que estão estreitamente relacionadas ao chamado raciocínio lógico (SMOLE; DINIZ; CÂNDIDO, 2007, p. 11).

No que se refere ao ensino de Matemática, essas são as razões para considerar jogos no ensino da matemática: Motivar o aluno com situações atrativas e recreativas; Desenvolver habilidades e habilidades; Convide e inspire o aluno na busca de novos caminhos; Romper com a rotina de exercícios mecânicos; Criar no aluno uma atitude positiva em relação ao rigor exigido pelo novo conteúdo para ensinar; Rever alguns procedimentos matemáticos e tê-los disponíveis em outras situações; Incluir alunos com habilidades no processo de ensino-aprendizagem diferente; Desenvolver hábitos e atitudes positivas em relação ao trabalho escolar; Estimular qualidades individuais, como auto-estima, valor próprio; confiança, reconhecimento dos sucessos dos colegas desde, que em alguns casos, a situação do jogo oferece a oportunidade de ganhar e perder.

3 METODOLOGIAS ATIVAS

A diversificação da forma de ensinar gera novas adaptações e fomenta a inclusão de alunos com problemas de aprendizagem, assim, como exemplo dessa tendência inovada se tem em destaque cinco exemplos de métodos inovadores em utilização atual, o Ensino híbrido, Segundo Schiehi (2017) e Da Silva Brito (2020) é um modelo de educação formal que se caracteriza por mesclar dois modos de ensino: o de forma tradicional e o on-line, valorizando também a interação e o aprendizado coletivo e colaborativo. a tecnologia na educação que visa integração.

De acordo com Gudwin (2018):

Aprendizagem ativa é um termo técnico para um conjunto de práticas pedagógicas que abordam a questão da

aprendizagem pelos alunos sob uma perspectiva diferente das técnicas clássicas de aprendizagem, tais como aulas discursivas, onde se espera que o professor “ensine” e o aluno “aprenda”. Na aprendizagem ativa, entende-se que o aluno não deve ser meramente um “recebedor” de informações, mas deve se engajar de maneira ativa na aquisição do conhecimento, focando seus objetivos e indo atrás do conhecimento de maneira proativa. (gudwin, 2018, p. 1).

As metodologias ativas apresentam características importantes que motivam os estudantes e são significativas para eles; ajudando-os a serem ativos e reflexivos; exige a colaboração recíproca entre os discentes; facilitando o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas superiores; além de estarem conectadas ao conhecimento da realidade dos estudantes.

Destacamos que para acompanhar essa evolução, novos métodos de ensino vêm sendo desenvolvidos para possibilitar aprendizagens mais significativas. A relação entre o professor, aluno e os conteúdos se transforma em objeto de estudo e proposição de novas dinâmicas de ensino e aprendizagem, observando sempre as necessidades para cada nível de ensino e os diversos ambientes em que eles estão inseridos, indicando uma nova postura do professor mediante o processo de aprendizagem dos seus alunos (HOLLANDA; FREITAS; RODRIGUES, 2020, p. 58).

Para Bacich; Moran (2018), essas metodologias enfatizam que o ensino deve ocorrer no contexto dos problemas do mundo real e da prática profissional. Se tiver que apresentar situações no pior ambiente possível no contexto profissional em que o aluno se desenvolverá no futuro. A contextualização da educação promoveu a atitude positiva dos alunos em aprender e motivar-se, fundamental para aprender com compreensão. Também permite ao aluno enfrentar problemas reais, com um nível de dificuldade e complexidade semelhantes aos encontrados na prática profissional.

Conforme afirmam Vieira, Corrêa e Elias, (2021):

As metodologias ativas propõem novos paradigmas educacionais em que os alunos assumem a centralidade no processo de ensino e aprendizagem, sendo estimulados e mediados pelo professor. Através do uso de temas mais próximos à realidade e de atividades que privilegiam o trabalho coletivo e que promovam a pesquisa, a interação, a cooperação, a autonomia e o protagonismo dos estudantes, torna-

se possível a construção de ambientes de aprendizagem mais próximos às demandas dos estudantes na atual sociedade da informação, que é muito mais dinâmica e marcada por rápidas e constantes transformações (VIEIRA; CORRÊA; ELIAS, 2021, p. 209)

Estes princípios educacionais comuns às metodologias ativas de ensino apresentarão uma série de componentes entre os alunos à medida que enfrentam problemas que devem ser estruturados e perseguidos, com a ajuda do professor, para encontrar soluções significativas. Esses componentes podem ser sintetizados posteriormente (VICKERI, 2016).

De acordo com a *Base Nacional Comum curricular* (BNCC-BRASIL-2018) o ensino deve ser fundamentado em metodologias ativas é um ensino centrado no aluno, em sua formação nas dez competências do conhecimento matemático.

Essas estratégias eles concebem a aprendizagem como um processo construtivo e não receptivo. Psicologia cognitivamente, tem mostrado consistentemente e que uma das estruturas mais importantes de a memória é sua estrutura associativa. O conhecimento é estruturado em redes de conceitos relacionados chamados redes semânticas. A nova informação é conecta-se à rede existente. Dependendo de como essa conexão é feita, o novo as informações podem ou não ser usadas para resolver problemas ou reconhecer situações (Glaser 1991). Isso implica na concepção de aprendizagem como um processo e não apenas como recepção e acúmulo de informações (BORGES; ALENCAR, 2014, p. 31)

Na visão de Masetto (2011), o professor colabora para que o aluno pesquise, conheça as fontes de informações, domine o caminho para acessá-las e aprenda a selecioná-las, compará-las, criticá-las e integrá-las ao seu mundo intelectual, mas não deixa de ser fonte de informações e de experiências práticas para o seu aluno.

CONCLUSÃO

Conclui-se que a gamificação desperta o interesse dos alunos, favorecendo uma aprendizagem mais rápida, interativa, engajadora e

divertida. Aumenta o senso lógico, interação em grupo e ajuda o aluno a ter disciplina obedecendo às regras para chegar ao objetivo.

A gamificação é uma abordagem pedagógica que utiliza elementos de jogos para aumentar o engajamento e melhorar o processo de aprendizado dos alunos.

Quando o jogo é explanado e executado pelo professor, o aluno pode observar como mais clareza, assim poderá participar desse momento de aprendizagem com mais confiança, segurança e entusiasmo. Muitos alunos preferem observar a funcionalidade do jogo de gamificação através dos colegas, e só depois se propõe a participar do jogo.

Os jogos nas aulas de matemática são produtivos para o corpo discente, desde que sejam realizados e bem planejados e, dentro de um cronograma que incorpore os componentes do processo de ensino aprendizagem através dos conteúdos.

Jogar é uma parte importante da vida das crianças e deve ser usado para promover a aprendizagem. Todos os jogos exigem participantes, por um lado, conhecer as regras e, em segundo lugar, construir estratégias para vencer sistematicamente.

A metodologia ativa da gamificação aplicada possibilita que todos participem deste momento de aprendizagem. Os alunos ficam muito ansiosos com relação a esse tipo de atividade, querem aprender o jogo para poder participar e ganhar, a aula se torna muito interessante e a aprendizagem ocorre de forma espontânea.

Na gamificação, os alunos devem ser orientados a desenvolver a competitividade saudável, a vontade de ganhar, estimular os alunos a buscar mais conhecimento para tornar se constantemente vencedor nos jogos propostos.

O uso da ludicidade no ensino da matemática tem facilitado muito os seus desempenhos nas atividades desenvolvidas pelo professor.

Para compreender o ensino da Matemática é necessário que alguém dê um passo significativo, é necessário dar um passo que atenda às suas reais necessidades e também busque respostas para os problemas da realidade social mais ampla

Desta forma, o uso de jogos matemáticos estimula a curiosidade no ensino da matemática. A aprendizagem através dos jogos matemáticos lúdicos permite que o aluno faça da aprendizagem um processo interessante e até mesmo divertido, mesmo que haja competitividade.

Conclui-se que para que ocorra o aprendizado da matemática através de atividades lúdicas de forma satisfatória é necessário que haja o planejamento de ensino realizado pelo professor que deve seguir os processos metodológicos ricos e variados de forma a inovar os conteúdos, e assim tornando os cada vez mais atraentes para seus alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elisabeth. Educação e tecnologias no Brasil e em Portugal em três momentos em suas histórias. **Educação, treinamento e tecnologias**. 2008. p.23-36.

ALMEIDA, F.; FRANCO, M. **Tecnologias para a Educação e Políticas Curriculares de Estado**. In: TIC e Educação 2013. Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras – ICT Education, 2014.

_____.E al. Os usos das tecnologias móveis na escola: uma nova forma de organização do trabalho pedagógico. **XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** – UNICAMP – Campinas – 2012.

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

ALVES, C. C. **A gamificação no ensino de leitura: desafios e contribuições**. 2021.

ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. Processo de ensinagem na universidade. In: _____ (org.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 5 Ed. Joenville: Univille, 2012.

BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BIENGING, Lopes da;; BUSSARELLO, Patrícia Raul Inácio. (Org.). **Metodologia ativa na educação (E-Book)**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017, v., p. 29-47.

BRASIL. Secretaria do ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

_____.Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**, 2018.

BURKE, B. **Gamificar**: Como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias. [s.l.] DVS Editora, 2015.

BUSARELLO, R. I. **Gamification: Princípios e Estratégias**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Cotovia, 1990.

CAMARGO, Fausto F. Por que usar metodologias ativas na aprendizagem? In: _____. DAROS, T. **A Sala de Aula Inovadora**: Estratégias Pedagógicas para Fomentar o Aprendizado Ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

CAMARGO, Fausto F. Por que usar metodologias ativas na aprendizagem? In: COSCARELLI, Carla Viana. **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. – 3ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006

CARVALHO, Maíra Saporette. **Gamificação no ensino fundamental**: uma revisão da literatura acadêmica. 2018.

OLIVEIRA, Wilk; BITTENCOURT, Ig Ibert; DERMEVAL, Diego; ISO-TANI, Seiji.

Gamificação e Informática na Educação. In: SAMPAIO, Fábio F.; PIMENTEL, Mariano; SANTOS, Edméa O. (Org.). **Informática na Educação: games, inteligência artificial, realidade virtual/aumentada e computação ubíqua**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021.

D'AMBROSIO, B. S. **Como ensinar matemática hoje?** Temas e Debates. SBEM. Ano II. N2. Brasília. 1989, p. 15-19.

GRANDO, R. C. **O brincar e suas possibilidades metodológicas no ensino processo / aprendizagem da matemática**. Campinas: FE / UNICAMP. Dissertação de Mestrado, 1995.

_____. **O jogo na Matemática no Contexto na Sala de Aula.** São Paulo: Paulus. 2ª Ed., 2008.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura.** São Paulo, SP: Perspectiva, 1993.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a Educação Infantil.** São Paulo: Pioneira, 2001.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.

MOURA, M. O. **O Jogo e a construção do conhecimento matemático.** S. Paulo, 2003.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1997.

PIAGET, Jean. **Formação de símbolos na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SMOLE, K.S.; DINIZ, M.I.; CÂNDIDO, P. Jogos de matemática de 1º ao 5º ano. Porto Alegre/RS: Artmed, 2007

VYGOTSKY, L. S. O Papel do brinquedo no desenvolvimento. In: _____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

CAPÍTULO 3

A IMPORTÂNCIA E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO PARA O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO

THE IMPORTANCE AND CHALLENGES OF INCLUSION FOR THE WORK OF SOCIAL WORKERS IN EDUCATION

Noelia Oliveira de Sousa

Assistente Social na Prefeitura Municipal de Extrema – MG

Noelia.assistente@gmail.com

RESUMO

O trabalho do Assistente Social busca atender às necessidades sociais, tendo como foco de atuação as expressões da questão social, evidenciadas pelas situações de vulnerabilidade social da população, atuando na defesa dos direitos básicos e das liberdades individuais. Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo identificar a atuação do profissional de Serviço Social e os desafios enfrentados na Educação Inclusiva, com ênfase na inclusão de crianças e adolescentes no sistema regular de ensino. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em legislações e produções teóricas sobre inclusão e Serviço Social. Respaldado pelo Projeto Ético-Político da profissão, o Assistente Social atua na mediação, intervenção e fortalecimento dos vínculos entre a instituição escolar e as famílias dos alunos. Os resultados evidenciam a importância desse profissional na efetivação dos direitos e no enfrentamento das barreiras que dificultam a inclusão escolar.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Pessoa com deficiência; Serviço Social.

ABSTRACT

The work of the Social Worker seeks to meet social needs, focusing on the expressions of the social issue, evidenced by situations of social vulnerability experienced by the population, acting in the defense of basic rights and individual freedoms. In this sense, this article aims to identify the role of the Social Work professional and the challenges faced in Inclusive Education, emphasizing the inclusion of children and adolescents in the regular education system. This is a bibliographic research with a qualitative approach, based on legislation and theoretical studies on inclusion and Social Work. Supported by the Ethical-Political Project

that guides the profession, the Social Worker acts in mediation, intervention, and strengthening the relationship between educational institutions and students' families. The results highlight the importance of this professional in guaranteeing rights and overcoming barriers that hinder school inclusion.

Keywords: Inclusive Education; Person with Disabilities; Social Work.

1. INTRODUÇÃO

O artigo que se apresenta, traz como abordagem os desafios da Educação Inclusiva e as relações com o Serviço Social, com a afirmação do papel do assistente social na mediação e na articulação entre os atores sociais envolvidos, atuando na garantia dos direitos sociais, entre eles, o acesso à educação na rede de ensino regular para crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais.

A metodologia baseou-se em revisão bibliográfica através de livros, artigos acadêmicos, pesquisas em páginas de sites de autores e em sites governamentais. Assim, com cunho qualitativo, buscou-se informar de forma sucinta o contexto histórico da luta pelos direitos das pessoas com deficiência, preservando o senso crítico que envolve a problemática, assim como determina a corrente crítico-dialética que norteia o Serviço Social.

A problemática em questão baseia-se nas dificuldades que essas pessoas enfrentam para acessar seu direito à inclusão, haja vista que esse direito se encontra estabelecido em lei, mas que na prática não está sendo garantido, seja pela dificuldade das instituições de ensino em se adaptarem às novas mudanças físicas e estruturais, seja pela dificuldade em realizar as mudanças pedagógicas e tecnológicas para atenderem às exigências da nova norma vigente.

De maneira oportuna, trazendo uma breve explanação sobre a intervenção do assistente social nesse cenário, não se pretende aqui esgotar esse debate, busca-se apenas defender a importância da atuação desse profissional nessa luta pela efetivação do direito relativo à inclusão no âmbito da educação, ressaltando a competência e a

qualificação desse profissional diante desse desafio, reconhecendo que se trata de um cenário de disputa, entre os que necessitam desse direito e os que estão responsáveis por efetivá-los. Trata-se de uma correlação de forças, campo de atuação do Serviço Social, que tem sua atuação marcada pelas relações de disputa entre as classes sociais, na defesa dos direitos humanos, na proteção dos direitos das minorias, na luta contra a discriminação e contra o preconceito, na defesa da liberdade e na busca pela emancipação humana.

2. DEFICIÊNCIA: UM BREVE HISTÓRICO

Para compreender os conceitos de deficiência, é necessário levar em consideração as transformações ocorridas no cenário global (sistema econômico e geopolítico), bem como a aceitação desses conceitos pela ciência e pela sociedade. Essas sociedades caracterizavam as pessoas com deficiência utilizando rótulos sociais para determinar que elas, devido às limitações físicas e mentais, estariam fora dos padrões considerados normais para o convívio social e, conseqüentemente, sujeitas à exclusão.

Na Antiguidade, a deficiência era tratada com indiferença, sendo objetificada por meio do emprego de termos depreciativos e classificada como condição inferior, limitação funcional e fragilidade social em comparação às demais pessoas. Exemplo disso era a forma como as pessoas com deficiência eram tratadas na Idade Média, sendo expostas a todo tipo de constrangimento e, muitas vezes, utilizadas como diversão e entretenimento para as plateias.

A sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão social de pessoas que por causa das condições atípicas não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições, passou para a prática da integração social e recentemente adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais (SASSAKI, 2008, p. 16).

A deficiência era tratada como um problema social, o que ocasionou a criação de instituições para “depositar” essas pessoas consideradas incomuns, em um movimento de segregação, no qual se acreditava que o tratamento destinado a elas deveria ser diferente, pois supunha-se que não se adaptariam aos ambientes frequentados por pessoas consideradas “comuns”. Justificava-se a exclusão das pessoas com deficiência atribuindo-lhes a condição de incapacidade, inutilidade e questões religiosas, negando-lhes a oportunidade de reabilitação e condenando-as a viver às margens da sociedade.

Compreende-se que a superação dos rótulos sociais e a inclusão dessas pessoas são de grande relevância para o Serviço Social, que busca não apenas compreender esse processo, mas também atuar de forma a contribuir para essas transformações.

3. A LEGISLAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A história da Educação Especial tem como marco importante o ano de 1961, quando foram estabelecidas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por meio da Lei nº 4.024/61. Essa legislação trouxe artigos que reconheciam o direito das pessoas com deficiência ao acesso à educação nas instituições de ensino regular, representando um relativo avanço nas políticas educacionais.

Entretanto, foi somente com a Constituição de 1988 que a educação passou a ser reconhecida como dever do Estado e direito de todos. Por meio da Carta Magna, foi determinada uma nova distribuição das responsabilidades referentes a esse público, conforme apresentado a seguir:

É dever da família, da sociedade e do estado assegurar a criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão [...]
(BRASIL, Brasília, DF: Senado Federal, 1988).

Estabeleceu-se, portanto, que essa responsabilidade não seria mais apenas da família, mas também da sociedade e do Estado. Este último deveria incumbir-se de garantir a proteção e os direitos de seus cidadãos, incluindo esse público.

Segundo o artigo 3º da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: “IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Além disso, o artigo 5º da mesma Constituição estabelece que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.

Sendo assim, com o avanço dos movimentos de representatividade, tornou-se possível a aprovação de outras leis que promoveram mudanças na forma de compreender e tratar as pessoas com deficiência no país. Como exemplo, destacam-se a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da Lei nº 8.069/90, e do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Brasileira de Inclusão – LBI), instituído pela Lei nº 13.146/15.

De acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu artigo 2º, encontramos a seguinte definição:

Pessoa com deficiência é aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com uma ou mais barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Para contribuir com a conceituação apresentada, o artigo 3º do mesmo Estatuto, traz a definição do que seriam essas barreiras que interferem na participação igualitária das pessoas com deficiência:

IV - Barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança (BRASIL, 2015).

Dessa forma, qualquer obstáculo ou circunstância que impeça o indivíduo de participar da vida social de maneira plena e igualitária pode ser considerado uma barreira, uma vez que promove a segregação por meio do capacitismo ou da indiferença, determinando o papel de cada pessoa na sociedade.

No ordenamento jurídico, destaca-se também, como avanço, a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/90, que reconhece crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, assegurando-lhes proteção prioritária e integral. O artigo 3º estabelece que:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes a pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990)

O artigo anteriormente mencionado reconhece a criança e ao adolescente como sujeitos de direitos e pessoas em fase de desenvolvimento, o que lhes confere proteção integral e prioritária. Dessa forma, deve ser facilitado e assegurado o acesso desses indivíduos a todos os benefícios e condições que favoreçam seu desenvolvimento pleno e digno perante a sociedade.

Foi posteriormente incluído no parágrafo único a seguinte determinação:

Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (Brasil, 1990).

Com essa nova inclusão, buscou-se estabelecer que todos os direitos assegurados às crianças e aos adolescentes devem ser garantidos sem que nenhuma pessoa pertencente à faixa etária estabelecida seja excluída, independentemente de critérios de ordem

biológica, socioeconômica, étnica, racial ou relacionados à deficiência, entre outras condições.

Outro marco de extrema importância, em âmbito internacional, foi a Declaração de Salamanca, originada da Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada em 1994, em Salamanca, na Espanha. Essa declaração estabeleceu políticas, princípios e práticas que fortaleceram a luta pela inclusão educacional das pessoas com necessidades educacionais especiais. Desse modo, estabelece que:

A educação de alunos com necessidades educativas especiais incorpora os princípios já comprovados de uma pedagogia saudável da qual todas as crianças podem beneficiar, assumindo que as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, em vez de ser esta a ter de se adaptar a concepções predeterminadas, relativamente ao ritmo e à natureza do processo educativo. (BRASIL, 2015).

Essa nova visão sobre a forma como deve ser trabalhada a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais apresenta um posicionamento voltado à justiça social, uma vez que atribui às instituições de ensino a responsabilidade de se adaptarem aos alunos, e não o contrário. Nessa nova realidade, os estudantes deixariam de ser submetidos à exclusão e à indiferença por serem considerados diferentes.

Assim, em 1996, por meio da Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabeleceu-se que a Educação Inclusiva passaria a integrar a política educacional, transferindo às instituições de ensino a responsabilidade pela reestruturação do ensino, com a inserção e adaptação das pessoas com deficiência no ensino regular, dentro dos parâmetros exigidos.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) nº 13.146/15 estabelece que:

Art.27 A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015)

Esse artigo dispõe ainda, em seu parágrafo único, que: “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação”.

Outra conquista de grande relevância no campo dos direitos das pessoas com deficiência foi a aprovação da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), em 7 de dezembro de 1993, por meio da Lei nº 8.742, que estabelece:

Art. 1º A assistência social, direito do cidadão e dever do Estado, é Política de Seguridade Social não contributiva, que prevê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas (BRASIL, 1993).

Essa lei representa uma grande conquista para essas pessoas, pois garante assistência social e, principalmente, a concessão de um benefício assistencial de âmbito federal. O Benefício de Prestação Continuada (BPC) consiste na garantia de um salário-mínimo à pessoa com deficiência que comprove não possuir meios de prover a própria manutenção nem de tê-la provida por sua família.

Para acessá-lo, é necessário que a renda per capita do grupo familiar seja igual ou inferior a $\frac{1}{4}$ do salário-mínimo, além da comprovação da deficiência (BRASIL, 1993).

4. DESAFIOS DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO

No Brasil, a política educacional apresenta um histórico marcado por interesses capitalistas, beneficiando predominantemente a elite econômica local e revelando-se restritiva e excludente. Esse cenário acentuou ainda mais as desigualdades entre as classes sociais e dificultou o processo de inclusão e a garantia da educação como direito, principalmente para as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Ressalta-se, novamente, a importância da Declaração de Salamanca de 1994, por sua abrangência internacional ao propor aos

países participantes uma revisão do modelo de ensino, com o dever de garantir às pessoas com necessidades educacionais especiais a oportunidade de acesso à educação sem discriminação, assegurando igualdade e inclusão.

No entanto, ainda existem diversas barreiras que se apresentam como impedimentos à participação das pessoas com deficiência nos diferentes contextos sociais, dificultando a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, a acessibilidade constitui um fator relevante para a promoção da autonomia dessas pessoas, possibilitando o fortalecimento da autoconfiança e garantindo maior segurança em seu convívio social.

O transporte adaptado, com elevadores e rampas de acesso, por exemplo, possibilita a locomoção das pessoas com mobilidade reduzida.

A barreira atitudinal, dentre todas as demais, é a que apresenta maior dificuldade de superação, pois engloba todo o contexto relacionado aos preconceitos, uma vez que o sistema de ensino é caracterizado por métodos rígidos de avaliação de rendimento, sem considerar as peculiaridades e especificidades de cada indivíduo. Esse processo configura-se como excludente, haja vista que avalia fatores intelectuais com base em critérios previamente definidos.

Diante disso, afirma-se a necessidade de concentrar as mudanças não apenas no âmbito pedagógico, mas também nas políticas de desenvolvimento humano, envolvendo todo o corpo docente, discente e os demais colaboradores das instituições (BRASIL/SÃO PAULO, 2012).

Segundo Silva e Garcez (2019, p. 239), a comunicação pode ser afetada por barreiras que interferem no acesso às informações, sendo necessários métodos de apoio e o desenvolvimento de formas alternativas de comunicação, como, por exemplo, a utilização de aparelhos auditivos, o uso de dispositivos eletrônicos inovadores, além da adoção de linguagens específicas, como a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a comunicação em braile.

Ainda de acordo com os mesmos autores, o investimento em conhecimento, com o intuito de compreender melhor a educação

inclusiva, está no centro dos objetivos das instituições que atuam no processo de inclusão no âmbito educacional, possibilitando a aprendizagem desses estudantes. O foco deve estar voltado para a igualdade de direitos e para a eliminação do preconceito e dos estereótipos (SILVA; GARCEZ, 2019, p. 241).

5. A IMPORTÂNCIA DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO

O novo cenário educacional, no qual se busca promover a inclusão das pessoas com necessidades especiais no ensino regular, trouxe desafios para a política educacional, tornando o assistente social um profissional de grande relevância nesse contexto. Tal realidade exige desse profissional uma atuação com visão holística, voltada principalmente para os aspectos familiares dos alunos atendidos.

Essa necessidade justifica-se em razão das atribuições desses profissionais, que atuam diante das expressões da questão social, em situações de vulnerabilidade social, conflitos e negação de direitos, entre outras demandas. Busca-se, assim, uma compreensão mais ampla e cuidadosa do contexto familiar e comunitário, para além das problemáticas relacionadas às dificuldades de aprendizagem.

Dessa forma, o assistente social tem como principais atribuições a defesa dos direitos assegurados; o enfrentamento da discriminação e do preconceito; a redução das desigualdades socioeconômicas, por meio da articulação com a política de assistência social; a garantia do acesso à saúde, em parceria com a política de saúde; e a defesa e proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes de forma prioritária e integral.

Para compreender o trabalho do assistente social, é necessário também entender que sua gênese está relacionada a um contexto de práticas filantrópicas e assistencialistas, com influência direta de instituições religiosas em parceria com a elite burguesa. Com as transformações sociais, surgiu a necessidade de uma reconceituação da profissão, exigindo um olhar crítico-dialético para a construção de um novo projeto ético-político capaz de defender os interesses das camadas mais vulneráveis da população.

Um dos maiores desafios que o Assistente Social vive no presente é desenvolver sua capacidade de decifrar a realidade e construir propostas de trabalho criativas e capazes de preservar e efetivar direitos, a partir de demandas emergentes no cotidiano. Enfim, ser um profissional propositivo e não só executivo. (IAMAMOTO, 1999, p. 20)

Tendo sua prática profissional voltada para as expressões da questão social, o assistente social busca transformar a realidade social dos usuários por meio de sua intervenção, pautada em seu projeto ético-político, com vistas à análise dessa realidade sob uma perspectiva crítica e dialética, visando à redução das desigualdades e à promoção da justiça social.

Na educação inclusiva, esse objetivo permanece presente, haja vista a necessidade de fortalecimento das relações entre a escola e as famílias, pois esses são os dois principais espaços que envolvem a vida dos educandos, possibilitando a mediação de conflitos e atuando na redução das vulnerabilidades presentes no cotidiano dessas famílias.

A educação pode ser considerada um espaço privilegiado para o enriquecimento ou empobrecimento do gênero humano. Assim, na perspectiva de fortalecimento do projeto ético-político, o trabalho do/a assistente social na Política de Educação pressupõe a referência a uma concepção de educação emancipadora, que possibilite aos indivíduos sociais o desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades como gênero humano (CFESS-CRESS, 2013, p. 33)

O papel do assistente social é de grande relevância no processo de inclusão de crianças, adolescentes e jovens com deficiência no sistema de ensino regular, na medida em que busca atuar também na redução dos fatores de vulnerabilidade das famílias, por meio da compreensão e análise de seus contextos familiar e comunitário.

Segundo o Conselho Federal de Serviço Social (2011), o trabalho desse profissional pauta-se em seu Projeto Ético-Político, no respeito ao Código de Ética, no arcabouço legal que assegura os direitos sociais, no contato direto com a população atendida e na relativa autonomia que possui em relação ao exercício profissional.

Importante destacar que a educação inclusiva no Brasil ainda não se encontra plenamente consolidada, principalmente quando considerados todos os critérios estabelecidos pela legislação, haja vista

que muitas famílias de pessoas com necessidades educacionais especiais não têm conseguido garantir a efetivação desses direitos, sendo necessário, muitas vezes, reivindicá-los judicialmente diante da resistência apresentada pelas instituições de ensino e pela própria política educacional.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, as concepções e as formas de tratar a deficiência foram sendo modificadas de acordo com cada sociedade e conforme o contexto histórico vigente. Houve um avanço considerável nas políticas de defesa dos direitos das pessoas com deficiência com a aprovação da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, do Estatuto da Criança e do Adolescente, da Declaração de Salamanca, da Lei Brasileira de Inclusão e da Lei Orgânica da Assistência Social. Entretanto, esses direitos ainda não se concretizaram plenamente, devido às resistências e dificuldades na superação das diversas barreiras ainda existentes.

Essas barreiras presentes no cotidiano das pessoas com deficiência não são consideradas intransponíveis, haja vista que vêm sendo analisadas e estudadas com vistas à sua superação.

Cabe ressaltar que a Educação Especial conta, atualmente, com a atuação dos profissionais do Serviço Social para o enfrentamento desses desafios, representando um avanço da política educacional na luta pela garantia dos direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais. Esse novo cenário, por meio da contribuição desse profissional, possibilita o acompanhamento integral da realidade das crianças, adolescentes e jovens inseridos no ambiente escolar, uma vez que o assistente social possui autonomia para conhecer e atuar nos contextos familiar e comunitário desses sujeitos, além de fortalecer o vínculo entre suas famílias e a instituição de ensino.

Assim, a participação desses profissionais possibilita a articulação entre o Serviço Social, a política de educação, a política municipal de saúde e a política de assistência social, além de fortalecer as medidas de proteção aos alunos por meio da articulação com a rede

de proteção disponível em cada município. Desse modo, apesar dos desafios existentes, o cenário mostra-se favorável a novos avanços, uma vez que as adaptações vêm ocorrendo e a luta permanece voltada para a emancipação, a liberdade e a autonomia dessas pessoas, que buscam o direito de viver com dignidade e de serem tratadas com igualdade de direitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: Ministério da Educação. Acesso em: 9 abr. 2024.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: Planalto. Acesso em: 4 abr. 2024.

BRASIL. Lei n.º 8.742, de 7 de dezembro de 1993. **Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS)**. Brasília, DF: Presidência da República, 1993. Disponível em: Planalto. Acesso em: 4 abr. 2024.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: Planalto. Acesso em: 4 abr. 2024.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: Planalto. Acesso em: 4 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1998.

CFESS – Conselho Federal de Serviço Social. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação**. Brasília, DF: CFESS, 2011. Disponível em: CFESS. Acesso em: 9 nov. 2023.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Guia prático: o direito de todos à educação – diálogo com os promotores de justiça do Estado de São Paulo**. 1. ed. São Paulo: MP-SP, 2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2008.

SILVA, C. L.; GARCEZ, L. **Educação inclusiva**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2019.

CAPÍTULO 4

A LUDICIDADE EM SALA DE AULA: UMA ALTERNATIVA METODOLÓGICA PARA INCLUSÃO DOS ALUNOS PcD DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I DA ESCOLA ESTADUAL RAIMUNDO PAZ NA CIDADE DE RIO PRETO DA EVA/AM

Deize Carneiro Severiano

Arlindo Costa

RESUMO

Este artigo denominado a ludicidade em sala de aula: uma alternativa metodológica para inclusão dos alunos PcD do 5º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Raimundo Paz na cidade de Rio Preto da Eva/am apresenta como objetivo geral analisar a contribuição da ludicidade no processo inclusivo dos alunos Pcd do 5º ano do ensino fundamental I da Escola Estadual Raimundo Paz de Rio Preto da Eva/AM na percepção dos professores, tendo como pergunta central, qual a contribuição da ludicidade no processo inclusivo dos alunos Pcd do 5º ano do ensino fundamental I da Escola Estadual Raimundo Paz no olhar dos professores e como objetivos específicos da dissertação: reconhecer a importância do lúdico para o desenvolvimento integral da criança PcD como fonte de conhecimento, comunicação e lazer e consequentemente de inclusão; descrever sobre o processo histórico dos jogos e brincadeiras buscando sua significação no mundo atual e demonstrar que o trabalho com o lúdico constitui um dos eixos básicos no processo de ensino aprendizagem da criança PcD. A pesquisa fará um recorte metodológico qualitativa e o tipo de pesquisa descritiva exploratória, que tem como finalidade desenvolver, esclarecer e explorar o tema escolhido O instrumento de coleta de dados deu-se pela aplicação de questionário semiestruturado feito com os professores da Escola da Escola Estadual Raimundo Paz. Os resultados da pesquisa indicam que a ludicidade assumiu um papel inclusivo e primordial no processo de aprendizagem dos alunos PcD do

5º ano do ensino fundamental I da Escola Estadual Raimundo Paz. O relato das professoras coletados nas entrevistas denotaram criatividade e inovação nas práticas pedagógicas docentes ao trabalhar com a ludicidade e essa proposta foi assimilada pelos alunos com resultados promissores no campo da educação especial. Concluímos que os professores pesquisados buscaram na prática pedagógica lúdica formas e métodos para diminuir as dificuldades dos alunos PcD e incluí-los no planejamento e ensino pedagógico em sala de aula.

Palavras-chave: Ludicidade. Educação especial. Inclusão

ABSTRACT

This article, entitled "Playfulness in the Classroom: A Methodological Alternative for the Inclusion of Students with Disabilities in the 5th Grade of Elementary School at the Raimundo Paz State School in Rio Preto da Eva/AM," aims to analyze the contribution of playfulness to the inclusive process of students with disabilities in the 5th grade of elementary school I at the Raimundo Paz State School in Rio Preto da Eva/AM, from the teachers' perspective. The central question is: what is the contribution of playfulness to the inclusive process of students with disabilities in the 5th grade of elementary school I at the Raimundo Paz State School, from the teachers' point of view? The specific objectives of this dissertation are: to recognize the importance of playfulness for the integral development of children with disabilities as a source of knowledge, communication, and leisure, and consequently, inclusion; to describe the historical process of games and play, seeking their significance in the current world; and to demonstrate that working with playfulness constitutes one of the basic axes in the teaching-learning process of children with disabilities. The research will employ a qualitative methodological approach and a descriptive exploratory research type, which aims to develop, clarify, and explore the chosen theme. The data collection instrument was a semi-structured questionnaire administered to teachers at the Raimundo Paz State School. The research results indicate that playfulness has assumed an inclusive and fundamental role in the learning process of students with disabilities in the 5th grade of elementary school I at the Raimundo Paz State School. The teachers' accounts collected in the interviews denoted creativity and innovation in

teaching practices when working with playfulness, and this proposal was assimilated by the students with promising results in the field of special education. We conclude that the teachers surveyed sought in playful pedagogical practice ways and methods to reduce the difficulties of students with disabilities and include them in the planning and teaching of lessons in the classroom.

Keywords: Playfulness. Special education. Inclusion

INTRODUÇÃO

Analisar a contribuição da ludicidade no processo inclusivo dos alunos Pcd do 5º ano do ensino fundamental I da Escola Estadual Raimundo Paz de de Rio Preto da Eva/AM na percepção dos professores foi o tema escolhido para este artigo e se justifica a partir da meta fundamental que é investigar a influência da brincadeira e do lúdico no processo formativo dos alunos Pcd no ambiente escolar.

Entende-se que o trabalho com o lúdico constitui um dos eixos básicos no processo de ensino aprendizagem da criança PcD.A, a questão não é trazer receitas prontas, mas a de se estar sempre inquieto no que diz respeito ao brincar, buscando refletir constantemente sobre a finalidade das brincadeiras, para que servem, como se apresentam; se são apenas oportunidades de animação e relaxamento ou estabelecem relação de proximidade cultural e humana entre crianças com deficiências e como se busca um ponto de encontro com as crianças, reconhecendo nelas um pouco da criança que cada um traz dentro de si.

Através do estudo sobre a influência da ludicidade no processo de aprendizagem na infância (PcD), almeja-se compreender e confirmar as descobertas de pesquisadores da educação inclusiva.

Pereira (2002) informa que muitos pesquisadores, seja na psicologia, na biologia, na sociologia, na arte, na antropologia, na música e em outras áreas do saber humano, já estudaram o brincar na vida das pessoas e todos esses estudos tem uma contribuição muito importante para compreendermos como é que acontecem as

situações do brincar. O que está por detrás desse fenômeno tem sido muito debatido.

Cada área acima estuda e aponta para uma direção e, por isso, há diferentes modos de interpretar as brincadeiras. Cada uma dessas áreas eleger alguns sentidos, como por exemplo, a psicologia cuida dos significados que a brincadeira tem na formação da pessoa, isto é, cada gesto e palavra observados trazem em si um tanto de elementos que dizem sobre quem está brincando. É como se o brincar de casinha refletisse a maneira como a criança enxerga o mundo e como ela gostaria que ele fosse. Assim, ela repete e também reorganiza uma possível realidade ludus, de origem latina, deriva de ludere, que segundo Huizinga (1993) tem o sentido de “ilusão” e de “simulação”.

Além disso, ela significa aquela capacidade do ser humano de dar outro sentido a uma situação, uma ação ou um objeto. A antropologia e a sociologia observam os conteúdos presentes numa brincadeira que mostram uma organização de uma cultura. Ali estão expostos os mitos, os ritos, as relações de autoridade, dentre outros muitos aspectos. Já na educação, as brincadeiras têm sido alvo de muitos estudos, principalmente como instrumentos pedagógicos. Em outros campos do saber humano, as brincadeiras ocupam importantes lugares. Nas artes, por exemplo, o brincar é visto como algo semelhante ao fazer artístico, pois é na atitude lúdica que se concebe e se faz uma música, um quadro ou um conto. Estamos compreendendo o lúdico como um processo não só de prazer, mas também de tensão e desprazer.

O tema é importante pois visa compreender a percepção que as professoras do 5º ano da Escola Estadual Raimundo Paz têm sobre o trabalho lúdico com crianças com deficiências, e mostrar que o lúdico pode representar um método eficaz para solucionar problemas cognitivos entre as crianças, pois foi uma criança que através da brincadeira soube criar estratégias e destrezas que o ajudaram a interpretar a realidade e buscar soluções para seus medos, conflitos e ansiedades.

A realização desta pesquisa pretende ainda sensibilizar os adultos, especialmente os educadores, de que a brincadeira, além de

contribuir para o desenvolvimento da personalidade e da aprendizagem é um direito da criança.

Através de reflexões empreendidas, busca-se descobrir e comprovar a ampla influência do brinquedo e das brincadeiras na formação de um cidadão com personalidade firme, autoestima, autoexpressão e autorrealização, maduro, consciente e capaz de enfrentar os desafios constantes que a vida apresenta.

Na sociedade contemporânea, a educação tem um papel privilegiado e, aos poucos vai se tornando mais complexa, exigindo diferentes competências dos que nela estão inseridos. Essa complexidade indica que a formação do docente precisa ser repensada, incrementada de forma que de fato corresponda a realidade social presente. Os professores e gestores, precisam acompanhar as mudanças frequentes dos novos tempos. Hoje, o educador não pode trabalhar isolado, sem compartilhar suas experiências e conhecimentos com os colegas, pois essa troca é necessária para que todos os docentes tenham a mesma linguagem. O professor deve despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar condições necessárias para o sucesso da educação.

A profissão docente deve abandonar a concepção predominante do contexto arcaico, ultrapassado, acomodado de mera transmissão do conhecimento, de onde de fato provém, e que se tornou obsoleta para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática: plural, participativa, solidária, integradora. O foco de ensino deve, portanto, estar no desenvolvimento de competências, introduzindo um novo paradigma curricular. E o novo pode estar também no lúdico, como um recurso importante de produção de conhecimento e de saberes.

Não restam dúvidas de que se exige do professor que seja competente em termos de conhecimentos abrangentes, o que pressupõe não somente uma formação infantil inicial, específica, mas uma eterna busca por atualização, contextualização, significação, sendo importante ter um comportamento sob o ponto de vista ético, moral e político, sem contradições entre teoria e prática.

A contribuição da ludicidade no processo social, educacional é de fundamental importância para as crianças com deficiências (PcD), pois a criança aprende brincando, deleita um conhecimento prazeroso, dificilmente esquecido e o lúdico pode ser uma ferramenta importante para incluir as crianças que apresentam dificuldades de sociabilização e de aprendizagem, pois a imaginação e realidade da criança nesta faixa etária, são áreas de atuação muito próximas, pois elas ainda fantasiam situações, tendo a ficção como um dos principais componentes do seu processo de aprendizagem, que influencia positivamente nas brincadeiras praticadas e com o passar do tempo esquecidas no universo infantil.

A brincadeira auxilia na construção da personalidade humana, pois auxilia na formação cognitiva, afetiva, psicomotora, social, etc. Cria destrezas que ajudam a interpretar a realidade e buscar soluções para seus medos, conflitos e ansiedades.

Nesse sentido, essa proposta pretende responder a problemática central da pesquisa: Qual a contribuição da ludicidade no processo inclusivo dos alunos Pcd do 5º ano do ensino fundamental I da Escola Estadual Raimundo Paz na percepção dos professores? Também as perguntas específicas: Qual a importância do lúdico para o desenvolvimento integral da criança PcD como fonte de conhecimento, comunicação e lazer e conseqüentemente de inclusão? Qual a contribuição tem o processo histórico de jogos e brincadeiras em busca de seu significado no mundo atual ? De que modo o trabalho lúdico constituiu um dos eixos básicos da Educação Inclusiva de alunos com necessidades especiais? E para responder essas perguntas traçamos o objetivo geral e específicos.

Objetivo Geral: Analisar a contribuição da ludicidade no processo inclusivo dos alunos Pcd do 5º ano do ensino fundamental I da Escola Estadual Raimundo Paz na percepção dos professores?

Objetivos específicos: Reconhecer a importância do lúdico para o desenvolvimento integral da criança PcD como fonte de conhecimento, comunicação e lazer e conseqüentemente de inclusão; descrever sobre o processo histórico dos jogos e brincadeiras buscando sua significação no mundo atual; demonstrar que o trabalho

com o lúdico constitui um dos eixos básicos no processo de ensino aprendizagem da criança com deficiência.

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 LÚDICO E O BRINCAR

A brincadeira tradicional infantil, considerada como folclore e transmitida oralmente de geração em geração faz parte da cultura infantil e vai perpetuando o lúdico ao longo da história, mostrando que o faz-de-conta também conhecido como símbolo de representação de papéis ou sócio-dramático sempre existiu no universo infantil e permitiu o sonho, a fantasia, a criatividade, o desenvolvimento de capacidades para a vida real, a expressão dos sentimentos e o desenvolvimento da personalidade.

Para compreender a relevância das construções é necessário considerar tanto a fala como a ação da criança que revelam complicadas relações. É importante também considerar as ideias presentes em tais representações, como elas adquirem tais temas e como o mundo real contribui para sua construção (KISHIMOTO, 1997, p. 149).

O brinquedo é a essência da infância e o seu uso possibilita a construção do conhecimento e a estimulação da afetividade na criança que estabelece com o brinquedo uma relação natural e consegue extravasar suas angústias, medos, paixões, alegrias, tristezas, agressividade e passividade.

Independente da época, cultura e classe social, os jogos e brinquedos fazem parte da vida da criança, pois elas vivem num mundo de fantasia, de encantamento, de alegria, de sonhos, onde realidade e faz-de-conta se confundem (KISHIMOTO, 1997, p. 137).

O jogo está na gênese do pensamento, na descoberta de si mesmo, da possibilidade de experimentar, de criar e de transformar o mundo.

De acordo com Vygotsky (1984) é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva. Segundo o autor, a criança

comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, tanto pela vivência de uma situação imaginária, quanto pela capacidade de subordinação às regras.

2 METODOLOGIA

Caracteriza-se como um estudo descritivo-interpretativo das representações manifestas pelas professoras em relação a ludicidade na prática pedagógica dos alunos – PcD do 5º ano da Escola Estadual Raimundo Paz do Rio Preto/AM. É descritivo na medida em que, para o estudo dessas representações, procurou-se compreendê-las em suas possíveis relações com as crianças que necessitam de cuidados e incentivos de aprendizagens matriculadas na Escola Estadual Raimundo Paz do Rio Preto/AM.

Segundo Costa (2019, p. 121), “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares”. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Qual a sua percepção sobre a ludicidade como alternativa para o ensino e o desenvolvimento humano?

A1	<i>“ Bem, gosto muito! Nós professoras precisamos encontrar meios de tornar nossas aulas mais proveitosas, e o lúdico deixa as crianças à vontade, pois o brincar já é parte deles, mas percebo que os professores ainda apresentam dificuldades de trabalhar pedagogicamente com o lúdico”.</i>
A2	<i>“Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia das pessoas. O aluno quando desde muito cedo, pode se comunicar na brincadeira por meio de gestos, e mais tarde representar na brincadeira faz com que ela desenvolva sua criatividade e alegria ”.</i>
A3	<i>“ Ah, é um instrumento no ensino da Educação Infantil, o lúdico, colabora que os alunos possam ter a oportunidade de criar e construir seu próprio conhecimento. O professor como mediador leva o aluno a partir de suas vivências a</i>

	<i>construir seu conhecimento por meio das atividades lúdicas e de acordo com o seu tempo e necessidade”.</i>
A4	<i>“Eu vejo como muito importante o ato de brincar na Educação, pois são essenciais para todas as etapas da vida da criança, principalmente quando seu início se dá nessa primeira etapa de escolarização, e se estende até a fase adulta construindo a personalidade humana”.</i>
A5	<i>“Ah! Vejo que na brincadeira, os alunos vivenciam concretamente a elaboração e negociação de regras de convivência, assim como a elaboração de um sistema de representação dos diversos sentimentos, das emoções e das construções humanas”.</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

As respostas das professoras denotam o entendimento do lúdico como um recurso metodológico importante no processo ensino aprendizagem e no desenvolvimento da personalidade dos alunos, sobretudo os alunos da educação infantil. Elas deixam claro que através da ludicidade os alunos podem desenvolver atenção, interação e imaginação, contribuindo para a criatividade e alegria dos alunos.

Nas repostas das professoras fica evidente que representam o lúdico como um instrumento eficaz para que se tenha uma maior interação da criança, pois os professores assumem o papel de mediador nas atividades pedagógicas, dando o suporte para que os alunos desenvolvam a ludicidade como forma de aprendizado. Para uma aprendizagem eficaz, é necessário que a criança construa seu próprio conhecimento e assimile os conteúdos que estão à sua disposição, dessa forma, os jogos e brincadeiras são excelentes recursos facilitadores da aprendizagem.

Uma das professoras lembra que embora o lúdico seja fundamental como instrumento educativo em sala de aula, ainda se mostra desafiador, pois muitas vezes os professores não dominam o método e não funcionam como mediadores para que os alunos possam através das brincadeiras construir os próprios conhecimentos.

É importante ressaltar que para Rocha (2017) o professor é o mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e proporcionando espaços e situações de aprendizagens. Para o autor educar é acima de tudo uma inter-relação entre os sentimentos, os

afetos e a construção do conhecimento dos alunos e o docente tem um papel ético e facilitador nessa relação educativa. Como você vê a ludicidade como alternativa metodológica de inclusão dos alunos PcD do 5º ano?

Quadro 2: Como você vê a ludicidade como alternativa metodológica de inclusão dos alunos PcD dos 5º ano?

A1	<i>“Olha, vejo pelo contato que tenho com os nossos alunos PcD aqui da escola, pois temos 1 aluno com síndrome de Down, 1 com otite aguda e outra com deficiência intelectual que o lúdico é de muita importância, pois pode ser usado no método de aprendizagem educacional possibilitam a qualquer aluno, independente de suas limitações, uma aprendizagem significativa”.</i>
A2	<i>“Ah! Pode-se dizer que a aprendizagem de alunos com PcD processa-se de forma mais lenta, e que a criança com deficiência apresenta maior dificuldade na apreensão do abstrato. Faz-se necessário a elaboração de estratégias educacionais que atendam à necessidade de processar e construir suas estruturas cognitivas, priorizando o uso de materiais reais e, principalmente, o uso de estratégias metodológicas lúdicas, como os jogos e as brincadeiras”.</i>
A3	<i>“Olha, vou te contar no brincar e jogar, os alunos PcD na escola desenvolvem diversos aspectos e estimulam a criatividade, a memorização, a cooperação e solidariedade, a concentração, a linguagem, a motivação, a aquisição de conceitos, a motricidade, a capacidade de discriminar, tomar decisões, a competitividade, a socialização, a confiança em si. Acredito que o lúdico pode ajudar até no emocional, muito importante”.</i>
A4	<i>“Bem, o emprego do lúdico com crianças deficientes intelectuais facilita o desenvolvimento do seu potencial, se houver estimulação adequada, por exemplo os jogos ocupam espaço na educação de alunos deficientes, jogos livres que favorecem a autonomia e os jogos orientados pelo professor, como os didáticos, que são relevantes para o desenvolvimento do pensamento e aquisição de conteúdos, porque proporcionam uma modificação cognitiva e psicomotora”.</i>
A5	<i>“ Quando trabalho com artes, vejo a importância da ludicidade, pois uso a teatralização como forma de encenar o mundo real, e nesse momento os alunos PcD se integram, pois podem construir personagens e brincar, ao mesmo que trabalhamos os conteúdos. “</i>

Fonte: Dados da pesquisa

A pesquisadora direcionou a pergunta para extrair das professoras suas concepções e representações do lúdico como forma metodológica e pedagógica de inclusão dos 3 alunos PcD da Escola Estadual Raimundo Paz de Rio Preto da Eva.

Percebe-se que as representações sobre a ludicidade como meio pedagógico de inserção dos 3 alunos PcD denota os sentidos emitidos pelas professoras na análise da proposta dessa tese. As entrevistadas emitem suas percepções sobre o tema e apresentam um significado para essa percepção.

Observa-se que a professora Andreia A1 evidencia a importância do lúdico e traz a ideia de que mesmo com limitações, os alunos com deficiências podem produzir um conhecimento significativo através da ludicidade. E, sendo essa uma necessidade, cabe ao professor permitir que seus alunos participem de atividades importantes, condizentes com uma aprendizagem mais significativa e autônoma.

A professora Laís A2 traz uma discussão importante que é a identificação que alunos portadores de deficiências apresentam apreensões diferentes dos outros estudantes, como por exemplo a questão do processo de abstração. Para solucionar essa questão, o lúdico para a professora aparece como alternativa metodológica, isto é, cabe ao professor encontrar estratégias educacionais que atendam à necessidade de processar e construir as estruturas cognitivas dos alunos (PcD) e assim, priorizando o uso de materiais concretos e o uso de estratégias metodológicas lúdicas. Constata-se nessa fala das entrevistadas o papel que ocupa o professor nessa relação dialógica entre educando e educador, pois é de fundamental importância no processo de aprendizagem, a relação entre o aluno (PcD) educador e colegas, pois atuando em atividades coletivas têm a oportunidade de trocar informações, de experiências e conhecimentos, possibilitando assim, um avanço no nível de desenvolvimento intelectual e de crescimento educativo.

Outro ponto importante destacado pela professora Juliana A4 foi a introdução do tema dos jogos, usado praticamente em todas as disciplinas, como uma atividade importante do lúdico na educação fundamental. Para a professora os jogos podem estimular o potencial das crianças deficientes, se houver estimulação adequada e separa os jogos livres que são executados e organizadas pelas próprias crianças de acordo os níveis de desenvolvimento de cada um, e os jogos

direcionados pelos mediadores da aprendizagem, que são os professores.

A professora reforça que a brincadeira de jogos são fundamentais no desenvolvimento intelectual e apreensão de novos conteúdos, uma vez que levam a mudanças substanciais tanto no cognitivo quanto na psicomotricidade. Desta forma, podemos dizer que o jogo é um promotor do desenvolvimento, porque está impregnado de aprendizagem

Quadro 3: Quais as atividades e conteúdos realizados em sala de aula e a contribuição para o processo de inclusão dos alunos PcD

A1	<i>“Vou te dizer, os conteúdos são os mesmos que trabalho com os alunos, mas direciono a atividade com os alunos PcD na aula de interpretação de textos. Uso sempre um texto visual com charges e aí vou lendo e acompanhando com eles. Além da interpretação ainda trabalho as grafias e linguagens. O visual para eles é mais importante que o escrito”</i>
A2	<i>“Ah, uma atividade que uso e que é muito bom é o dominó de frases, é ótimo para estimular a interpretação, imaginação, oralidade e rapidez, pois percebi que através do jogo do dominó, o desenvolvimento da interpretação da leitura melhoraram muito.”</i>
A3	<i>“Quando vou trabalhar o conteúdo e tema África, o “berço da humanidade”, Heranças culturais da China e trocas culturais em diferentes épocas”, para reconhecer competências e habilidades busco usar mapas e vou mostrando a importância do trabalho humano, a partir de registros sobre as formas de sua organização em diferentes contextos histórico- sociais. Levo desenhos e jogos que apresenta diferentes formas de trabalhos e organizações humanas”.</i>
A4	<i>“Trabalhei o conteúdo A vida na Grécia Antiga; - A sociedade, vida cotidiana, mitos, religião, cidades-estado, polis, democracia e cidadania., O objetivo foi compreender os processos históricos e sociais de formação das instituições políticas e sociais. Para chegar até os alunos PcD usei a brincadeira com eles, e usaram o canto das invenções, liberando suas criatividade e inventando espaços e mitos do mundo antigo de acordo com sua compreensão e temporalidade. Foi lindo”.</i>
A5	<i>“Trabalho muito o jogo boliche das cores. Fico muito feliz com o resultado da brincadeira porque alguns alunos PcD identificam as cores e associando as cores ao mundo e as plantas, também aproveitam para contar as garrafas derrubadas, somar e diminuir e 1 aluno com deficiência demonstrou interesse porque ficava prestando atenção ao que seus colegas estavam fazendo, apesar de ainda não interagir com o jogo.”</i>

Fonte: Dados da pesquisa

As entrevistadas entreveram com respostas muito elucidativas para os objetivos dessa dissertação que é verificar as percepções das professoras sobre as atividades lúdicas como recurso pedagógico para inclusão dos alunos PcD na Escola Estadual Raimundo Paz Preto da Eva.

Sabe-se que o aluno com deficiência possui incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo. Assim conforme as respostas das professoras podemos demarcar a necessidade de uma prática pedagógica que permita que ele avance do nível de conhecimento que já possui para, com ajuda do outro e dos jogos, atingir níveis até então não experimentados.

Percebe-se que as entrevistadas trabalham o conceito de zona de desenvolvimento proximal ao introduzir em suas atividades e conteúdos os jogos facilitadores e de fundamental importância para o trabalho com alunos que apresentam deficiências.

Porém, conforme vimos nas respostas das entrevistadas a utilização de jogos pedagógicos permite ao aluno com deficiência intelectual a redução da distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial.

Possibilita ao aluno com deficiência intelectual construir o aprendizado de acordo com seu ritmo e suas capacidades, como foi o caso do tema da Grécia antiga trabalhado pela professora Mariana, que usou o espaço da brindoquoteca no canto das invenções possibilitando a liberação da criatividade, cujo conteúdo possibilitou trabalhar habilidades sequenciais e espaciais.

Os sentidos e significados que as professoras emitiram sobre o lúdico em sala de aula entrevistou que os alunos PcD associaram o tema com a satisfação e ao sucesso, consequentemente melhorando autoestimas e capacidades, diminuindo a ansiedade e proporcionando aos alunos participação e interação com motivações.

As respostas mostraram o objetivo proposto nessa dissertação que é o reconhecimento e a importância do lúdico para o desenvolvimento integral da criança PcD como fonte de conhecimento, comunicação e lazer e consequentemente de inclusão e diversidade.

Conforme lembra Antunes (1998, p.37)

... quando o professor escolhe um jogo deve ter em mente objetivos e metas claras, também a escolha e a adequação deste ao momento educativo, assim, proporcionará aos alunos potenciais aprendizagens e não apenas momento de distrações passageiras.

CONCLUSÃO

O tema gerador deste artigo foi a ludicidade em sala de aula: uma alternativa metodológica para inclusão dos alunos PcD do 5º ano do ensino fundamental da escola Estadual Raimundo Paz na cidade de Rio Preto da Eva. Durante todo o percurso bibliográfico e metodológico, buscou-se ancorar na bibliografia atualizada sobre o tema, bem como as leis que amparam a educação inclusiva hoje na educação brasileira.

O percurso metodológico delineado foi a proposta pela pesquisa dessa dissertação, analisar as representações e percepções das professoras do lúdico no trabalho pedagógico em sala de aula com alunos PcD do 5º ano da Escola. As respostas das entrevistadas forneceram dados relevantes para cumprir os objetivos da pesquisa. Nas respostas, as professoras expressaram o sentido das falas e explicitaram como veem o lúdico em sala de aula, cujo objetivo é mostrar através de seus significados o alcance pedagógico e o instrumento para atingir os alunos PcD da Escola Raimundo Paz.

REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, M. L. T. &, BECKER, E. **Deficiências congênitas e autismo Secundário um risco psicológico**. Revista CDH – crescimento e Desenvolvimento Humano. Iglu, São Paulo, ano 2, n. 4, 1992, p. 49 – 55.

CARREIRA, Dorival. **A integração da pessoa deficiente no mercado de trabalho**. 1997. 56f. Pesquisa – Escola de Administração de Empresas de São Paulo – Fundação Getúlio Vargas.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Mediação: Porto Alegre/RS, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

COSTA, Arlindo. **Metodología Científica**. Mafra: Norde, 2006.

_____. **Metodologia da Pesquisa**. Mafra (SC): Editora Nosde, 2019

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SALAMANCA, Declaração de linhas de ação sobre necessidades educativas.

Espanha, 1994 .Trad. e Ed. CORDE, Brasília, 1994.

SOUZA, M.N.J.; JUVÊNCIO, J.S.; MOREIRA, M.A. **Jogos e brincadeiras: o lúdico na educação infantil**. In: VI Congresso Nacional de Educação – CONEDU, 6, 2019, Fortaleza.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**. Trad. José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

CAPÍTULO 5

A PERCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL SOB O PRISMA DA TRANSVERSALIDADE NA ÓTICA DOS DOCENTES E DISCENTES

THE PERCEPTION OF ENVIRONMENTAL EDUCATION UNDER THE PRISM OF TRANSVERSALITY FROM THE PERSPECTIVE OF TEACHERS AND STUDENTS

LA PERCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL BAJO EL PRISMA DE LA TRANSVERSALIDAD DESDE LA PERSPECTIVA DE DOCENTES Y ESTUDIANTES

Jane Maria Gonçalves Feitosa

Arlindo Costa

RESUMO

A Percepção de Educação Formal e Informal sob o Prisma da Transversalidade na Ótica dos Docentes e Discentes de Ensino Fundamental II, revela-se enquanto temática da tese. Ademais, a interface entre Educação, Sociedade, Educação Ambiental e Transversalidade são componentes que permitem uma abordagem holística. A transversalidade, como princípio norteador, viabiliza a integração de conhecimentos disciplinares e interdisciplinares, promovendo uma compreensão mais aprofundada das questões ambientais. A pesquisa analisou a percepção de docentes e dos discentes do Ensino Fundamental II. Inicialmente, compreendeu como esses atores percebem a Educação Ambiental Formal e Informal, bem como incorporam a transversalidade em suas práticas pedagógicas. Adicionalmente, foram identificados fatores facilitadores e desafiadores que influenciam a integração eficaz da EA nas escolas. A metodologia empregada, foi o estudo de caso com abordagem mista quali-quantitativa, garantindo uma riqueza de dados, permitindo uma análise crítica e reflexiva sobre a temática investigada. O enfoque transdisciplinar possibilitou uma compreensão das interconexões entre Educação, Sociedade e Educação Ambiental. Os resultados

desta pesquisa demonstraram que a incorporação da transversalidade na Educação Ambiental no Ensino Fundamental II, gera mudanças significativas na percepção e prática de valores ambientais, promovendo uma visão holística e interdisciplinar entre docentes e discentes.

Palavras-chave: Educação. Educação Ambiental. Transversalidade.

ABSTRACT

The Perception of Formal and Informal Education under the Prism of Transversality from the Perspective of Teachers and Students of Elementary School II, reveals itself as a theme of the thesis. In addition, the interface between Education, Society, Environmental Education and Transversality are components that allow a holistic approach. Transversality, as a guiding principle, enables the integration of disciplinary and interdisciplinary knowledge, promoting a deeper understanding of environmental issues. The research analyzed the perception of teachers and students of Elementary School II. Initially, it understood how these actors perceive Formal and Informal Environmental Education, as well as incorporate transversality in their pedagogical practices. Additionally, facilitating and challenging factors were identified that influence the effective integration of EE in schools. The methodology used was the case study with a mixed quali-quantitative approach, ensuring a wealth of data, allowing a critical and reflective analysis on the investigated theme. The transdisciplinary approach enabled an understanding of the interconnections between Education, Society and Environmental Education. The results of this research demonstrated that the incorporation of transversality in Environmental Education in Elementary School II generates significant changes in the perception and practice of environmental values, promoting a holistic and interdisciplinary view between teachers and students. The transversal approach proved to be effective in developing critical skills, environmental responsibility and sustainable practices, contributing to the formation of conscious and active citizens. The research reinforces the relevance of transversal Environmental Education as a fundamental strategy for citizen education and sustainability.

Keywords: Education. Environmental education. Transversality.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental surge como uma abordagem educacional fundamental para a conscientização sobre questões ambientais, assumindo papel estratégico na formação de cidadãos conscientes e responsáveis. Inspirada nas ideias de Freire (1970), que defendem uma educação libertadora e conscientizadora, a abordagem da transversalidade, visa transformar comportamentos e atitudes. Nesse sentido, busca estimular a participação ativa dos indivíduos na construção de um futuro mais sustentável, por meio do desenvolvimento do senso crítico, da autonomia e da responsabilidade em relação ao meio ambiente.

A abordagem freiriana enfatiza a importância da experiência vivencial e da reflexão crítica, permitindo que os estudantes vivenciem e compreendam os conceitos ambientais (Freire, 1973). Isso pode ser alcançado por meio de atividades práticas, projetos de conservação e discussões sobre questões ambientais locais. A presente tese, compreende que a Educação Ambiental deve transcender a mera transmissão de conhecimentos, promovendo uma compreensão crítica da realidade ambiental.

No Ensino Fundamental II, a Educação Ambiental assume particular relevância, pois é nesse período que os estudantes começam a desenvolver uma compreensão mais ampla do mundo ao seu redor.

A pesquisa sobre Educação Ambiental voltada para o Ensino Fundamental II, fornece subsídios para melhorar as práticas pedagógicas, fortalecer a cidadania ambiental e fomentar a sustentabilidade

Paulo Freire (1970) destaca que a educação deve ser um processo de conscientização, permitindo que os indivíduos compreendam sua realidade e atuem sobre ela. Nesse contexto, a temática assume papel fundamental na formação de cidadãos conscientes e responsáveis.

A pesquisa contribui para responder questões urgentes sobre o futuro do planeta e o papel da educação na construção de uma sociedade sustentável. A pergunta geral que orienta essa reflexão é a

seguinte: Qual é a percepção de Educação Ambiental Formal e Informal sob o prisma da transversalidade na ótica dos professores e alunos de Ensino Fundamental II?

A abordagem da Educação Ambiental, segundo Cascino (2003, p. 12), deve considerar os princípios de sustentabilidade e justiça ambiental. Dessa forma, implica-se equidade na distribuição dos recursos naturais e exposição aos riscos ambientais.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar a percepção de Educação Ambiental Formal e Informal, sob o prisma da transversalidade na ótica dos professores e alunos de Ensino Fundamental II.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação Ambiental nasceu sob a premissa de que a população deve tomar consciência do impacto que tem no ecossistema, a fim de alcançar um melhor relacionamento com o ambiente natural. Você tem que entender isso. A EA inclui uma transversalização de conteúdo, que se baseiam em um diálogo multidimensional que trabalha conhecimento científico e comum juntos (Benítez et al., 2019 citado por Costa, 2021, p. 18)

Desta forma, a abordagem transdisciplinar da Educação Ambiental implica a inclusão do conhecimento ancestral indígena com as ciências naturais, sociais, matemática, artes, humanidades, geociências e telecomunicações (Lopes, 2021).

A principal limitação para a conscientização ambiental reside na ignorância da sociedade. Para superar essa barreira, surgiram programas educacionais formais e não formais, alcançando progressos, embora parciais, nos sistemas ecológicos. A visão antropocêntrica, que coloca o ser humano como centro do universo, perpetua uma falsa percepção de domínio sobre as demais espécies, dificultando a mudança de comportamento. É necessário, portanto, desconstruir essa visão antropocêntrica e promover uma ética biocêntrica, que reconheça o valor intrínseco de todos os seres vivos e a interdependência entre eles.

Além da falta de promoção da compreensão da complexa rede de redes que tecem o mundo vivo, a ausência de uma formação com pensamento complexo, holístico e sistêmico para promover inter-relacionamentos harmoniosos e equilibrados com o meio ambiente, eles nos separaram da natureza e compreensão de seus sistemas altamente complexos e fizeram esforços de natureza ambiental, realizadas em múltiplas regiões do mundo, são pouco fluidas, em alguns casos, ou foram reduzidos ao simples ativismo em outros e em muitas ocasiões em que faltam princípios éticos. A Educação Ambiental precisa, portanto, ser compreendida e praticada como um processo complexo e multifacetado, que exige uma abordagem crítica, reflexiva e transformadora.

Uma abordagem interdisciplinar e contextualizada é essencial para uma educação ambiental integral, promovendo consciência crítica, responsabilidade socioambiental e cidadania ativa.

Os Temas Transversais abordam problemas e conflitos contemporâneos de relevância social, política e humana que exigem posicionamento pessoal e coletivo. Eles constituem fundamentos para a prática pedagógica, integrando os campos do ser, do saber, do fazer e do conviver por meio de conceitos, procedimentos, valores e atitudes. Eles conectam a escola com o Meio Ambiente, incentivando a prática de valores coerentes com a realidade social. Além disso, os Temas Transversais promovem uma nova abordagem para trabalhar nas diversas áreas ou disciplinas do currículo. A abordagem incentiva a análise crítica e reflexiva dos problemas contemporâneos, buscando soluções e respostas para os desafios da sociedade atual.

Os Temas Transversais relacionados ao Meio Ambiente, abrangem o respeito à natureza, aos animais, às plantas e ao universo em geral, enquanto os TT de saúde focam no cuidado com o corpo humano, na alimentação e nutrição, na prevenção contra a toxicodependência e na educação sexual. Esses temas transversais, embora distintos, compartilham o objetivo de promover a educação integral dos alunos, preparando-os para uma vida mais saudável, responsável e consciente em relação a si mesmos e ao mundo que os cerca.

3 METODOLOGIA

No que concerne ao tipo da pesquisa, define-se com um estudo de caso “é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias” (André, 2007, p.18). Portanto, a metodologia de estudo de caso é uma abordagem pesquisa científica essencial para investigar fenômenos complexos e singulares.

Neste estudo foi utilizada a abordagem mista quali-quantitativa, pois se mostrou o meio fundamental para a atuação da pesquisadora, devido a oferta de várias possibilidades de estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas relações sociais em diversos ambientes em que se relacionam.

Portanto, a investigação aqui proposta se constitui em um estudo analítico-descritivo de natureza qualitativa em alguns aspectos, que procura, a partir da análise das observações registradas em diário de campo, entrevistas, documentos e atividades gerais da escola.

A amostra da pesquisa compreendeu a participação de 10 professores e 30 alunos do Ensino Fundamental II. Os grupos foram selecionados para avaliar o nível de conscientização ambiental, considerando a perspectiva dos docentes e discentes sobre a temática ambiental, objeto da tese.

Os questionários aplicados contemplaram questões relacionadas à interação entre esses sujeitos, mediante aspectos educativos e pedagógicos decorrentes do objeto de estudo. O questionário aplicado junto aos professores, continha dez questões, sendo 5 (cinco) dissertativas e 8 (oito) de múltipla escolha e, também aos alunos.

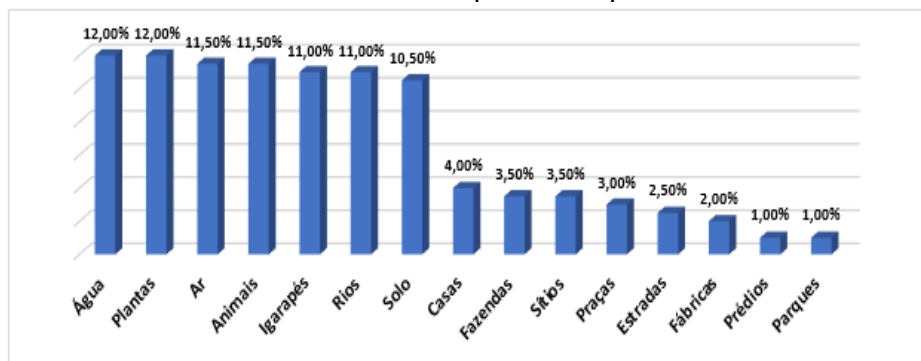
A análise realizada a partir da abordagem mista quali-quantitativa, possibilitou de fato afirmar que a formação do professor é fundamental para o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

4 ANÁLISE E RESULTADOS

4.1 Diagnóstico da percepção dos alunos sobre educação ambiental

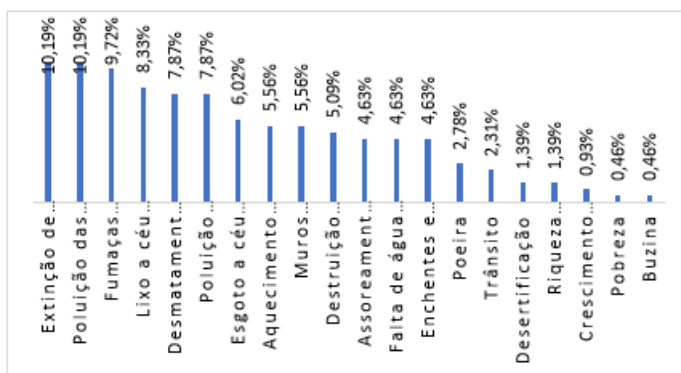
O questionário foi aplicado para trinta (30) alunos, com o objetivo de explorar o grau de conhecimento dos estudantes sobre as temáticas ambientais relacionadas à pesquisa.

Gráfico 1 - Assinale os elementos que fazem parte do Meio Ambiente.



Fonte: autora.

Gráfico 2 - Assinale os problemas ambientais.

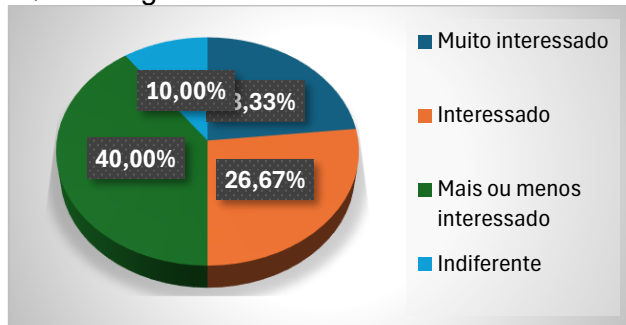


Fonte: autora.

No gráfico 2, referente aos problemas ambientais identificados pelos alunos, a extinção de espécies animais e vegetais e a poluição

das águas foram os problemas mais mencionados, com 22 respostas cada (10,19%). Em seguida, fumaças de veículos, chaminés e indústrias receberam 21 menções (9,72%), enquanto lixo a céu aberto foi citado por 18 alunos (8,33%).

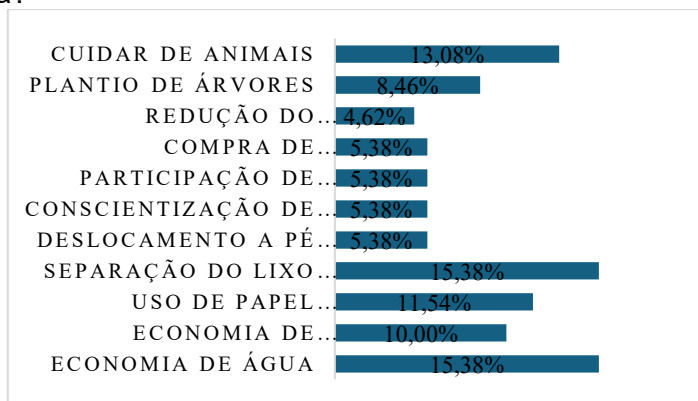
Gráfico 3 - Qual seu grau de interesse sobre o Meio Ambiente?



Fonte: autora.

A análise dos dados do Gráfico 3, referente ao grau de interesse dos alunos pelo Meio Ambiente, indica que a maioria apresenta um nível de interesse moderado. A maior parcela, composta por 12 alunos (40,00%), relatou estar mais ou menos interessada no tema, demonstrando um envolvimento parcial.

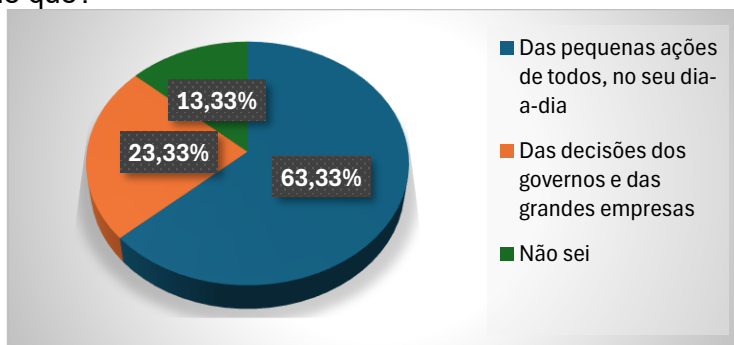
Gráfico 4 - Quais ações para proteger o Meio Ambiente você toma no dia-a-dia?



Fonte: autora.

De acordo com os dados do Gráfico 4, que explora o entendimento dos alunos sobre práticas de sustentabilidade, revela que as ações de economia de água e separação do lixo reciclável foram as mais mencionadas, com 20 respostas cada (15,38%). A economia de energia elétrica foi citada por 13 alunos (10,00%) e o uso de papel reciclável por 15 (11,54%), indicando uma preocupação com o uso consciente dos recursos.

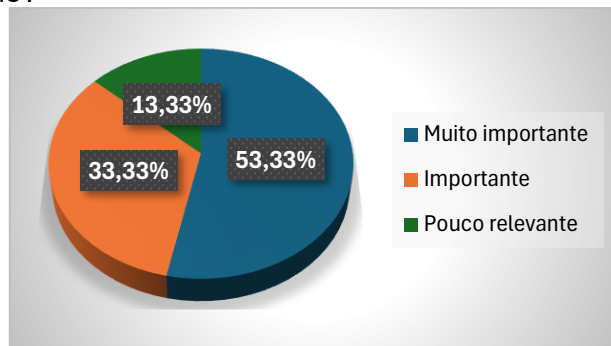
Gráfico 5 - A solução dos problemas ambientais, a seu ver, depende mais de que?



Fonte: autora.

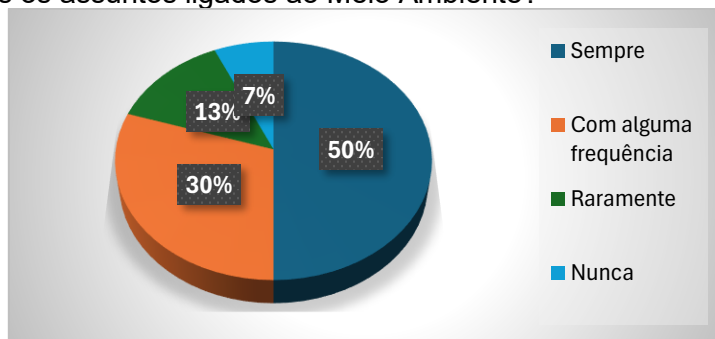
O Gráfico 5 analisa as percepções dos alunos sobre a responsabilidade na solução dos problemas ambientais, indicando que a maioria considera as ações diárias individuais como a forma mais eficaz de enfrentar essas questões, com 19 respostas (63,33%).

Gráfico 6 - O que você acha da importância da educação ambiental nas escolas, para que os estudantes saibam como contribuir com a sustentabilidade?



Fonte autora.

Gráfico 7 - Na sua avaliação, em sala de aula, com que frequência são tratados os assuntos ligados ao Meio Ambiente?



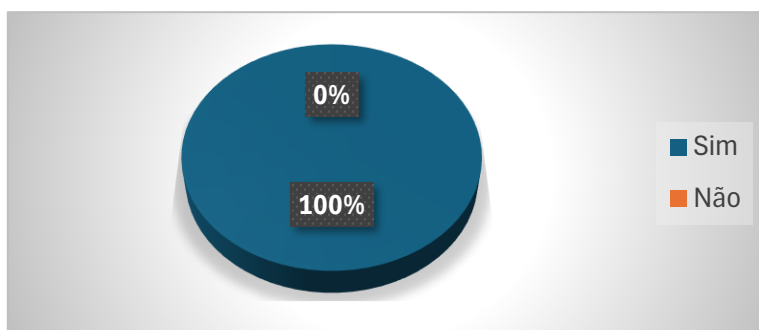
Fonte autora.

Segundo o gráfico 7, avaliou a percepção dos alunos sobre a frequência dos temas ambientais em sala de aula. O estudo revela que metade dos estudantes 15 alunos (50%) considera que esses assuntos são abordados sempre.

4.2. Diagnóstico da percepção dos professores sobre educação ambiental

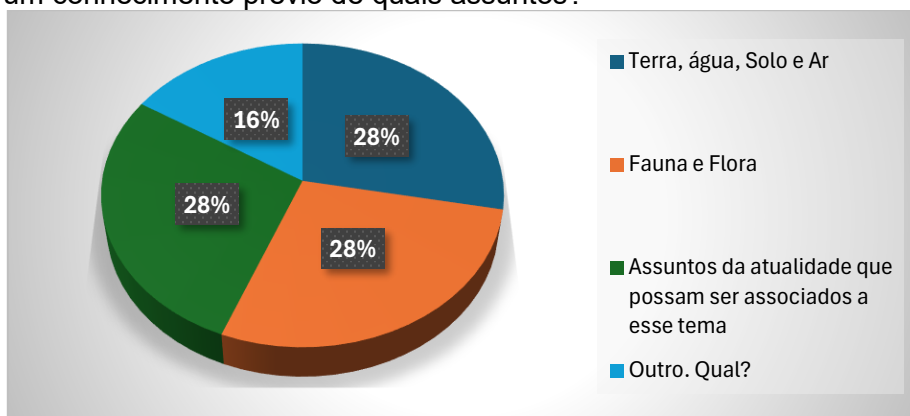
Nessa etapa da pesquisa, participaram 10 professores, com o objetivo de explorar questões relacionadas à inserção de temas ambientais no contexto escolar.

Gráfico 8 - Você acha que o tema Meio Ambiente deve ser abordado na escola?



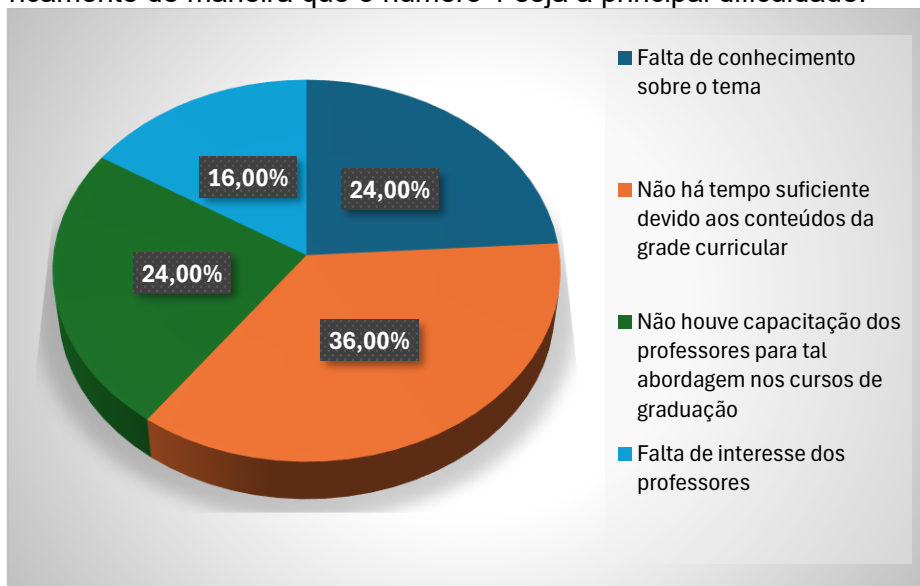
Fonte: autora.

Gráfico 9 - Na sua compreensão, a Educação Ambiental implica em um conhecimento prévio de quais assuntos?



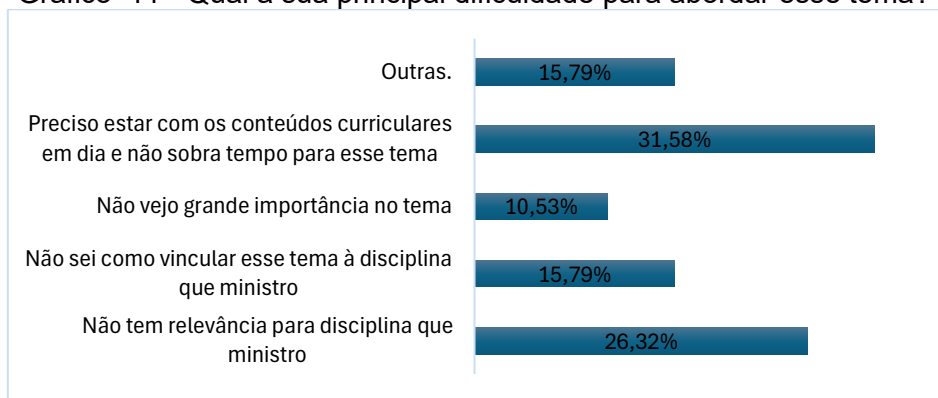
Fonte: autora.

Gráfico 10 - Entre as principais dificuldades listadas para que os professores possam proceder à abordagem desse tema, ordene-as numericamente de maneira que o número 1 seja a principal dificuldade.



Fonte: autora.

Gráfico 11 - Qual a sua principal dificuldade para abordar esse tema?



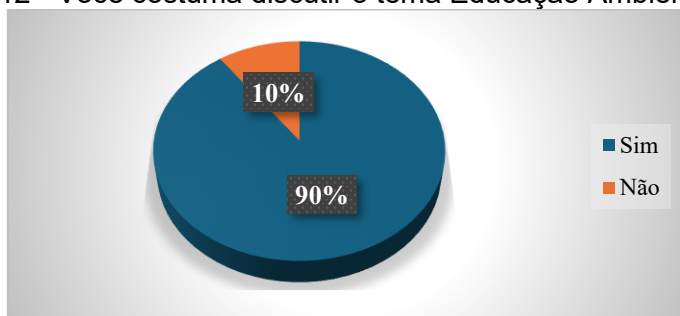
Fonte: autora.

Tabela 1 – Em uma escala de 1 a 5, ordene as alternativas viáveis citadas abaixo, para que os professores passem a integrar esse tema às suas aulas. Sendo o número 1, a mais importante e assim por diante.

RESPOSTAS	N	%
Disciplinas específicas sobre o tema durante a graduação	5	23,00
Cursos de capacitação que promovam uma prática pedagógica reflexiva	7	33,00
Promover palestras aos professores que demonstrem a relevância do tema em questão	6	28,00
Criar um curso de licenciatura específico para os professores trabalharem com educação ambiental	3	14,00
Outra.	0	00,00
Total	21	100%

Fonte: autora.

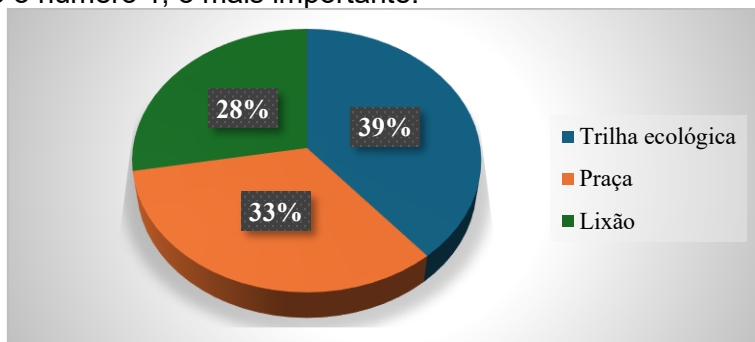
Gráfico 12 - Você costuma discutir o tema Educação Ambiental?



Fonte: autora.

O gráfico 12, explorou a frequência com que os docentes discutem o tema da EA, indica que a maioria dos professores 9 docentes (90%) trata desse assunto em suas aulas.

Gráfico 13 - Ordene os itens abaixo de acordo com o que você considera que sejam os locais ideais para dar uma aula sobre meio ambiente, sendo o número 1, o mais importante.



Fonte: autora.

Quadro 1 - O que você entende por temas transversais? Conte como você trabalha esses temas, procurando dar exemplos.

Professor 1	Entendo que sejam temas relacionados ao âmbito social e que podem ser utilizados em cada matéria como acessório ao assunto principal. Busco em minhas aulas fazer atividades ou apresentações sobre esses temas (ECA, Educação para o trânsito, meio ambiente), na sala de aula
Professor 2	Intertextualidade
Professor 3	Abordar as várias temáticas de maneira que possamos orientar os alunos sobre as informações primordiais ao seu conhecimento
Professor 4	Sim. Sempre abordo a Hidrosfera da Geografia como ciência, relaciono à matemática. Além de contabilizar a quantidade de fases de liberação de resíduos sólidos
Professor 5	São muitos conteúdos para relacionar à minha disciplina com outras temáticas, aumentando a grade de conhecimentos
Professor 6	Os temas transversais auxiliam na melhor compreensão do assunto abordado, pois atuam em conjunto com as demais disciplinas que envolvem os alunos no assunto a ser trabalhado para que o aluno tenha maior imersão e consiga compreender o assunto conforme sua realidade
Professor 7	Entendo por TT os que colaboram com a disciplina a ser abordada
Professor 8	São temas voltados para saúde, Meio Ambiente, orientação sexual, trabalho, uso de gráficos, lixo, acúmulo
Professor 9	Trabalho com textos sobre o tema diversificado com gêneros textuais

O quadro 2 reflete diferentes concepções dos professores sobre os temas transversais e suas estratégias para integrá-los às disciplinas.

Para o Professor 6, os temas transversais aprimoram a compreensão ao atuar em conjunto com outras áreas, proporcionando uma imersão que permite ao aluno relacionar os conteúdos com sua realidade. O Professor 7 acredita que esses temas colaboram com o desenvolvimento das disciplinas. O Professor 8 vê os temas transversais como voltados à saúde, meio ambiente, orientação sexual e trabalho, abordando tópicos como gráficos e acúmulo de lixo. Por fim, o Professor 9 menciona o uso de textos com gêneros variados para trabalhar temas diversificados.

5 CONSIDERAÇÕES

A Educação Ambiental no Ensino Fundamental II promove a integração entre teoria e prática, visando mudanças na percepção e nos valores ambientais. Inspirada em Freire (1996), enfatiza a educação como práxis crítica e transformadora. A pesquisa revelou uma abordagem interdisciplinar por parte dos professores e destacou fatores que facilitam ou dificultam essa prática.

A pesquisa evidenciou que os professores reconhecem a importância da Educação Ambiental (EA) e defendem sua inserção desde os primeiros anos escolares, especialmente nas disciplinas de Ciências, Biologia e Física.

A pesquisa, fundamentada em Freire (1996), adotou uma abordagem crítica da educação como ato político, incentivando alunos a refletirem e agirem sobre questões ambientais. A transversalidade na Educação Ambiental mostrou-se essencial para formar cidadãos conscientes e responsáveis. A análise evidenciou uma visão holística e interdisciplinar, superando limitações institucionais. A colaboração entre professores, alunos e comunidade foi decisiva para o êxito das práticas. A pesquisa destacou a importância da educação crítica para o desenvolvimento sustentável. Por fim, reforçou-se que a transversalidade promove mudanças significativas nos valores e atitudes ambientais.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. Revista Eletrônica de Educação, v. 1, n. 1, p. 119-131, set. 2007.

BRASIL. Declaração da Conferência de ONU no Ambiente Humano, Estocolmo, 5-16 de junho de 1972. 2017a. Disponível em: http://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/estocolmo.doc. Acesso em: 20 jul. 2023.

CASCINO, Fabio. Educação ambiental: princípios, história, formação de professores. São Paulo: SENAC, 2003.

COSTA, Juliano Azuma et al. A transversalidade da temática ambiental na educação profissional: uma análise dos cursos técnicos integrados do IFS. Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA), v. 16, n. 2, p. 232-247, 2021.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Editora Atlas SA, 2002.

GUZMAN, Maria Helena. Educação ambiental: princípios e práticas. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1998.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p. 56, 123. 2002.

CAPÍTULO 6

A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: UMA INTERLOCUÇÃO ENTRE A PSICOLOGIA ESCOLAR E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA

THE TEACHER-STUDENT RELATIONSHIP: AN INTERLOCUTION BETWEEN SCHOOL PSYCHOLOGY AND VOCATIONAL TECHNICAL EDUCATION

Paulo Henrique da Ponte Portela

Instituto Federal do Ceará (IFCE)

Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
(ProfEPT)

Fortaleza - Ceará

<https://orcid.org/0009-0006-1090-0223>

E-mail: paulo.portela@ifce.edu.br

Enéas de Araújo Arrais Neto

Instituto Federal do Ceará (IFCE)

Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC)

Fortaleza - Ceará

<https://orcid.org/0000-0002-5919-4554>

E-mail: eneas.neto@ifce.edu.br

RESUMO

O presente artigo é fruto da pesquisa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal do Ceará (IFCE) e teve como objetivo investigar a relação professor-aluno no contexto do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), na perspectiva dos docentes de uma escola profissionalizante do interior do Ceará. Nos referenciais teóricos, discutiu-se a categoria Trabalho-Educação, o Trabalho como Princípio Educativo e a relação professor-aluno, por meio dos fundamentos teórico-metodológicos da Educação Profissional e da Psicologia Escolar de base Histórico-Cultural. A metodologia se baseou na Pesquisa Colaborativa descrita por Ximenes *et al.* (2022), utilizando-se de um grupo de formação docente, observação participante e entrevistas. A metodologia de análise foi a dos Núcleos de Significação, referenciado por Aguiar e Ozella (2006). Os resultados

indicam que a relação professor-aluno é um vínculo de trabalho construído, pois professores e alunos afetam-se mutuamente. É uma vivência de mediação pedagógica, pois envolve currículo e intencionalidade. É relação histórica e social, assim determinada pelas condições da sociedade, das juventudes, do trabalho e das famílias. Conclui-se que a pesquisa teve como finalidade contribuir com a melhoria dos processos de trabalho desta política pública, tornando-a mais articulada aos desafios de seus participantes.

Palavras-chave: Educação Profissional; Relação Professor-Aluno; Psicologia Escolar; Projeto Professor Diretor de Turma.

ABSTRACT

This article is the result of research conducted for a Professional Master's degree in Professional and Technological Education (ProfEPT) at the Federal Institute of Ceará (IFCE) and aimed to investigate the teacher-student relationship within the context of the Classroom Teacher-Director Project (PPDT), from the perspective of teachers at a vocational school in the interior of Ceará. The theoretical framework discussed the category of Work-Education, Work as an Educational Principle, and the teacher-student relationship, using the theoretical and methodological foundations of Professional Education and Historical-Cultural School Psychology. The methodology was based on Collaborative Research as described by Ximenes et al. (2022), utilizing a teacher training group, participant observation, and interviews. The analysis methodology was that of Meaning Nuclei, as referenced by Aguiar and Ozella (2006). The results indicate that the teacher-student relationship is a constructed working bond, as teachers and students mutually affect each other. It is an experience of pedagogical mediation, as it involves curriculum and intentionality. It is a historical and social relationship, thus determined by the conditions of society, youth, work, and families. In conclusion, the research aimed to contribute to the improvement of the work processes of this public policy, making it more articulated to the challenges faced by its participants.

Keywords: Vocational Education; Teacher-Student Relationship; School Psychology; Teacher-Class Director Project.

1. Introdução

Esta pesquisa configurou-se como uma investigação qualitativa exploratória no campo da Educação Profissional Técnica (EPT), que teve por objetivo investigar os sentidos atribuídos pelos professores do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) à vivência estabelecida na relação professor-aluno. A investigação foi construída a partir das perspectivas dos docentes em uma EEEP (Escola Estadual de Educação Profissional) de um município interiorano do Sertão Central do Ceará. O PPDT está presente nas escolas estaduais de educação profissional do Ceará desde 2008 e tem como finalidade o aumento do desempenho escolar, desenvolver as competências socioemocionais dos discentes, melhorar o engajamento escolar e otimizar os indicadores educacionais.

Ainda que levemos em consideração o tempo de sua criação e expansão até os tempos atuais (2008-2026), há uma escassez de estudos que abordem a relação professor-aluno. A partir de uma pesquisa no catálogo de teses e dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) em março de 2026, com o termo exato "projeto professor diretor de turma", identificamos 15 trabalhos que foram realizados em escolas profissionalizantes. Geralmente esses trabalhos trazem a evolução histórica e política do PPDT, fundamentação teórico-metodológica, funcionamento, gestão, entraves, a relação ensino e aprendizagem e os indicadores de sucesso.

Desta forma, trazemos o enfoque a partir da pergunta norteadora: quais os sentidos atribuídos pelos professores do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) à relação professor-aluno? A metodologia qualitativa funda-se na pesquisa colaborativa onde os dados foram produzidos em um grupo formativo com os professores atuantes na educação profissional e por meio de entrevistas.

Analisar essa relação tem sua importância na medida em que a formação profissional implica uma articulação com o conhecimento, com a técnica, como também o desenvolvimento científico e subjetivo.

Ainda que se considere a importância dessa relação, há uma lacuna neste campo de estudos, que muitas vezes privilegia os aspectos mais instrumentais, sem ampliar a discussão sobre os aspectos subjetivos e sociais da relação professor-aluno. Para que os professores possam dar efetivas contribuições à sociedade, eles também necessitam ser adequadamente ouvidos, reconhecidos em sua singularidade, como também receber retorno de suas indagações.

2. Revisão de Literatura

2.1 O trabalho como Princípio Educativo

O trabalho longe de ser considerado como uma categoria abstrata, deve ser visto interligado aos contextos históricos e às condições de vida das pessoas. Conforme Ciavatta (2022), o materialismo histórico entra como uma perspectiva basilar, pois compreende o trabalho como categoria central que reflete as transformações dos homens em suas relações de produção em determinado tempo-espço. O trabalho é uma dimensão humana fundamental fundante nas relações de produção da vida, não estando somente ligado à sobrevivência do homem ou se resumindo a sua forma histórica (emprego). É o meio pelo qual se dá a humanização que se concretiza por meio de coisas, palavras, gestos, ou seja, as mais diversas realizações materiais e espirituais.

Kuenzer (1989) explica que o homem se educa nas relações de trabalho e na produção. Porém não é um processo linear, mas que é contraditório, pois há humanização e desumanização, educação e deseducação. O trabalhador ao vender sua força de trabalho, submete-se à dominação do capital, perde o controle do processo e sobre si mesmo. Nos espaços de trabalho, o trabalhador passa também por um processo educativo (processo de educação política não explícito), ele é ensinado não apenas técnicas, mas adota requisitos de qualificação, comportamentos, visões de mundo compatíveis com o projeto de hegemonia do capital, a educação da força de trabalho.

Este é o fundamento pelo qual Frigotto (2005) explica que sob o termo “trabalho como princípio educativo” não deve ser visto como uma técnica didática ligada à prática (fazer algo), mas ao seu termo ético-político. É um dever e direito de possibilitar os meios de desenvolvimento das potencialidades do ser humano e responder às necessidades culturais, sociais, estéticas, simbólicas, lúdicas e afetivas. No entanto, no contexto da sociedade capitalista o trabalho ontocriativo se deforma para ser explorado, reduzido ao emprego e com a finalidade de satisfazer o mínimo de subsistência.

Essa discussão sobre a dimensão educativa de trabalhadores conecta-se intimamente com a divisão do trabalho intelectual e manual. A escola dentro dos moldes do capital divide uma formação específica para aqueles que irão desenvolver um trabalho mais “prático” que envolve “mão de obra” e outro tipo de formação para um trabalhador que pensa, que decide e que forma um intelectual. Contra esse tipo de dualidade Gramsci (2001) levanta o argumento de que ao trabalhador deve ser dado o direito de possuir uma formação humanística e cultural e não apenas tecnicista e fragmentada. Esse formato de educação dual tem uma finalidade de sempre estabelecer a divisão social hierárquica e desigual, onde predomina os interesses de classe.

Segundo Kuenzer (1989) o trabalhador, mesmo vivendo nas condições de desigualdades, não perde a capacidade de refletir sobre aquilo que faz. O trabalhador reflete, calcula, decide e encontra soluções para o seu cotidiano. Com esta estratégia pretende-se separar aquilo que é inseparável: a decisão e a ação. Neste sentido, explica que o trabalho é objetivo, pois transforma o meio, mas é subjetivo (o meio transforma o homem). Neste mesmo contexto, não há atividade que seja unicamente instrumental ou exclusivamente intelectual. Os trabalhadores em suas atividades elaboram conhecimentos e saberes que são construídos em suas vivências.

A EPT traz a perspectiva de superação dessas dualidades para um outro modo de pensar o fazer profissional. Gomes e Teixeira (2024) ao comentarem essa unidade do trabalho intelectual e manual, percebem a partir de uma perspectiva gramsciana, que o trabalho fabril não deve ser o único valorizado na formação dos trabalhadores, nem

que o trabalho seja muito precoce na vida dos jovens, sem antes de ter o conhecimento de seus direitos e deveres como cidadãos e uma formação integral. A arte e a cultura entram nessa perspectiva formativa e não se propõe a esvaziar a função normativa da escola.

O “trabalho como princípio educativo” recoloca a centralidade do trabalho como produtor da existência. Além disso, esse trabalho tem um processo formativo específico que pode ser tanto de transformação como também de alienação. A educação e a escola participam diretamente no processo de superação ou manutenção dessas categorias duais.

2.2 A invenção da relação professor-aluno

A relação educativa é atravessada pela mediação (entre o saber escolar e as condições de vida) e assume um papel determinante nesse processo. Para isso, Libâneo (1984, p. 160) explica que “compreender a escola na relação dialética entre indivíduo-sociedade significa ao mesmo tempo um processo de cultivo individual (promover mudanças no indivíduo) e de integração social (intervir num processo de mudança social).”

Neste contexto mais amplo, o que é a atividade pedagógica? Qual é o seu objetivo? O que ele produz? Libâneo (1984) responde: a atividade pedagógica ensina o aluno a explicar o real, elevar a consciência que transforma o mundo natural em mundo humano. É um desvelamento das camadas que formam a realidade. É uma atividade sistemática de relação interpessoal e intrapessoal. O seu objetivo é criar o homem educado, gerando nele uma reciprocidade entre indivíduo e sociedade, para uma participação crítica no mundo, promovendo processos psíquicos e condutas.

Como foi discutido no tópico anterior, o trabalho é a ação do sujeito sobre o mundo (direcionado a uma finalidade intencional) e os objetos sobre o qual incide o trabalho são transformados em produtos necessários nas trocas humanas. Conforme Paro (2012, 2013 e 2022), o trabalho cria valores de uso, materiais, imateriais, produtos

econômicos ou de lazer. No entanto, o trabalho pedagógico não produz produtos na forma mercantil de ser e nem trabalha sempre com objetos materiais. O objeto do trabalho pedagógico é o aluno (que é sujeito inacabado, que reage, interage e não é passivo). O conhecimento acumulado historicamente não é transmitido, mas é apropriado pelo sujeito no ato de conhecer, compondo a sua personalidade pela cognição. O professor ao trabalhar com o aluno, auxilia-o a ser sujeito e num processo formativo da sua personalidade humana e histórica pelo ensino-aprendizagem. A aprendizagem tem como marca essencial quando o educando se faz sujeito.

É importante mencionar que essa relação é uma construção histórica, não somente no que tange a relação micro entre uma pessoa e outra, mas que abrange um processo histórico cultural mais amplo. Paro (2013) e Paro (2022) entende que professores e alunos são trabalhadores que desprendem a energia humana, física e mental para ensinar e aprender. Entender a relação entre educação e trabalho é determinante para o desenvolvimento de processos de conscientização e emancipação entre os atores da escola. Esse processo é dialético, não é linear e tampouco óbvio, mas que corresponde a uma categoria histórica que necessita de mediação teórica para descortinarmos e entendermos essa relação.

Professores e alunos são papéis sociais vivenciados por sujeitos sociais e agentes/produtos da história, porém os sentidos são particulares e vivenciados de forma única para cada sujeito. Por exemplo, ser aluno não é vivenciado igualmente por todos. Temos neste vínculo a totalidade e a particularidade e perceber isso é algo importante, pois desnaturaliza essa construção para ser compreendida em seu processo histórico.

Segundo Sacristán (2003) o conceito que temos de aluno como entendemos hoje é ainda impreciso, uma invenção que surge inseparável do surgimento dos sistemas escolares. Em torno da categoria “aluno” tem desenvolvido papéis, uma ordem social e modos de vida já pré estabelecidos. Antes de ver o aluno como indivíduo, prioriza-se no discurso dominante, as necessidades de ordem

ideológica, econômica e a expectativa de que esses alunos consigam se integrar à vida social, profissional e à produtividade econômica.

De acordo com Sacristán (2003) a categoria do aluno surge a partir dos sistemas escolares que são essencialmente magistrocêtricos (a partir da perspectiva dos professores), logocêtricos (com foco em conteúdos) ou sociocêtricos (necessidades sociais), mas poucas vezes centrados no sujeito. Este ao estar dentro dos espaços escolares é entendido como uma proteção por conta de sua condição inacabada. Tal crença é muitas vezes difundida e compreende o desenvolvimento humano de forma evolucionista e direcionado de estados menos complexos para os mais aperfeiçoados. Muito embora o aluno seja o público de maior presença nas escolas, ficam diluídos nos discursos cristalizados sobre quem eles são ou o que deveriam fazer.

É importante considerar que este aluno encarna uma condição de ser jovem, que vai muito além de ser uma datação cronológica, idade ou maturação psicológica. Esta condição é afetada por diferentes marcadores sociais, situações econômicas, classe, gênero e geração conforme explicam Pais (1990) e Dayrell (2003). Por isso, falamos em juventudes plurais: jovens de mesma idade, experienciam diferentemente essa condição de acordo com esses marcadores que interferem diretamente na constituição desses sujeitos. Silva (2015) explica que a escola tradicional muitas vezes não estabelece um relacionamento mais horizontal com as juventudes oriundas das diversidades das culturas juvenis, influenciadas pela cultura midiática, tecnologias da informação ou mesmo com os alunos que fogem da métrica do ideal.

Conforme Sacristán (2003), a constituição do aluno como aquele que deve ser educado e ensinado, acontece num contexto que aparece em cena a figura do professor, que ensina e educa. Por sua vez, a categoria professor não é um termo estático que também passou por um processo histórico. A formação de professores e os princípios dessa identidade foram acompanhando as mudanças de regimes políticos e dos modelos socioeconômicos. Dentro desse processo histórico encontramos as figuras dos mestres, clérigos, mestres de ofício,

escribas, calígrafos, pessoas que ensinam idiomas etc., o que demonstra que o ato de ensinar-aprender foi se construindo ao longo do tempo.

Dentro do contexto da EPT esse professor também foi sendo gestado de acordo com a historicidade de seu tempo. Tendo em vista que os modelos hegemônicos de educação e a conjuntura do trabalho têm forte influência nas políticas educacionais, até os dias atuais há uma preocupação sobre a formação desse profissional que atua dentro da EPT. Dentro da história do Brasil, vemos que desde os tempos de Colônia até a atualidade a formação de professores e a educação sempre acompanhou os movimentos econômicos, respondendo às necessidades produtivas de cada período histórico.

A formação para o mundo do trabalho exige do educador uma série de conhecimentos relacionados ao contexto laboral, entendendo que este é fundamentado num contexto de lutas, contradições e conflitos. Na EPT, o ensino e a instrução devem ser compreendidos como aspectos diferentes e complementares. Na primazia da educação, os conhecimentos ficam abstratos por demais, ligados à palavra, se tornam apenas retórica. Para isso, conforme Sobral *et al.* (2016), salienta-se a instrução como a possibilidade de articular o conhecimento no âmbito das relações de produção e da sociedade, a partir da realidade concreta.

3. Procedimentos Metodológicos, Resultados e Discussão

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória com os Professores Diretores de Turma que atuavam em uma Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) do interior do estado do Ceará. A escolha por não divulgar o nome da escola deveu-se ao fato de que os dados da pesquisa trouxeram elementos sensíveis e por razões éticas, resguardamos o sigilo e anonimato das informações.

A Pesquisa Colaborativa, conforme Ximenes *et al.* (2022), foi a metodologia de pesquisa utilizada e que se constitui na formação de um grupo de professores com interesses em comum em um processo

de elaboração sobre a práxis pedagógica. O pesquisador, neste percurso metodológico, adotará uma postura mais horizontal, dialógica com os sujeitos da pesquisa.

Nesta pesquisa foi desenvolvido como procedimento de produção de dados os seguintes métodos: 1) Grupo Formativo, 2) Respostas do formulário avaliativo e 3) entrevistas. Estas escolhas metodológicas foram justificadas a partir de Denzin e Lincoln (2006), que entendem que na pesquisa qualitativa pode haver uma variedade de materiais empíricos, no sentido de melhor compreender e interpretar o assunto investigado.

Os dados levantados em cada etapa foram compilados, transcritos e analisados por meio da metodologia de análise chamada de Núcleos de Significação. Este procedimento é explicado por Aguiar e Ozella (2006), Almeida e Oliveira (2024). Os trechos foram selecionados em busca de significações comuns e aglutinados por similaridade, complementaridade ou contraposição que serviram de base para a construção de Núcleos de Significação, unindo a base empírica com os referenciais teóricos.

A análise dos dados por meio dos Núcleos de Significação, resultou em cinco eixos temáticos. Estes Núcleos oriundos dos dados empíricos, representam facetas distintas e que compõem complementarmente um mesmo fenômeno que é a unidade elementar da relação professor-aluno como um fenômeno social e subjetivo. Os depoimentos dos docentes expressam significados que emergiram como expressão de suas vivências, como também construções geradas no grupo.

Os dados apontam que a relação professor-aluno é essencialmente uma relação de trabalho. É uma mediação pedagógica, pois envolve um currículo e a apropriação do conhecimento. Apresenta uma dimensão social, cumprindo um papel de desenvolver sujeitos na sociedade. É afetada pela dimensão temporal (escola, famílias, alunos e professores têm tempos diferentes) e subjetiva (professores e alunos afetam-se mutuamente). A relação professor-aluno na EPT é uma relação social, em que trabalho, família, juventudes e currículo se entrelaçam mutuamente dentro do espaço e tempo escolar.

O Núcleo 1, com o tema: “processos de trabalho docente vinculados à educação profissional”, expressa a necessidade do professor ser compreendido nas condições concretas onde a relação pedagógica acontece. Este Núcleo trouxe a dimensão das condições reais onde o professor vivencia e as reverberações afetivas na sua vivência docente. No grupo um dos sujeitos comentou: “Precisamos falar, nós precisamos ouvir e às vezes não dá tempo. São muitos pontos e muitas coisas que a gente tem que fazer e é cansativo também. Então a gente tenta controlar o tempo.” O depoimento sinaliza o ativismo e a necessidade de momentos de diálogo e escuta entre pares dentro dos processos de trabalho e formação docente

O Núcleo 2 reflete a “relação família e escola” dentro do vínculo envolvendo o ambiente de vida dos alunos. Esta relação corresponde a ambientes fundamentais onde a socialização é internalizada. No momento do grupo dos docentes houve o seguinte relato: “muitas vezes a gente é a mãe daquele menino. Que não tem mesmo, nem fisicamente e que, às vezes, que está o abandona, negligencia... A gente sabe que ele não tem outra pessoa para falar”. A relação professor-aluno não fica imune a outros agentes educativos informais (família e sociedade) e mostra aquilo que ele traz das suas famílias e da vivência coletiva do seu entorno.

O Núcleo 3 aborda o tema “juventudes e mundo do trabalho”. Este eixo mostra a importância de compreender que a desigualdade social vivida pelos estudantes atravessa os muros da escola e se faz presente na sala de aula. Este tópico reflete as contradições vivenciadas pelos jovens no mundo do trabalho, que em muitas ocasiões apenas suprem somente as necessidades de sobrevivência. Para ilustrar essa realidade um dos professores comentou: “Os alunos da escola que trabalham são alunos que geralmente não moram com os pais. Alunos que geralmente trabalham para ajudar as famílias, ajudar em casa ou para suprir suas próprias necessidades...” A relação professor-aluno toca neste aspecto, pois tais contradições influenciam nas trajetórias escolares, no clima de sala de aula, nas expectativas e na própria presença dentro da instituição. A realidade social brasileira muitas vezes impõe à escola um alargamento de suas funções sociais.

O Núcleo 4, com o tema: “tempos e vivências das juventudes” revela os desafios subjetivos da condição juvenil. Neste sentido, o Núcleo aponta para uma sensibilização para compreender os atravessamentos próprios da condição juvenil e as temporalidades que são vivenciadas por cada um e que se encarnam na escola e na sala de aula. Neste sentido, uma docente trouxe um depoimento que mostra a importância da validação das experiências pessoais das juventudes: “Uma psicóloga veio aqui e falou uma coisa muito interessante. O fim de um relacionamento de um aluno pode ser tão banal para a gente, mas para eles não, e aí a gente já passou por isso...” Ou seja, a compreensão destes aspectos demonstram que o aluno é visto como sujeito e não como mão de obra em formação.

O Núcleo 5 - “Adaptações no vínculo e currículo” atravessa a discussão dos núcleos anteriores. É a resposta prática escolhida e construída pelo professor, diante do encontro na escola com o aluno, portanto, o currículo deve ser transformado nas estratégias de ensino. A ação docente adapta os conhecimentos escolares ao contexto de sala de aula. No grupo um dos docentes compartilhou um depoimento: “Em casa eles não foram ensinados a falar sobre sentimentos, não tem uma comunicação não violenta e aqui na escola a gente aprendendo e trazendo isso para o convívio com eles e talvez levem isso para fora, para a vida deles...” A relação afetiva se transforma em ação. Conforme Zabala (1998), a atividade pedagógica dentro da educação profissional não é rígida, mas é dinâmica, desafiadora e carregada de intencionalidade.

Em resumo, o professor é afetado pelo trabalho escolar, pelas famílias e pelas condições sociais dos alunos. Atravessam essa relação os tempos e subjetividades juvenis. O professor responde pedagogicamente adaptando vínculos e currículo dentro da ação educativa, portanto, a relação professor-aluno inclui a mediação pedagógica. Esta é uma relação intencional e ao mesmo tempo subjetiva.

Os Núcleos reforçam a ideia de que existem conflitos tanto para os professores como para os alunos. Se os primeiros vivenciam as contradições da vida laboral, os alunos, por sua vez, vivenciam as

contradições sociais dentro da relação escolar. Ou seja, são conflitos históricos e atravessados por múltiplas determinações, que se atualizam no encontro da relação professor-aluno. As análises evidenciam outras contradições sociais importantes: Os conflitos entre o trabalhar como formação humana e como sobrevivência, como também os desencontros entre as expectativas da experiência vivida.

A inter-relação entre os núcleos revela as múltiplas facetas do Trabalho desde a relação institucional até a dimensão curricular-pedagógica, sendo a vivência social e subjetiva como fio condutor entre elas. Andrada (2006) traz a compreensão de que a Psicologia Escolar de base Histórico-Cultural amplia a discussão trazendo a situação social do desenvolvimento e os processos de significação como fundantes nessa relação. O primeiro tem por base as relações humanas, a cultura e os processos de aprendizagem (escolares e não escolares) que se confrontam com as condições internas dos sujeitos, em relação que pode ser tanto de ruptura como de continuidade. O segundo conceito compreende as motivações, referências, significados e sentidos no contexto de interações entre professor e alunos, situações de ensino e aprendizagem em determinado tempo histórico.

Estes dados são pontos relevantes e situam esta pesquisa dentro do campo de investigação na EPT. Assim, a relação professor-aluno não é espontânea, mas é uma relação de trabalho com uma finalidade emancipadora. Sem essa compreensão, abre as portas para tratar o educador como qualquer outra figura afetiva ou impessoal.

4. Considerações Finais

Por meio desta pesquisa foi possível considerar que a relação professor-aluno não é apenas sobre vínculo, mas é um trabalho educativo atravessado pela dimensão social e contextual. Sem considerar esses fatores, esta relação fica no lugar-comum idealizado, do gostar ou não gostar, aprovação ou reprovação ou positivo ou negativo. A partir disto, foi possível chegar a uma reflexão importante:

a relação professor-aluno bem sucedida não é apenas baseada somente em um “querer bem”, mas é sustentada na mediação dos conhecimentos e saberes, de modo crítico, tendo por base o trabalho como realização humana. A este vértice converge toda e qualquer educação, programa, método, política pública que trabalhe em prol do desenvolvimento das potencialidades humanas e do conhecimento.

É avançando nas categorias de senso comum que se compreende o que se constrói em sala de aula, para além de uma percepção naturalizada e estática do vínculo e a ação educativa. Compreende-se neste trabalho a proposta da qualificação desse vínculo, baseados nos conhecimentos da psicologia escolar, da EPT, dos fundamentos teóricos e metodológicos que possibilitam a profissionalização e a valorização de professores e alunos como figuras históricas, singulares e inseridos em uma totalidade.

Os sujeitos da pesquisa foram apontando temas sensíveis como olhar para o professor como trabalhador, a solidão do jovem, a escuta do professor e do aluno, o desenvolvimento de um trabalho sério com as famílias na escola. Além destes, citamos ainda a relevância de metodologias de formação entre pares, atualizações dos professores sobre as discussões de juventudes interligadas ao trabalho, família, território e saúde mental. Estas temáticas emergiram da pesquisa como possibilidades para estudos posteriores em outros trabalhos acadêmicos. A pesquisa empírica demonstrou que por trás da figura do professor e do aluno dentro da educação profissional há fatores nem sempre visíveis e palpáveis, mas profundamente carregados de sentidos e determinantes no processo de ensino e aprendizagem.

Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/QtcRbxZmsy7mDr-qtSjKTYHp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 abr. 2026.

ALMEIDA, Daniele da Cunha Lopes; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de. Os núcleos de significação como instrumento de análise: contribuições para o campo da educação. *Revista Multidisciplinar Humanidades e Tecnologias*, v. 46, jan./mar. 2024. Disponível em: https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/4883/pdf. Acesso em: 28 abr. 2025.

ANDRADA, Luana Pimenta de. *O professor na psicologia histórico-cultural: da medicação à relação pedagógica*. 2006. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2006.

CIAVATTA, Maria. O materialismo histórico e a pesquisa em educação profissional. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S. l.], v. 1, n. 22, 2022. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13869>. Acesso em: 24 fev. 2025.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2023.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. v. 2. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GOMES, Victor Leandro Chaves; TEIXEIRA, Gisele Duarte. A escola emancipatória gramsciana como antítese da educação neoliberal. *Revista Trabalho Necessário*, v. 22, n. 49, set./dez. 2024. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/63656/38190>. Acesso em: 7 mar. 2026.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

LIBÂNEO, José Carlos. Psicologia educacional: uma avaliação crítica. In: LANE, Silvia T. M.; CODO, Wanderley (org.). *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. *Análise Social*, v. 25, n. 105-106, p. 139-165, 1990. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2023.

PARO, Vitor Henrique. Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 146, p. 586-611, ago. 2012. Disponível em: <https://vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/trabalhodocentenaescolafundamentalquestoescandentes.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2026.

PARO, Vitor Henrique. O professor como trabalhador: implicações para a política educacional e para a gestão escolar. In: ALMEIDA, Luana Costa et al. (org.). *IV Seminário de Educação Brasileira: PNE em foco*. Campinas: CEDES, 2013. p. 957-971. Disponível em: <https://vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/capitulo-2-o-professor-como-trabalhador.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2026.

PARO, Vitor Henrique. *Professor: arteção ou operário?* São Paulo: Cortez, 2022.

SACRISTÁN, José Gimeno. *El alumno como invención*. Madrid: Ediciones Morata, 2003.

SILVA, Maciel Pereira da. Juventude(s) e a escola atual: tensões e conflitos no "encontro de culturas". *Revista de Educação Popular*, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 46-59, 2015. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/28958>. Acesso em: 2 fev. 2026.

SOBRAL, Karine Martins et al. Gramsci e o trabalho como princípio educativo: escola unitária e a construção da nova sociedade. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 70, p. 178-196, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644327/15764>. Acesso em: 19 mar. 2026.

SOUSA, Joeline Rodrigues de. *Gramsci: educação, escola e formação – caminhos para a emancipação humana*. Curitiba: Appris, 2014.

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva; PEDRO, Luciana Guimarães; CORRÊA, Avani Maria de Campos. A pesquisa-formação sob diferentes perspectivas no campo do desenvolvimento profissional docente. *Ensino em Re-Vista*, [S. l.], v. 29, p. e010, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/64666>. Acesso em: 28 abr. 2025.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAPÍTULO 7

A VISUALIDADE DA MÚSICA: A INSERÇÃO DA LIBRAS NO ENSINO DE MÚSICA PARA PESSOAS SURDAS

THE VISUALITY OF MUSIC: THE INCLUSION OF LIBRAS IN MUSIC EDUCATION FOR DEAF PEOPLE

Antonio Normando Freire da Silva

Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Montes Claros – MG

<https://orcid.org/0009-0009-3866-392X>

normandosilvavoz@gmail.com

Ariadna Santos Oliveira e Silva

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Montes Claros - MG

percepcaotecnico@gmail.com

Elizabeth Souza Amaral Silva

Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES

Montes Claros – MG

Elizabethamaral_@hotmail.com

RESUMO

Introdução: A educação de surdos no Brasil tem avançado significativamente, especialmente após a consolidação de políticas públicas inclusivas e o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Nesse contexto, o ensino de música, tradicionalmente associado à audição, passa a ser ressignificado, considerando abordagens visuais, táteis e corporais. Estudos indicam que a musicalidade não é exclusiva de ouvintes, podendo ser vivenciada por pessoas surdas por meio de diferentes percepções sensoriais e práticas pedagógicas inclusivas.

Objetivo: Analisar as possibilidades e desafios do ensino de música para surdos, considerando aspectos legais, pedagógicos e culturais presentes na literatura. **Metodologia:** Consistiu em uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo, com base em legislações brasileiras,

documentos oficiais e produções científicas sobre educação inclusiva, Libras e educação musical para surdos. Foram analisadas contribuições teóricas que abordam desde o contexto histórico da educação de surdos até práticas pedagógicas contemporâneas. Os **resultados** evidenciam que a inclusão de alunos surdos no ensino de música é viável e enriquecedora, desde que haja adaptação metodológica, formação docente adequada e valorização da Libras como língua de instrução. Estratégias como uso de recursos visuais, vibrações sonoras, tecnologias assistivas e glossários musicais em Libras contribuem para a aprendizagem significativa. Entretanto, persistem desafios relacionados à formação de professores, escassez de materiais didáticos e barreiras atitudinais. **Conclusão:** Conclui-se que a educação musical inclusiva requer uma abordagem interdisciplinar e sensível às especificidades da comunidade surda, promovendo não apenas o acesso ao conhecimento musical, mas também a valorização cultural, a autonomia e a inclusão social desses sujeitos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Libras; Música; Surdez; Ensino Musical.

THE VISUALITY OF MUSIC: THE INCLUSION OF LIBRAS IN MUSIC EDUCATION FOR DEAF PEOPLE

ABSTRACT

Introduction: Deaf education in Brazil has advanced significantly, especially after the consolidation of inclusive public policies and the recognition of Brazilian Sign Language (Libras). In this context, music education, traditionally associated with hearing, is being redefined, considering visual, tactile, and bodily approaches. Studies indicate that musicality is not exclusive to hearing people and can be experienced by deaf people through different sensory perceptions and inclusive pedagogical practices. **Objective:** To analyze the possibilities and challenges of music education for deaf people, considering legal, pedagogical, and cultural aspects present in the literature. **Methodology** adopted consisted of a qualitative bibliographic review, based on Brazilian legislation, official documents, and scientific productions on inclusive education, Libras, and music education for deaf people. This study analyzed

theoretical contributions ranging from the historical context of deaf education to contemporary pedagogical practices. The **results** show that the inclusion of deaf students in music education is viable and enriching, provided there is methodological adaptation, adequate teacher training, and appreciation of Libras (Brazilian Sign Language) as the language of instruction. Strategies such as the use of visual resources, sound vibrations, assistive technologies, and musical glossaries in Libras contribute to meaningful learning. However, challenges related to teacher training, scarcity of teaching materials, and attitudinal barriers persist. It is **concluded** that inclusive music education requires an interdisciplinary approach sensitive to the specificities of the deaf community, promoting not only access to musical knowledge but also cultural appreciation, autonomy, and social inclusion of these individuals.

Keywords: Inclusive Education; Libras; Music; Deafness; Music Education.

Introdução

A música, tradicionalmente associada à audição, vem sendo ressignificada a partir de abordagens inclusivas que reconhecem sua dimensão visual, corporal e sensorial. Para pessoas surdas, a experiência musical pode ocorrer por meio de vibrações, expressões corporais e, especialmente, pela mediação da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Essa perspectiva amplia o conceito de musicalidade, rompendo com paradigmas exclusivamente auditivos. A inserção da Libras no ensino de música possibilita novas formas de percepção e produção artística. Assim, a música torna-se acessível e significativa também no campo visual (BENASSI, 2014; HAGUIARA-CERVELLINI, 2003).

Historicamente, a educação de surdos foi marcada por práticas excludentes, como evidenciado após o Congresso de Milão de 1880, que proibiu o uso de línguas de sinais. Esse evento impactou profundamente a construção da identidade surda e suas formas de expressão cultural. No entanto, movimentos contemporâneos buscam resgatar a legitimidade da Libras como língua natural da comunidade

surda. Nesse contexto, a música passa a ser reinterpretada como linguagem visual e gestual. Essa mudança de paradigma contribui para uma educação mais inclusiva e plural (LOPES; ABREU, 2017; SKLIAR, 2010).

No Brasil, avanços legais garantem o direito à educação inclusiva, incluindo o acesso à Libras. A Lei nº 10.436/2002 reconhece oficialmente a Libras como meio legal de comunicação. Já o Decreto nº 5.626/2005 regulamenta sua utilização no sistema educacional. Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão reforça a necessidade de práticas pedagógicas acessíveis. Esses dispositivos legais sustentam a inserção da Libras no ensino de música. Dessa forma, promove-se equidade no processo educacional (BRASIL, 2002; BRASIL, 2005; BRASIL, 2015).

A educação musical para surdos exige metodologias adaptadas que considerem aspectos visuais e corporais. Estratégias como o uso de vibrações, luzes, gestos e expressões faciais são fundamentais. A Libras atua como mediadora na construção de significados musicais. Além disso, recursos didáticos específicos favorecem a compreensão dos elementos musicais. Assim, o ensino torna-se mais inclusivo e eficaz (FERRAZ, 2014; FINCK, 2009).

A cultura surda possui características próprias que influenciam a forma como a música é percebida e vivenciada. A visualidade é um elemento central nessa cultura, sendo a base da comunicação em Libras. Portanto, a música pode ser traduzida em movimentos e expressões visuais. Essa abordagem respeita a identidade linguística e cultural dos surdos. Consequentemente, promove-se uma aprendizagem significativa (STROBEL, 2008; SÁ, 2002).

A formação de professores é um aspecto crucial para a efetivação da educação musical inclusiva. Muitos docentes ainda não possuem preparo adequado em Libras ou em metodologias inclusivas. A inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura é um avanço importante. No entanto, é necessário ampliar essa formação para o campo da música. Dessa forma, os professores poderão atuar de forma mais competente (GIROTO; PINHO; MARTINS, 2016; Pires, 2005).

A utilização de glossários musicais em Libras contribui significativamente para o ensino. Esses materiais auxiliam na tradução de termos técnicos da música para a língua de sinais. Assim, facilitam a compreensão dos conteúdos por parte dos alunos surdos. Além disso, promovem a padronização dos sinais musicais. Isso fortalece a comunicação em sala de aula (GONÇALVES; OLIVEIRA, 2011; RIBEIRO, 2014).

A musicalidade do surdo não deve ser vista como limitada, mas sim diferente. Estudos mostram que pessoas surdas podem desenvolver sensibilidade rítmica e percepção vibratória. A música pode ser experienciada através do corpo e da visão. Essa compreensão amplia as possibilidades pedagógicas. Portanto, é necessário desconstruir preconceitos sobre a relação entre surdez e música (SACKS, 2010; HAGUIARA-CERVellini, 1983).

A escola inclusiva deve garantir condições para que todos os alunos participem das atividades musicais. Isso inclui a presença de intérpretes de Libras e materiais adaptados. A atuação do intérprete é fundamental na mediação do conhecimento. No entanto, o professor também deve se apropriar da Libras. Assim, promove-se uma interação mais direta com o aluno surdo (LACERDA, 2006; QUADROS, 2004).

A política nacional de educação especial orienta a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Essa diretriz reforça a necessidade de adaptações curriculares. No ensino de música, isso implica em metodologias diferenciadas. A Libras torna-se um recurso essencial nesse processo. Dessa forma, assegura-se o direito à aprendizagem (BRASIL, 2008; MANTOAN, 2003).

A visualidade da música também pode ser explorada por meio de tecnologias assistivas. Softwares, vídeos e recursos visuais ampliam o acesso ao conteúdo musical. Além disso, a escrita de sinais (SignWriting) pode ser utilizada como ferramenta pedagógica. Essas tecnologias favorecem a autonomia do aluno surdo. Portanto, são importantes aliadas no ensino inclusivo (XAVIER, 2022; SANTAROSA, 2000).

A interação entre alunos surdos e ouvintes nas aulas de música promove a inclusão social. A Libras atua como ponte entre esses dois

grupos. Atividades colaborativas favorecem o respeito à diversidade. Além disso, enriquecem o processo de aprendizagem. Assim, a música torna-se um espaço de integração (SASSAKI, 2003; WERNECK, 1997).

A prática musical inclusiva também contribui para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos surdos. A música estimula a expressão, a criatividade e a socialização. Mesmo sem a audição, os alunos podem vivenciar experiências musicais significativas. Isso reforça o papel da música na educação integral. Portanto, sua inclusão é fundamental (MARCHESI, 2004; SEKEFF, 2002).

Apesar dos avanços, ainda existem desafios na implementação da educação musical inclusiva. A falta de formação docente e de recursos adequados são obstáculos recorrentes. Além disso, há resistência cultural em reconhecer a musicalidade do surdo. Superar esses desafios exige políticas públicas e investimento em formação. Assim, será possível avançar na inclusão (SILVA, 2022; PRIETO, 2007).

Diante disso, a inserção da Libras no ensino de música representa uma estratégia essencial para promover a inclusão. A música, enquanto linguagem universal, deve ser acessível a todos. A valorização da visualidade amplia suas possibilidades pedagógicas. Portanto, é necessário repensar práticas e concepções. Assim, constrói-se uma educação mais justa e inclusiva (QUADROS, 1997; FERNANDES, 2011).

Objetivo

Analisar as possibilidades e desafios do ensino de música para surdos, considerando aspectos legais, pedagógicos e culturais presentes na literatura.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, baseada em revisão sistemática da literatura. Foram analisadas obras acadêmicas, legislações e documentos oficiais relacionados à educação de surdos, educação musical e Libras. A seleção dos estudos considerou relevância temática, atualidade e contribuição científica. Os dados foram organizados por categorias analíticas, como inclusão, metodologias e formação docente. A análise foi realizada de forma interpretativa, buscando compreender as relações entre música e visualidade na educação de surdos.

RESULTADOS

Os resultados evidenciam que “A visualidade da Música” permite que alunos surdos participem ativamente das atividades. No entanto, a efetividade dessas práticas depende da formação docente e da disponibilidade de recursos. A literatura aponta a necessidade de políticas públicas mais efetivas. Assim, a integração entre música e Libras mostra-se promissora, mas ainda em construção.

A inserção da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no ensino de música contribui significativamente para o desenvolvimento da percepção musical de alunos surdos, sobretudo por meio de estratégias visuais e táteis. Observou-se que práticas pedagógicas baseadas na visualidade da música ampliam a compreensão de elementos como ritmo, intensidade e estrutura musical, rompendo com o mito de que pessoas surdas não podem aprender música (BENABENASSI, 2014; HAGUIARA-CERVELLINI, 2003; FINCK, 2009).

Verificou-se também que a legislação brasileira oferece respaldo consistente para a inclusão de estudantes surdos no ensino de música, garantindo o direito à acessibilidade linguística e educacional. A presença da Libras como língua oficial da comunidade surda fortalece práticas pedagógicas inclusivas, especialmente quando alinhadas às

diretrizes da educação básica e da educação especial (BRASIL, 1996; BRASIL, 2002; BRASIL, 2015; BRASIL, 2005).

Outro resultado relevante aponta que a formação docente ainda se apresenta como um desafio significativo. Muitos professores de música não possuem preparo adequado para trabalhar com alunos surdos, especialmente no que se refere ao domínio da Libras e ao uso de metodologias inclusivas. Isso reforça a necessidade de ampliação da formação inicial e continuada, conforme previsto nas diretrizes curriculares nacionais (GIROTO; PINHO; MARTINS, 2016; PIRES, 2005; BRASIL, 2002a).

Além disso, identificou-se que o uso de recursos didáticos adaptados, como glossários musicais em Libras, tecnologias assistivas e materiais visuais, favorece o processo de ensino-aprendizagem. Tais ferramentas possibilitam a construção de significados musicais por meio da língua de sinais, promovendo maior autonomia e participação dos estudantes surdos nas atividades musicais (GONÇALVES; OLIVEIRA, 2011; RIBEIRO, 2014; FERRAZ, 2014).

Os dados também indicam que a presença do intérprete de Libras em sala de aula é fundamental, porém não suficiente. A interação entre professor, intérprete e aluno deve ser articulada de forma colaborativa, garantindo que o conteúdo musical seja efetivamente compreendido. A mediação linguística precisa estar integrada às práticas pedagógicas, evitando a fragmentação do processo educativo (LACERDA, 2006; LACERDA; POLETTI, 2004; QUADROS, 2004).

Outro achado importante refere-se ao impacto positivo da abordagem bilíngue na aprendizagem musical. A utilização da Libras como primeira língua e da língua portuguesa como segunda língua favorece o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos alunos surdos, ampliando suas possibilidades de expressão artística e comunicação (QUADROS, 1997; SALLES et al., 2004; PEREIRA, 2006).

Observou-se ainda que a cultura surda desempenha papel central no processo educativo, influenciando a forma como a música é percebida e experienciada. A valorização dessa cultura contribui para práticas pedagógicas mais inclusivas e significativas, respeitando as

especificidades linguísticas e identitárias dos alunos surdos (SKLIAR, 2011; STROBEL, 2008; SÁ, 2002).

Por fim, os resultados demonstram que a inclusão da música no contexto da educação de surdos é não apenas possível, mas necessária para o desenvolvimento integral desses sujeitos. Quando mediada por práticas inclusivas, a música se torna um instrumento de expressão, socialização e construção de conhecimento, alinhando-se aos princípios da educação inclusiva e aos direitos garantidos por políticas públicas nacionais e internacionais (MANTOAN, 2003; SASSAKI, 2003; DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Tabela – Síntese das Referências sobre Educação Musical e Surdez e seu impacto na educação básica

Autor/Ano	Estudo realizado	Resultados esperados	Resultados obtidos
Benassi (2014)	Investigação sobre aprendizagem musical por surdos, abordando mitos e possibilidades	Demonstrar que surdos podem aprender música por vias alternativas (visuais e sensoriais)	Evidenciou que a música pode ser acessível aos surdos por meio de vibrações, percepção visual e estratégias adaptadas
Brasil (1996) – LDB	Diretrizes e bases da educação nacional	Garantir educação inclusiva e equitativa	Fundamentou legalmente a inclusão de alunos surdos no ensino regular
Brasil (2002) – Lei de Libras	Reconhecimento da Libras como língua oficial	Promover acessibilidade linguística	Fortaleceu o uso da Libras na educação e inclusão escolar
Brasil (2005) – Decreto 5.626	Regulamentação da Lei de Libras	Implementar ensino de Libras e formação de professores	Consolidou a obrigatoriedade da Libras na formação docente
Brasil (2008) – Política de Educação Especial	Diretrizes para educação inclusiva	Inserir alunos com deficiência no ensino regular	Incentivou práticas pedagógicas inclusivas, embora com desafios estruturais
Finck (2009)	Ensino de música para surdos na perspectiva inclusiva	Desenvolver práticas pedagógicas eficazes	Apontou metodologias adaptadas como fundamentais para aprendizagem musical

Fernandes (2011)	Fundamentos da educação de surdos	Compreender processos educacionais inclusivos	Destacou a importância da abordagem bilíngue (Libras/Português)
Quadros (1997; 2004)	Aquisição da linguagem e papel do intérprete	Garantir comunicação efetiva na educação	Evidenciou o papel essencial do intérprete e da Libras no processo educacional
Lacerda (2004; 2006)	Inclusão de surdos e atuação do intérprete	Melhorar mediação comunicativa em sala	Identificou desafios na atuação do intérprete e necessidade de formação adequada
Haguiara-Cervellini (2003)	Musicalidade do surdo e estigmas	Desconstruir a ideia de incapacidade musical	Mostrou que surdos possuem potencial musical próprio
Góes (1999)	Linguagem, surdez e educação	Entender o papel da linguagem no desenvolvimento	Reforçou a importância da Libras no desenvolvimento cognitivo
Skliar (2010; 2011)	Estudos culturais da surdez	Valorizar identidade surda	Propôs uma visão sociocultural da surdez, não apenas clínica
Mantoan (2003)	Inclusão escolar	Promover educação para todos	Defendeu práticas pedagógicas inclusivas e adaptação curricular
Sassaki (1997; 2003)	Conceito de inclusão social	Construir sociedade inclusiva	Estabeleceu bases teóricas para inclusão educacional
Ribeiro (2014)	Glossário musical em Libras	Facilitar ensino de música para surdos	Criou sinais específicos para termos musicais
Gonçalves & Oliveira (2011)	Glossário de termos musicais em Libras	Ampliar vocabulário técnico	Contribuiu para ensino musical acessível
Silva & Pereira (2014)	Performance musical de surdos	Demonstrar capacidades artísticas	Evidenciou que surdos podem atuar musicalmente com sucesso
Cananéa (2019)	Uso da Libras na educação infantil	Promover inclusão desde cedo	Resultados positivos na comunicação e aprendizagem
Xavier (2022)	Uso do SignWriting	Melhorar alfabetização de surdos	Indicou avanço na leitura e escrita

Silva (2022)	Inclusão de surdos no ensino regular	Avaliar desafios educacionais	Identificou dificuldades estruturais e necessidade de formação docente

Fonte: os autores.

Conclusão

Conclui-se que a inserção da Libras no ensino de música é fundamental para garantir a inclusão de pessoas surdas, promovendo acesso, participação e valorização da diversidade cultural no contexto educacional.

REFERÊNCIA

BENASSI, C. A. Além dos sentidos: aprendizagem de música por surdos; mitos, verdades e possibilidades. In: Revista Diálogos. Caderno Música, Arte e Cultura. Ano II, n. 1, 2014. Cuiabá: 2014. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/2760>. Acesso em: 24 maio 2024.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Diário Oficial da União, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 30 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-norma-atualizada-pl.pdf>. Acesso em: 10 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Educação de Surdos comemora 165 anos. Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/ines/pt-br/central-de-conteudos/noticias/ines-comemora-165-anos>. Acesso em: 28 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores. Diário Oficial da União, 9 abr. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/i/edur/a/TfShpFyDpxkCHyJ8hwwVBbQ/>. Acesso em: 15 maio 2024.

CANANÉA, L. B. O uso da Libras na educação infantil. 2019. TCC (Pedagogia) – UFPB, João Pessoa, 2019.

CAVI, R. Congresso de Milão 1880. 2019. Vídeo (8 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0VJNlaqOdtY>. Acesso em: maio 2019.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2024.

FELIPE, T. A. Libras em contexto. 8. ed. Rio de Janeiro: WalPrint, 2007.

FERNANDES, S. Educação de surdos. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

FINCK, R. Ensinando música ao surdo. 2009. Tese (Doutorado) – UFRGS, Porto Alegre, 2009.

GIROTO, C. R. M.; PINHO, G. G.; MARTINS, S. E. S. O. Educação inclusiva. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

GÓES, M. C. R. Linguagem, surdez e educação. Campinas: Autores Associados, 1999.

- GONÇALVES, D. B.; OLIVEIRA, M. R. Glossário de termos musicais em Libras. Uberlândia: Pessalácia, 2011.
- HAGUIARA-CERVELLINI, N. A musicalidade do surdo. São Paulo: Plexus, 2003.
- LACERDA, C. B. F. O intérprete de Libras em sala de aula. São Paulo, 2005.
- LEÃO, S. T. F. L. Política educacional brasileira. São Luís, 2005.
- LOPES, A. C. A.; ABREU, S. E. Congresso de Milão (1880). 2017.
- MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar. São Paulo: Moderna, 2003.
- MAZZOTTA, M. J. S. Educação especial no Brasil. São Paulo: Cortez, 2005.
- PEREIRA, M. C. C. Leitura, escrita e surdez. São Paulo: SEE, 2006.
- QUADROS, R. M. Educação de surdos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- RIBEIRO, D. P. Glossário bilíngue de Libras. Brasília: UnB, 2014.
- SACKS, O. Vendo vozes. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2003.
- SEKEFF, M. L. Música: usos e recursos. São Paulo: UNESP, 2002.
- SILVA, L. L. Inclusão de alunos surdos. Revista Educação Pública, 2022.
- SKLIAR, C. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- STROBEL, K. Cultura surda. Florianópolis: UFSC, 2008.
- VIEIRA, L. B. Escolarização do ensino de música. Pro-Posições, 2004.
- WERNECK, C. Sociedade inclusiva. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- XAVIER, S. K. B. S. Escrita de sinais. 2022.

CAPÍTULO 8

BOAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO COMBATE A DEFASAGEM DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL I E II

GOOD EDUCATIONAL PRACTICES IN COMBATING THE TEACHING AND LEARNING GAP IN ELEMENTARY SCHOOL I AND II

Maria Jacira de Souza Campinas

Doutora em Ciência da Educação pela Universidad de La Integración de Las Américas

Instituição: Rede Estadual de Educação (SEDUC) – Amazonas

E-mail: prof.jaciracampinas01@gmail.com

Arlindo Costa

Professor aposentado na UDESC-SC

E-mail: Arlindoprof@uol.com.br

RESUMO

O artigo refere-se a uma pesquisa realizada para verificar a defasagem de ensino e aprendizagem de alunos que avançaram a etapa de ensino sem o conhecimento adequado e ao chegarem na Escola Estadual Quitó tatikawa apresentaram bastante dificuldades na leitura e escrita, a necessidade surgiu com a finalidade de abordar o tema defasagem de aprendizagem, procurando relacionar com dificuldades de aprendizagem através de uma pesquisa qualiquantitativa, envolvendo alunos do quinto ano do ensino fundamental I e sexto ano do fundamental II, professores de Matemática e Língua Portuguesa do sexto ano do ensino fundamental II. Foi utilizado uma observação não participante no quinto ano para verificar como se dá o processo de intervenção pedagógica dos professores com alunos com dificuldades de aprendizagem e conseqüentemente, defasagem de aprendizagem. No sexto ano, utilizou-se dois questionários para alunos e para professores de Língua Portuguesa e Matemática. A pesquisa é de suma importância pelo tema

em questão pois aborda o atraso escolar e suas consequências no processo ensino-aprendizagem, além de envolver a estrutura da escola e a prática docente diante desse contexto. O atraso escolar se dá quando uma criança não atinge os objetivos curriculares e ocorre um desequilíbrio entre as suas capacidades e as exigências acadêmicas, resultando em uma ou mais reprovações, se for de forma contínua, provavelmente acarretará desistência ou abandono escolar de jovens não tendo sequer direcionamentos para uma área profissional qualificada. A relação entre defasagem de aprendizagem e dificuldades de aprendizagem de origem intrínseca ou extrínseca, deve mobilizar todo o aparato escolar visando oportunizar a inclusão dos alunos na ritmagem da aprendizagem, acompanhando os demais colegas nos anos seguintes. Nesse sentido, o papel do professor é de suma importância nesse processo, buscar auxílio de todas as formas, envolvendo práticas exitosas, atividades Lúdicas, criativas e significativas de outro lado o auxílio com gestores, equipe pedagógica, profissionais da saúde e família, todos juntos em prol de uma educação acessível e inclusiva para um bom desempenho educacional.

Palavras- chave: Educação, Ensino, Defasagem, Dificuldades, Atraso escolar, Aprendizagem, ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

The article refers to a research carried out to verify the teaching and learning gap of students who advanced the teaching stage without adequate knowledge and when they arrived at the Quitó tatikawa State School they had a lot of difficulties in reading and writing, the need arose with the purpose of addressing the theme of learning gap, seeking to relate it to learning difficulties through a qualitative research, involving students from the fifth year of elementary school I and sixth year of elementary school, teachers of Mathematics and Portuguese Language from the sixth year of elementary school II. A non-participant observation in the fifth year was used to verify how the process of pedagogical intervention of teachers with students with learning difficulties takes place and, consequently, learning gap. In the sixth year, two questionnaires were used for students and teachers of Portuguese Language and Mathematics. The research is of paramount importance for the

theme in question because it addresses school delay and its consequences in the teaching-learning process, in addition to involving the structure of the school and the teaching practice in this context. School delay occurs when a child does not achieve the curricular objectives and there is an imbalance between their abilities and academic demands, resulting in one or more failures, if it is continuous, it will probably lead to dropout or abandonment of school of young people who do not even have directions for a qualified professional area. The relationship between learning gap and learning difficulties of intrinsic or extrinsic origin should mobilize the entire school apparatus to provide opportunities for the inclusion of students in the rhythm of learning, accompanying other colleagues in the following years. In this sense, the role of the teacher is of paramount importance in this process, seeking help in all ways, involving successful practices, playful, creative and meaningful activities, on the other hand, help with managers, pedagogical team, health professionals and family, all together in favor of an accessible and inclusive education for a good educational performance.

Keywords: Education, Teaching, Lag, Difficulties, School delay, Learning, teaching-learning.

INTRODUÇÃO

Esse artigo pautou-se no estudo de caso de abordagem qualiquantitativa, uma vez que os professores de ensino fundamental II vêm reclamando da defasagem de aprendizagem dos alunos em especial nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, dificuldades de leitura, interpretação de texto, operações matemáticas básicas, consistindo na abordagem do problema.

A pergunta central desta pesquisa é assim descrita: Como o atraso maturacional influencia o processo de aprendizagem dos alunos da Escola Estadual Quitó Tatikawa?

As seguintes perguntas específicas norteiam-se da seguinte forma:

- Quais são as habilidades do estágio de maturação que as crianças precisam?

- Há relação entre o atraso de aprendizagem e as dificuldades de aprendizagem?
- De que forma o professor deve interagir com alunos com atraso de aprendizagem nas turmas de faixas etárias regulares?
- A interação entre os alunos com e sem defasagem contribui na aprendizagem dos alunos?
- Quais os fatores extrínsecos e intrínsecos que motivam o professor a realizar uma intervenção no seu plano de curso para recuperar a defasagem dos alunos no ensino fundamental II nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática?
- De que forma as estratégias inseridas no processo ensino-aprendizagem contribuem para superar a defasagem dos alunos no ensino fundamental II sob a ótica de professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática?

O objetivo geral desta te diz respeito a analisar de que forma a defasagem escolar pode ser trabalhada pelos professores e na compreensão do aprendizado dos alunos do sexto ano da Escola Estadual Quitó Tatikawa.

Entre os objetivos específicos da referida pesquisa, destacam-se: - Descrever as estratégias utilizadas pelos professores para a inovação pedagógica em sala de aula com o fito de superar as barreiras da defasagem da aprendizagem de Tatikawa. alunos da Escola Estadual Quitó. - Analisar o impacto de diferentes estratégias no processo de inserção dos alunos nas aulas, investigando se essa abordagem promove uma renovação na maneira de estudar e desperta maior interesse e engajamento dos alunos de defasagem de aprendizagem; - Verificar como os atores pedagógicos (alunos, professores) interagem com alunos com defasagem de aprendizagem compartilhando experiências educativas inovadoras e quais aprendizagens são geradas a partir desse processo.

Na justificativa, sabe-se que as causas dos problemas de aprendizagem incluem fatores genéticos, infecções antes do nascimento, acidentes vasculares cerebrais ou danos ao cérebro durante ou logo após o nascimento.

A aprendizagem implica uma função essencial no desenvolvimento da criança, é um processo que envolve elementos que se invertem e se convertem, apenas em alguns casos em que precedem causas diversas, a recepção e integração de estímulos não é incentivada ou dada de forma adequada, moldando assim os problemas de aprendizagem. (...).. Anteriormente, qualquer atraso nos estudos era considerado atribuível ao mau comportamento da criança, ela era punida ou ignorada. Atualmente, pensa-se que os problemas de aprendizagem se devem a causas pelas quais a criança não é responsável e, portanto, não merecem punição, pois advêm de algum fator orgânico, ambiental ou emocional, que deve ser reconhecido a tempo e tentado ser corrigido.

As dificuldades de aprendizagem surgem quando a pessoa encontra problemas ou complicações na hora de compreender o que está sendo ensinado, bem como de assimilá-lo como um conhecimento novo e permanente. O conceito de dificuldades de aprendizagem é utilizado na maioria dos casos no campo da pedagogia e da didática para indicar aquelas crianças, alunos ou alunos que apresentam maiores dificuldades do que o aluno médio, por isso requerem maior atenção.

As hipóteses elaboradas assinalam que: - O atraso resulta em conflito na aprendizagem ao longo da fase escolar. - O que afeta o desenvolvimento de crianças com atrasos e desenvolvimento é de ordem intrínseca, extrínseca e econômica-cultural. - Ao estudar o atraso maturacional e como ele intervém no processo de aprendizagem permitirá aos professores da Escola Estadual Quitó Tatikawa tomar decisões que levem ao aumento do potencial de aprendizagem de seus alunos que apresentam atraso na aprendizagem.

1.REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Aprendizagem é a progressiva mudança de comportamento que está ligada, de um lado, a sucessivas apresentações de uma situação e, de outro, a repetidos esforços dos indivíduos para enfrentá-la de maneira eficiente (BEE, 2017).

Se percorrermos a história da educação e das pesquisas diante das dificuldades de aprendizagem encontramos diversas explicações, entretanto mesmo sendo amplamente discutido e pesquisado o tema, ainda, gera inquietação na escola. Visto dessa forma, podemos dizer que os mecanismos escolares adotados satisfazem a criança ideal, mas nos questionamos se a escola pode produzir dificuldades de aprendizagem na criança real.

Para melhor atender aos objetivos propostos, nossa pesquisa será um estudo de caso, que de acordo com Yin (2001), é uma estratégia de pesquisa utilizada quando o pesquisador quer responder como e/ou por que, o qual se aplica aos fenômenos contemporâneos inseridos nos contextos da vida real, e os seus estudos podem ser exploratórios, explanatórios e descritivos.

1.2. ALGUMAS MANIFESTAÇÕES DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Dislexia. Ler e escrever são atividades que envolvem diversos sistemas visual-motores e perceptivos, além de habilidades linguísticas e simbólicas. Caso ocorra alguma alteração em algum desses elementos, também pode ocorrer déficit de linguagem escrita. Devido ao desenvolvimento insuficiente na aprendizagem da leitura e da escrita. (Gómez, Portillo, Rodríguez, Rodríguez e Rodríguez, 2010)

A aprendizagem da língua escrita nas suas duas vertentes, leitura e escrita, ocupa um lugar fundamental nos primeiros anos de escolaridade, pois constitui, juntamente com a matemática, a base da aprendizagem escolar futura; o que explica a grande preocupação de professores e pais diante das dificuldades que possam surgir.

O professor na sua prática docente, compete a ele perceber as diferenças e dificuldades da aprendizagem.

Ser professor é tarefa árdua, porém, sublime e bela, uma vez que, diuturnamente, vivenciamos: instantes de aflição; palavras de dor e deverão conjugadas com a alegria de juntar todo dia o fogo da juventude – que aquece a razão – e celebrar o tempo, o espaço e a arte de conviver. (FREIRE, 1996a).

É evidente que as falhas de leitura ocorrem em todas as crianças durante o período de aprendizagem; mas quando persistem após sete ou oito anos, tornam-se indicadores que devem ser levados em conta.

1.3 FRACASSO ESCOLAR

Ao percebermos estas reações precisamos ressignificar a práxis. Freire (2008, p. 47 a 48) ressalta que ensinar não transferiu conhecimento, mas criar possibilidade para que o oportunize a própria produção ou a construção. Que o docente ao entrar numa sala de aula, deverá estar aberto às indagações, a curiosidade, as perguntas.

Segundo Charlot (2000, p.16) “o ‘fracasso escolar’ não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal”.

Ao nos referirmos ao fracasso escolar pelo momento que vivemos nos dirigimos a Fonseca (1995, p. 355) numa visão de que inadaptação social que afeta adultos e crianças, uma característica da sociedade de consumo que se reflete na escola.

De acordo com Domingo e Martos (2016), o fracasso escolar precisa ser visto a partir de um olhar político, já que as reformas educacionais têm impacto direto no sucesso/fracasso escolar. Esse processo esconde a visão político-ideológica de qual tipo de escola seria a mais adequada e quais investimentos seriam necessários para que essa escola funcionasse.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Conforme Vergara (2004) uma investigação de caráter exploratório é realizada em uma área na qual exista um conhecimento menor acumulado e sistematizado.

Gil (2017) esclarece que em pesquisas exploratórias geralmente são mais comuns os levantamentos bibliográficos, todavia, em algum momento, a maioria das pesquisas de caráter científico passa por uma etapa exploratória, ao passo que o pesquisador busca essa aproximação com o tema que pretende estudar.

Logo, o desenvolvimento desse estudo se deu através da pesquisa de

Esta revisão é um estudo exploratório do tipo estudo de caso.

No entanto, segundo Gil (2017), as revisões bibliográficas são a forma mais comum de pesquisa exploratória, mas em algum momento, a maioria das pesquisas científicas passa pela fase exploratória.

Um estudo de caso é um tipo de enquête que visa fornecer uma análise profunda e completa de uma situação. Um exemplo seria um grupo social, uma organização ou um fenômeno social.

Em um estudo de caso, o pesquisador tenta entender completamente o objeto interpretando o contexto em que está inserido e as variáveis que o afetam.

Sampiere Hernández, (1997). As fontes de enquête para um estudo de caso podem ser variadas, como enquête documental, observação participante, entrevistas, grupos focais, etc.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

2.1.1 Tipo de Pesquisa

Tratando-se da abordagem, consiste em uma pesquisa qualitativa e quantitativa, adotando como procedimento técnico pesquisa documental e levantamento operacionalizado através de análises. Deste modo, através da classificação das fontes possibilita a

realização de um julgamento qualitativo complementado por “estudo estatístico comparado” (FONSECA, 1986)

Para tal, adotou-se a abordagem qualitativa, que traz consigo, de maneira inevitável, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador.

2.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

- Quatro professores e 19 alunos

2.2.1 Sujeitos da Pesquisa

- Dois professores de ensino fundamental I (quanto ano das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática);
- Dois professores de Língua Portuguesa e Matemática do Ensino Fundamental II (sexto ano);
- 19 alunos de duas turmas de sexto ano do ensino fundamental II.

2.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS

2.3.1 Procedimentos de Aplicação de Instrumentos

Para os professores, adotou-se como instrumento utilizado para coleta de dados foi o questionário com questões fechadas. Procurou-se deixar um espaço em branco para que a pessoa escreva sua resposta sem qualquer restrição (GIL, 1999).

Ao utilizar questões fechadas os respondentes sentiram-se mais à vontade para responder o questionário, pois o número de respondentes era quatro.

2.3.2 Questionário Para Professores

Tabela 1. Questão 1: Nível de comunicação existente entre professores, alunos e pais diante de uma dificuldade de aprendizagem

ALTERNATIVA	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
Excelente	4	21%
Muito bom	14	74%
Bom	1	5%
Ruim	0	
Nenhum	0	
Total	19	100%

Figura 2. Representação gráfica das respostas da questão 1.

Com base nas pesquisas realizadas com professores sobre o nível de comunicação que existe entre professores, alunos e pais diante de uma dificuldade de aprendizagem, o resultado foi que 21% é excelente, 74% é muito bom e 5% tem boa comunicação.

Tabela 2.: Na sua prática docente, na Escola Estadual Quitó Tatikawa, quais problemas de aprendizagem você encontrou:

ALTERNATIVA	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
Dislexia	9	21%
Discalculia	4	74%
Disortografia	1	5%
Compreensão leitora	5	
Dislalia	0	
Total	19	100%

2.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta parte ou seção da pesquisa é necessário apresentar uma interpretação clara e coerente dos resultados obtidos em nossa análise

de caso, apoiada pelos autores consultados, vinculando-se à formulação do problema e propondo soluções alternativas.

A pesquisa visou verificar quais as causas dos problemas de aprendizagem em alunos do sexto ano da Escola Estadual Quitó Tatikawa no ano letivo de 2024.

Conforme as informações dos professores de Língua Portuguesa do sexto ano do ensino fundamental II da Escola Estadual Quitó Tatikawa há alunos com estes problemas de aprendizagem: 48% de dislexia, 26% de compreensão de leitura, 21% de discalculia e 5% de problemas de disortografia, problemas esses que já vêm do ensino fundamental I.

Pelos dados estatísticos, quanto à influência dos problemas de aprendizagem no desempenho acadêmico, os resultados foram: 37% sempre, 32 quase sempre, 26% às vezes e 5% não afetado. Estas respostas referem-se a um grupo de crianças que têm problemas de aprendizagem em sala de aula, manifestada por dificuldades significativas na aquisição e utilização da capacidade de compreender, falar, ler, escrever, raciocinar ou fazer matemática.

Os professores do grupo amostral consideram que 58% das estratégias de ensino que aplicam nas aulas nunca causam problemas de aprendizagem e 42% às vezes têm problemas.

Caso haja problemas de aprendizagem, os professores entrevistados comentam que 74% reportam apoio pedagógico, 21% aos pais e 5% às direções da escola para triagem psicopedagógica.

Quanto à cooperação com a instituição para superar problemas de aprendizagem, 58% dos professores responderam sempre, enquanto 42% quase sempre.

Os professores das duas disciplinas consideram que a melhor estratégia para corrigir problemas de aprendizagem em 58% é fornecer leitura e exercícios paralelos em Matemática, e 47% fazendo perguntas quando não sabem alguma coisa.

As crianças do sexto ano inseridas na pesquisa, relativamente à questão se tiveram problemas de aprendizagem, 70% responderam nunca, 18% quase sempre e 12% às vezes. 61% alunos respondem que as dificuldades de aprendizagem nunca afetam o desempenho

académico, 27% às vezes, 9% quase sempre e 3% consideram que afetam sempre o desempenho académico. Os alunos assumem que embora existam alguns tipos de problemas de aprendizagem, o seu desempenho escolar não é afetado, uma vez que alcançam uma aprendizagem cognitiva, processual e atitudinal.

Os alunos com defasagem de aprendizagem comentaram que os problemas de aprendizagem que existem nas salas de aula do sexto ano Escola Estadual Quitó Kamikawa são 85% em matemática, 9% em compreensão de leitura e 6% Eles escrevem em letras invertidas .

Em suma, e em resumo, o que interessa não é o resultado final do comportamento, mas sim os mecanismos de ensino que o professor utiliza com os alunos e a realização desse comportamento e a análise de possíveis erros na execução de uma tarefa. Como possíveis soluções para o problema; Ou seja, as causas dos problemas de aprendizagem nos alunos do sexto ano da Escola Estadual Quitó Tatikawa, especificamente o ponto de partida é detectar o problema e a sua origem.

O professor, pai ou representante de um aluno deve perceber que as dificuldades de aprendizagem surgem quando a pessoa encontra dificuldades ou complicações na compreensão do que está sendo ensinado, bem como assimilá-lo como um conhecimento novo e permanente. Para muitos pesquisadores, os problemas de aprendizagem são causados por alguma alteração no sistema nervoso central.

Para muitos professores, há motivos que levam ao fracasso escolar: desinteresse por parte do professor, falta de acompanhamento da família, problema com a metodologia utilizada, desinteresse por parte do aluno, desrespeito com a singularidade, qualidade de vida e, problemas cognitivos do aluno.

A BNCC traz contribuições para que o professor olhe para o aluno clinicamente, na sua singularidade, pois:

Outro ponto importante que deve ser levado em consideração para redução do fracasso escolar é o currículo escolar que deve contribuir para a construção da identidade dos alunos, ressaltando a individualidade e o contexto social que os

alunos estão inseridos. Deve também buscar aguçar as potencialidades e a criticidade dos alunos. (OLIVEIRA, 2018)

É preciso saber que não se pode simplesmente ignorar o meio social em que o aluno vive e estudar o fracasso escolar somente na perspectiva escolar, afinal ele é um sujeito que convive em ambientes sociais diferentes. (PATTO, 1990).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivou-se estudar através de uma pesquisa qualitativa a relação entre as dificuldades de aprendizagem e a defasagem na aprendizagem. Nesse sentido, realizou-se uma observação não participante no quinto ano do ensino fundamental nas disciplinas de Língua Portuguesa em Matemática, observando como são atendidos os alunos com defasagem de aprendizagem, alguns com diagnóstico oriundo do apoio pedagógico, outros com laudos médicos e outros, com medicamentos como por exemplo a ritalina para TDH/A. Constatou-se que os professores das duas disciplinas além de usarem técnicas de reforço, contam com a ajuda dos demais alunos nas atividades, a maioria de trabalho em grupo, tarefas para casa, contato com os pais.

No sexto ano, incluindo as demais séries, conforme dados obtidos, os principais problemas de aprendizagem dos alunos do sexto ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Quitó Tatikawa constatou-se que estão presentes a dislexia, dificuldade de compreensão de leitura, discalculia e também disortografia.

Na matemática, as dificuldades apresentadas pelos alunos podem estar relacionadas com a incapacidade de se relacionarem com o novo e desconhecido ou com o facto de não conseguirem estabelecer relações entre diversos conteúdos e/ou efetuar generalizações e transferências entre diferentes situações e contextos.

Pode-se afirmar que são inúmeras as causas da defasagem da aprendizagem associada aos problemas de aprendizagem, sendo o período pandêmico e a deficiência de aprendizagem no ensino fundamental I, incluindo a troca de professores, mudança de escola, troca de turno, ausência de tecnologias como reforço para auxílio nas

tarefas, falta de tempo dos pais na parceria com a escola, idade avançada no etapismo escolar.

Compreender os seus efeitos, causas e abordagens para a sua resolução é essencial para garantir uma educação inclusiva e equitativa para todos.

Com o esforço conjunto de professores, especialistas e famílias, é possível criar um ambiente em que cada aluno tenha a oportunidade de atingir o seu máximo potencial educativo.

É preciso que o professor confie e acredite na capacidade do aluno com defasagem de aprendizagem. Elogios, incentivos e limites, quando transmitidos de forma sincera e afetiva, levam a criança a valorizar sua autoestima, desenvolver sua autonomia e ter progresso no mundo da leitura e escrita.

Com base nessa constatação, caberá à escola assumir a responsabilidade da família, e novos estudos se farão necessários sobre o papel do professor frente à criança cujos pais não são preparadores emocionais, pois é verdadeiramente impossível enxergar a educação sem afeto.

Conclui-se através desta pesquisa de há um perigo dos docentes de confundirem problemas de aprendizagem com dificuldades inerentes ao processo natural de desenvolvimento da criança, mas também aponta para a existência de reais problemas de aprendizagem, que necessitem de uma atuação específica da escola.

REFERÊNCIAS

APA. (Associação Americana de Psiquiatria). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-IV)**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara. **Um olhar sobre a diferença: Interação, trabalho e cidadania**. Campinas, SP: Papirus, 1998. (Série Educação Especial).

_____. Aspectos Históricos da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Vol. 03, 1995.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, n. 9.394 de 20 de dezembro. Brasília, DF: Planalto, 1996.

BRITO, A. E. Prática pedagógica alfabetizadora: a aquisição da língua escrita como processo sociocultural. **Revista Iberoamericana de Educação**. Espanha, n. 44, p. 1-9, nov. 2007.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira: Integração / Segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educ. 1993.

CARDIÉ, Laura. **Os atrasados não existem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CARVALHO, Rosita Edler. **Dez Anos Depois da Declaração de Salamanca**. 2004.

CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska de. **A vida na escola e a escola da vida**. 11. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1984.

CHARLOT, B. **Da Relação com o Saber**: elementos para uma teoria. Bruno Magne (Trad.) Porto Alegre: ARTMED, 2000.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O sábio manual de pesquisa qualitativa**. Sage, Thousand Oaks, Ca: Sage. 2011.

FONSECA, Vítor da. **Dificuldades de aprendizagem: abordagem neuropsicopedagógica**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

JIMÉNEZ, R. B.(org.). **Necessidade Educativas Especiais**. Lisboa: Dinali-vro, 1997.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set.

2011. Editora UFPR

MANTOAN, M. T. E. e Cols. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Senac. 1997.

_____. Ensino a turma toda. As diferenças na escola. In: III **Congresso brasileiro sobre síndrome de Down**. Inclusão, como cumprir este dever. Curitiba: UFPR, 2000.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Contribuição Piagetiana para a Pesquisa**

_____. **Cidadania e competitividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 2005.

SASSAKI, R.K. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. 8 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

VAGULA, Edilaine; VEDOATO, Sandra Cristina Malzinoti. **Educação inclusiva e língua brasileira de sinais**. Londrina: UNOPAR, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch, **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CAPÍTULO 9

COMPOSIÇÃO QUÍMICA DOS TEMPEROS: UMA TEMÁTICA ASSOCIADA AO COTIDIANO PARA O ESTUDO DE QUÍMICA ORGÂNICA NO PRIMEIRO SEMESTRE DE 2022, NA 11ª ETAPA, TURMA 01, DO CEJA PROF. AGENOR FERREIRA LIMA

Adriana Pereira da Silva

RESUMO

O ensino de química orgânica na Educação de Jovens e Adultos (EJA) comprovadamente deve ter metodologia diferenciada daquela utilizada no ensino regular. Com o intuito de viabilizar o ensino da química e contribuir para que os educandos da EJA visualizem a química como a ciência que faz parte do seu cotidiano e serem os protagonistas do aprendizado baseado em suas experiências é que se utilizou os três momentos pedagógicos (3MP) e os temperos naturais por intermédio da contextualização. Os 3MP desenvolvido para o ensino de ciências tem como características a problematização inicial, a organização do conhecimento e a aplicação do conhecimento. Além do método 3MP, a contextualização por meio de temperos naturais também foi usada nesta pesquisa a fim de possibilitar o entendimento dos tópicos de química orgânica, como fórmula estrutural e fórmula molecular, identificação dos grupos funcionais, substâncias ativas, e por fim ainda proporcionar conhecimento sobre os benefícios dos temperos naturais para a saúde. Para isso, foram aplicados dois questionários, teste e reteste, o questionário teste auxiliou na verificação dos conhecimentos básicos, e após a explicação do conteúdo, aplicou-se o questionário reteste. Para a análise dos dados quantitativos atribuiu-se valores, zero para não e um para, sim, produzindo gráficos que foram discutidos. No que se refere aos dados qualitativos, a análise de conteúdo, gerou categorias e gráficos, devidamente descritos e discutidos. A análise dos resultados mostrou que três sujeitos da pesquisa se destacaram (9, 12 e 15), sendo evidenciados pela melhora no grau de conhecimento. Os dados quantitativos, mostram que o sujeito de número 9 é o que mais

teve evolução em sua aprendizagem, pois de acordo com suas respostas, inicialmente não tinha conhecimento básico sobre química, e no fim passou ao nível máximo de conhecimento. Os sujeitos 12 e 15, destacaram-se quali- quantitativamente ao evoluírem de baixo nível de conhecimento preliminar para maior notoriedade em todos os questionamentos. Sendo assim, fica evidente que o uso da metodologia é exímio, observou-se que todos os sujeitos apresentaram melhora em seus conhecimentos químicos, entenderam mais sobre os benefícios dos temperos naturais para a saúde e consequentemente aperfeiçoaram suas experiências e aprendizagem.

Palavras-chave: Química Orgânica. 3MP. EJA. Temperos Naturais. Contextualização.

ABSTRACT

a different methodology from that used in regular education. The three pedagogical moments (3MP) and natural food flavoring through contextualization were used to make teaching chemistry viable and to help EJA students view chemistry as a science that is part of their daily lives and to be the protagonists of learning based on their experiences. The MP developed for science teaching has the characteristics of initial problematization, the organization of knowledge and the application of knowledge. In addition to the 3MP method, contextualization through natural food flavoring was also used in this research in order to enable understanding of organic chemistry topics, such as structural formula and molecular formula, identification of functional groups, active substances, and finally to provide knowledge about the health benefits of natural food flavoring. To this end, two questionnaires were administered, a test and a retest. The test questionnaire helped to check basic knowledge, and after explaining the content, the retest questionnaire was administered. To analyze the quantitative data, values were assigned, zero for no and one for yes, producing graphs that were discussed. With regard to the qualitative data, the content analysis generated categories and graphs, properly described and discussed. Analysis of the results showed that three of the research subjects stood out (9, 12 and 15), as they showed an improvement in their level of knowledge. The quantitative data shows that subject number 9 is the one who has

the most progress in his learning, because according to his answers, initially he had no basic knowledge of chemistry, and in the end he moved on to the maximum level of knowledge. Subjects 12 and 15 stood out qualitatively and quantitatively, as they progress from a low level of preliminary knowledge to greater notoriety in all the questions. Thus, it is clear that the use of the methodology is excellent, as it was observed that all the subjects improved their chemical knowledge, understood more about the health benefits of natural food flavoring and consequently improved their experiences and learning.

Keywords: Organic Chemistry. 3MP. EJA. Natural food flavoring. Contextualization

INTRODUÇÃO

A presente tese, intitulada por Composição química dos temperos: uma temática associada ao cotidiano para o estudo de química orgânica na 11ª etapa, turma 01, do CEJA Prof.º Agenor Ferreira Lima, foi desenvolvida no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Professor Agenor Ferreira Lima, no primeiro semestre do ano de 2022, com o intuito de colaborar com o processo ensino-aprendizagem de química orgânica voltado para a população adulta.

A pesquisa ocorreu pretendendo mitigar a **problemática** entorno da aprendizagem e compreensão da química, ou seja, pesando na importância que a química tem para a sociedade e na forma que se pode contribuir por meio da contextualização para o ensino-aprendizagem dessa ciência para educandos adultos da EJA (Educação de Jovens e Adultos). Além de auxiliar na compreensão dessa disciplina tida pela maioria dos educandos, como abstrata, complexa, difícil e longe da sua realidade, e assim ser uma mediadora entre o conhecimento que está no seu cotidiano, o abordado na escola e sua compreensão.

Para tal, utilizou-se a abordagem contextualizada por meio de temperos naturais, onde se questionou sobre como se daria sua contribuição para a compreensão e aprendizagem da química orgânica, por alunos da 11ª etapa, turma 01 do CEJA Prof.º Agenor Ferreira Lima.

Para tentar responder à inquietação anterior, fizeram-se algumas perguntas específicas voltadas para o entendimento dessa problemática. Como, por exemplo: No fim do processo o aluno terá a capacidade de aprender o conteúdo e relacionar a química ao seu cotidiano através da metodologia utilizada? Quais informações consolidam e corroboram o uso da contextualização e da metodologia aplicada? Como os temperos estão relacionados aos conteúdos da química orgânica? Após a utilização da metodologia, os alunos serão capazes de relacionar os benefícios do uso dos temperos naturais?

Dessa forma, essa pesquisa tem como **objetivo geral** analisar os três momentos pedagógicos e utilizá-los para contribuir com a contextualização da química, focando na vida e nas experiências cotidianas dos alunos, para que assim, eles possam visualizar a química como a ciência que faz parte do seu cotidiano e serem os protagonistas do aprendizado baseado em suas experiências.

Sendo assim, pressupõem-se que ao fim dessa pesquisa tenha-se chegado aos seguintes **objetivos específicos**: Identificar as facilidades e as dificuldades apresentadas pelos alunos da 11ª etapa, turma 01 do CEJA Prof.º Agenor Ferreira Lima, diante do assunto abordado e da metodologia, bem como a eficácia ou não da mesma. Coletar informações que consolidem ou não a contextualização como forma de descoberta do uso da química no cotidiano. Relacionar o estudo da química orgânica com seu cotidiano e suas experiências de vida, através da abordagem contextualizada. Descrever as funções orgânicas e as substâncias ativas ao benefício à saúde.

Este estudo, **justifica-se** pelo fato de o aprendizado do educando adulto ocorrer de forma diferenciada, onde ele tem a necessidade em saber por que, como, para quê ele deve aprender determinado assunto, de que modo aquele conteúdo é útil e está relacionado com sua vida. Então, para podermos contribuir com o conhecimento de um aluno adulto, essa nova informação deve fazer sentido e ter significado para ele.

Assim sendo, é necessário que o professor atue como facilitador da informação e mostre a esse aluno que o mesmo já detém uma

percepção prática, sendo necessário apenas o aprimoramento para que este saia do senso comum para o conhecimento científico.

Nesse contexto, Antunes (2012), diz que devemos trabalhar as habilidades do aprendiz na construção do conhecimento, pois a realidade específica de cada aluno leva-o passo a passo e sem precipitações aos saberes que conquista com a vida que se leva provieram da própria autora e resultaram na aquisição de livros, material de escritório, fotocópias e impressões.

Para tal, são produzidos documentos oriundos de conferências nacionais e internacionais, fóruns de educação, leis e pareceres, dos quais pode-se citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Parecer CNE/CEB 11/2000 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tendo como base as três funções básicas da EJA: reparadora, equalizadora e qualificadora, com o intuito de proporcionar aos educandos melhorias na educação, as quais visam acompanhar o progresso da sociedade, bem como mitigar a desigualdade social.

No que se refere a redução das desigualdades sociais, as bases teóricas da educação de jovens e adultos, em especial pedagogia de Paulo Freire, tem seus pensamentos e práticas ligados a EJA, com defesa da educação popular, a qual tem como princípio a educação efetuada com a participação do povo, onde o educando participa diretamente do processo com suas experiências e visão de mundo aprendidas no convívio em sociedade.

Quando Paulo Freire se refere a outros espaços de aprendizagem, nos remete ao ambiente onde o aluno está inserido e seu convívio social por ser por meio das experiências vivenciadas pelo educando, que informações do senso comum já se encontram ancoradas, bastando apenas estabelecer conexões entre a informação pré-existente e a informação fornecida recentemente.

Dessa forma, o educando adulto pode desenvolver o conhecimento científico através do senso comum, com habilidade e rapidez se trabalhado com metodologias adequadas.

O que abre caminho para a exploração da contextualização nas escolas, principalmente no que se refere a educação de adultos, os quais têm maior visão de mundo e mais experiências de vida para

serem exploradas. Cabendo ao professor conduzir a abordagem dos conteúdos vinculados as experiências cotidianas de cada aluno e tirar proveito para o ensino, oportunizando a esse educando momentos que contribuem com o despertar para o conhecimento.

Quando se trabalha a química voltada para os conhecimentos corriqueiros e com uso de materiais domésticos, trabalha-se no aluno a reflexão, a discussão e como consequência tem-se o despertar para a ciência e outra visão de mundo até então desconhecida. Nessa reconexão do aluno com a ciência, ele passa a perceber que a química está na sua rotina, a comparar o seu conhecimento com o adquirido em sala de aula apropriando-se deste, e por fim, torna-se um propagador do conhecimento apreendido.

Visando facilitar o processo do ensino e da aprendizagem da Química, e conectá-la a rotina do aluno é que se fez o uso nessa pesquisa de tema gerador de Paulo Freire aplicado e atrelado ao método dos três momentos pedagógicos de Delizoicov e Angotti.

O tema gerador aqui escolhido pelos alunos, tem como finalidade auxiliar no ensino de química e possibilitar uma melhor compreensão da aprendizagem por meio da contextualização, tendo sempre o aluno como o foco principal do aprendizado.

A abordagem metodológica dos três momentos pedagógicos, fundamenta-se em verificar inicialmente o conhecimento proveniente do senso comum que ao fim do processo será comparado com o que se espera que o aluno compreenda após a explicação e aplicação do método.

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 BASES TEÓRICAS PARA O ENSINO DE ADULTOS

A base teórica para o ensino de adultos deve estar alicerçada sobretudo nos saberes que os educandos detêm ao longo do seu convívio em sociedade, na prática comunitária, na sua realidade concreta. Assim, respeitar o saber dos educandos é sem dúvida o foco

principal, das ideias de Paulo Freire, Moacir Gadotti, Álvaro Vieira Pinto e tantos outros intelectuais da educação porque não também dizer da andragogia de Knowles.

A concepção de que o aluno adulto, que não recebeu letramento formal, é ignorante, há muito tempo passou a ser um parecer errôneo e não fazer mais sentido a partir desses estudiosos educacionais, os quais afirmam categoricamente que o educando adulto tem conhecimentos prévios, frutos de sua vivência social e do meio em que vive.

O aluno adulto, além de ser um membro participante e produtivo frente a sociedade em que vive, é um trabalhador que contribuir para o desenvolvimento social e por meio dele, é moldado e recebe educação informal, o que nada interfere em seu desenvolvimento social e cultural, permitindo que o mesmo possa sentir-se integrante e colaborativo.

Respeitar e tirar proveito dessa tão vasta experiência em nossas práticas educativas nos permite estabelecer, além de um vínculo com o alunado, uma proposta pedagógica que visa tornar os conteúdos ministrados mais atrativos, fazendo com que aumente o interesse do aluno e o aprendizado seja estabelecido.

1.2 TEMPEROS NATURAIS – TEMA GERADOR

Conforme os chefs Elton Galves e Guto Medeiros, docentes de gastronomia do SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio), os temperos são divididos em três categorias: ervas, especiarias e condimentos.

As ervas, são folhas e talos de várias plantas, aromáticas e com propriedades medicinais. As especiarias são sementes, brotos, frutas, flores, cascas e raízes aromáticas e de sabor mais acentuado, devido à presença dos óleos essenciais, e por fim os condimentos são ingredientes líquidos ou em pó que realçam o sabor dos pratos. Portanto, os temperos são um conjunto dessas três categorias, usados para intensificar o sabor e o aroma dos alimentos.

Neste trabalho, os temperos foram escolhidos como tema gerador para o ensino-aprendizagem de alguns tópicos de química orgânica e assim, facilitar o processo de ensino-aprendizagem de química.

A química é uma ciência que está presente em fatos históricos e em vários ambientes do nosso cotidiano, sendo possível encontrá-la nos cosméticos, nos derivados de petróleo, nas biomoléculas, e pode-se correlacioná-la também as especiarias, mais especificamente aos temperos utilizados desde os primórdios da humanidade.

Em conformidade com Le Couteur e Burreson, 2006 no século I d.C., usavam-se os condimentos na comida como, por exemplo, a pimenta e outros temperos com a intenção de ajudar a realçar o sabor, tornar mais palatáveis, conservar e desacelerar o apodrecimento e o ranço dos alimentos. No século XI, durante as Cruzadas, Veneza tornou-se a maior beneficiada no quesito especiarias, devido ao ganho de seus comerciantes ao venderem as especiarias.

Devido ao grande uso das especiarias e sua relevância social e comercial outras áreas acabaram se desenvolvendo, destaca-se aqui a química e a farmácia, as quais tiveram grande avanço, já que as especiarias inicialmente não eram utilizadas para fins culinários, mas sim para fins medicinais devido as inúmeras indicações terapêuticas.

2 METODOLOGIA

A vista disso, nessa pesquisa, o enfoque usado é classificado como misto, a metodologia empregada foi a dos três momentos pedagógicos e os dados foram coletados em questões abertas e fechadas, por meio de dois questionários. Ademais, também foi utilizado para a coleta de informações, a técnica da observação.

A pesquisa foi desenvolvida no Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA Professor Agenor Ferreira Lima, no primeiro semestre de 2022 com alunos da 11ª Etapa do Ensino Médio, turma 01 do turno Vespertino. Este CEJA, está localizado em área urbana, na Avenida André Araújo, n.º 90, Aleixo, em Manaus – Amazonas, Brasil. Sua sede está vinculada à Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de

Ensino do Amazonas (SEDUC/AM), sob orientação da coordenadoria 03.

A pesquisa foi desenvolvida com alunos da 11ª etapa, turma 01 do ensino médio do CEJA – Professor Agenor Ferreira Lima, do turno vespertino. Contou com uma amostra de 16 alunos, com idade entre 18 e 59 anos, destes 12 são do sexo feminino e 6 são do sexo masculino, equivalendo a 67% de mulheres e 33% de homens, do total de alunos que frequentaram o semestre inteiro.

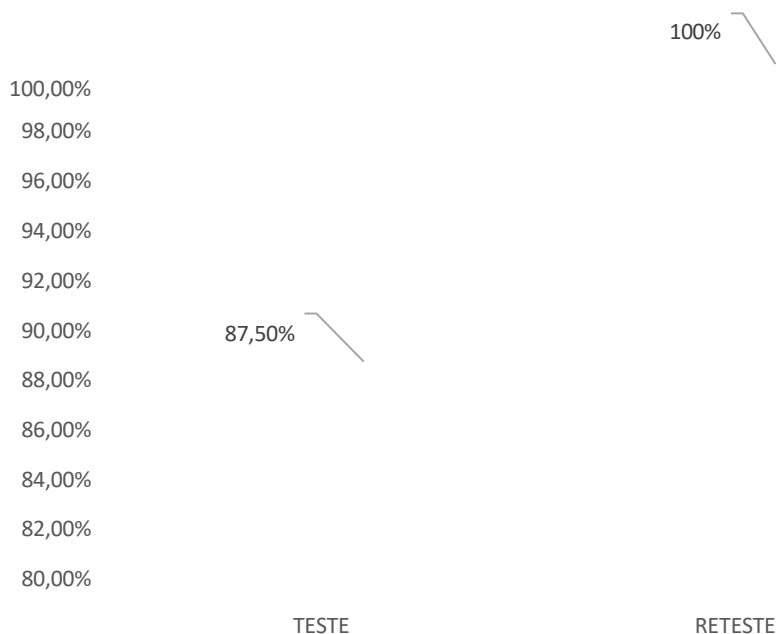
A observação direta intensiva utilizada nessa pesquisa, é do tipo observação participante que de acordo com Prodanov e Freitas (2013) é aquela onde o pesquisador participa da comunidade ou do grupo na qual a pesquisa está sendo desenvolvida. Nesse caso, o pesquisador deve ter extremo cuidado para não influenciar os participantes da pesquisa e não ser influenciado por eles, procurando sempre manter a credibilidade e a validade dos dados.

O questionário foi a técnica utilizada para a obtenção de dados, no modelo auto-aplicável e com perguntas abertas e fechadas.

3 ANÁLISE DOS DADOS

O seu dia a dia tem Química? Ao se analisar graficamente a pergunta sobre ter química no dia a dia presente no questionário teste (questão 4), apenas dois sujeitos de um universo de dezesseis disseram que o seu cotidiano não tem química, o que pode ser visualizado no gráfico abaixo nomeado com a pergunta que está sendo analisada.

Porcentagem de conhecimento adquirido por questionário, para a pergunta: Seu dia a dia tem Química?



Fonte: A Autora.

A segunda pergunta do questionário teste está relacionada ao tema abordado como fonte da pesquisa para estudo de química orgânica. Quando questionado sobre os temperos naturais, têm química? O fato de 50% dos sujeitos da pesquisa responderem que os temperos naturais não têm química, pode ser explicado em virtude da confusão mental gerada a partir de eles terem em mente que apenas os temperos industrializados apresentam química, a qual está relacionada aos aditivos químicos como os conservantes, acidulantes, aromatizantes e estabilizantes, por exemplo.

Ao serem novamente questionados sobre **os temperos naturais, têm química? (questão 3)**, 100% dos sujeitos da pesquisa

responderam que sim, existe química nos temperos naturais, o que é possível ser explicado através da abordagem metodológica, da explicação do conteúdo e da conscientização dos sujeitos sobre a importância da química para a sociedade e para a humanidade.

Você Acha Que Os Temperos Naturais Fazem Bem Para A Saúde?

Esse outro questionamento feito aos sujeitos da pesquisa no questionário teste (questão 6), refere-se a opinião deles sobre os possíveis benefícios de consumir nas mais diversas formas os temperos naturais.

Nesse quesito, como pode ser percebido no gráfico 5, a seguir, apenas quatro sujeitos acreditam com base em suas experiências de vida que os temperos naturais não fazem bem para a saúde e, em contrapartida, doze dos entrevistados, correspondendo a 75% entendem que os temperos naturais fazem bem para a saúde.

Quando questionados sobre os benefícios dos temperos naturais na questão 5 do questionário reteste, observa-se graficamente o mesmo comportamento das questões anteriores, após a explicação do conteúdo e reaplicação do questionário, pois no questionário teste 75% dos sujeitos entendem que os temperos naturais fazem bem para a saúde e quando questionados novamente sobre esse quesito, 100% dos sujeitos da pesquisa responderam que os temperos naturais fazem bem para a saúde, acarretando uma melhora de 25% no aprendizado.

No reteste, a pergunta sobre **você sabe o que são substâncias ativas? (Questão 7)**, ocorreu uma aprendizagem notoriamente significativa, pois dos dezesseis sujeitos da pesquisa apenas um afirmou não saber o que são substâncias ativas, gerando uma porcentagem igual a 93,75% de aprendizagem deste tópico de química orgânica.

Com relação a última pergunta quantitativa do questionamento reteste sobre **você sabe o que são grupos funcionais? (Questão 9)**, a porcentagem de aprendizagem não foi tão expressiva, porém pode-se afirmar que ocorreu de forma significativa, pois apenas quatro sujeitos da pesquisa afirmam não saber o que os grupos funcionais, acarretando para esse quesito uma aprendizagem de 87,5%.

4. Após a utilização da metodologia, os alunos serão capazes de relacionar os benefícios do uso dos temperos naturais?

Os sujeitos da pesquisa foram questionados sobre os benefícios dos temperos naturais em dois momentos, o primeiro ocorreu na questão 7 do questionário teste e no segundo momento na questão 6 do questionário reteste, em ambos os alunos em sua maioria mostraram conhecimentos oriundos do senso comum para responder ao questionamento.

Para o questionário teste foram geradas quatro categorias derivadas das respostas dos sujeitos, são elas, saúde (38%), prevenção de doenças (31%), vitaminas (6%) e não sei (25%). Já para o questionário reteste, foram geradas apenas duas categorias, benefícios mencionados (87%) e substâncias ativas (13%) (ver gráfico 14).

Para os sujeitos de números 2, 4, 8, 9, 12, 13, 15 e 16, o fato de NÃO ter química nos temperos naturais pode ser explicado devido à relação que comumente é feita da química com produtos que causem danos a saúde. Porém, após a aplicação do método e da explicação dos conteúdos observa-se uma melhora o nível de aprendizado dos sujeitos 2, 4, 9, 12, 15 e 16 que afirmaram que os temperos naturais são feitos de carbono, são alimentos naturais, têm substâncias ativas e por isso, são bons para a saúde.

Em contrapartida, os sujeitos de números 8 e 13 não conseguiram apresentar melhora no aprendizado, ao indicarem que os temperos servem apenas para realçar o sabor dos alimentos e dar aroma aos preparos.

Com relação aos sujeitos de números 1, 3, 5, 6, 7, 10, 11 e 14 que afirmaram que os temperos naturais têm química, indicando ter conhecimento prévio procedente do senso comum, melhoraram seus conhecimentos, pois relacionaram os temperos naturais as substâncias ativas e seus efeitos terapêuticos, ao átomo de carbono, aos alimentos naturais e à saúde.

CONCLUSÃO

Sabe-se que o ensino na educação de jovens e adultos, não pode nem deve ser igual ao ofertado no ensino médio regular, indo de encontro ao que inúmeros autores e estudiosos afirmam categoricamente sobre o assunto, os adultos têm o processo de aprendizagem diferenciado, com necessidade de relacionar o conhecimento a situações reais vivenciadas por eles.

Para a comprovação deste fato, esta pesquisa recorreu à metodologia voltada para o ensino de ciências naturais, além de empregar a contextualização através dos temperos naturais e assim, aproveitar as experiências e vivências desses educandos para a compreensão e aprendizagem de tópicos de química orgânica.

O método dos 3MP, acompanhado da contextualização baseada nos temperos naturais, mostrou ser uma forma perspicaz de se trabalhar os tópicos de química orgânica, pois os sujeitos da pesquisa fazem uso rotineiramente desse material pedagógico, sem se dar conta de sua utilidade no aprendizado da química.

Após a execução do método, com a aplicação dos temperos naturais, o nível de conhecimento esperado que se aspirava para os sujeitos da EJA, estava pautado em diferenciar fórmula estrutural de fórmula molecular, identificar grupos funcionais, perceber a presença da química no dia a dia, entender os conceitos de substância ativa e assimilar os benefícios dos temperos naturais à saúde.

Além disso, outras evidências de que esses sujeitos apresentaram melhora significativa em seus aprendizados está na indicação de entendimento quando souberam identificar e nominar grupos funcionais, bem como conceituar substância ativa, mencioná-las e indicar sua relação com a saúde.

Outros dois tópicos que corroboram todas as evidências listadas aqui, vem de informações extras, que não estavam presentes no nível de conhecimento esperado ao fim da pesquisa, onde pôde-se observar que todos os sujeitos conseguiram classificar os tipos de carbonos presentes na fórmula estrutural dos temperos, escolhidos por eles, bem como classificar essa cadeia carbônica.

Dado o exposto acima, é notório que os sujeitos da pesquisa conseguiram obter o nível de conhecimento esperado, tal fato pode ser observado por meio dos gráficos gerados e ao longo das análises efetuadas, por onde é possível verificar as porcentagens e o aprendizado sempre crescentes em cada pergunta e para cada sujeito.

Apesar dos resultados obtidos terem sido satisfatórios, observou-se que o tempo disponível para a execução, foi a única limitação existente na execução nessa pesquisa.

Constatou-se através da análise dos dados quantitativos e qualitativos e das observações em sala de aula durante o processo de aplicação da metodologia, que os sujeitos da pesquisa conseguiram relacionar o tema escolhido, os temperos naturais, com o estudo da química orgânica e como consequência relacionar esta última ao cotidiano.

Portanto, pôde-se perceber que ao contextualizar o ensino da química por meio dos temperos naturais, os sujeitos conseguiram entender que a química é uma ciência presente em todas as materiais e não existe nada que não tenha compostos químicos. Sendo possível também identificar e comprovar conhecimentos oriundos do senso comum, como por exemplo, a presença das substâncias ativas serem o motivo do tempero natural contribuir beneficamente para sua saúde.

Assim, fica comprovado que o emprego dos temperos naturais para o ensino da química orgânica, facilitou a compreensão e por fim o aprendizado, já que além de desmistificar o estereótipo comum depositado sobre essa ciência, também se mostrou que o método é eficaz para o ensino de química.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Lei nº 4183, de 26 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Amazonas, Manaus, AM, ano CXXI, n. 33069. p. 29, 26 jun. 2015.

ATKINS, P.; JONES, L. **Princípios de química**: questionando a vida moderna e o meio ambiente. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2012.

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2015.
- BASEGIO, Leandro Jesus; BORGES, Márcia de Castro. **Educação de jovens e adultos**: reflexões sobre novas práticas pedagógicas. Curitiba: InterSaberes, 2013. 131 p.
- BRASIL. Congresso. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Constituição (2000). **Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 19 jul. 2000. Seção 1, p. 1-18. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Educação de Jovens e Adultos.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (PCNEM). Parte III: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2000.
- BROWN, T. L. *et al.* **Química**: a ciência central. 13. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2016.
- CISCATO, C. A. M.; PEREIRA, L. F. **EJA: Educação de Jovens e Adultos**: química. 1 ed. São Paulo: Ática, 2010.
- CÔGO, S. M. B. *et al.* A química do amor: uma sequência didática para o ensino de química orgânica. **Revista Virtual de Química**. v. 14, n. 5, p. 843-852. 2022.
- DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. P. **Metodologia do ensino de ciências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências**: fundamentos e métodos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 55, p. 58-77, nov. 2001.
- FÉLIX, Maria Elisabeth de Oliveira. **Contextualização do ensino de Química orgânica a partir de temas geradores: uma proposta para inserção na formação inicial de professores de Química**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática), Centro de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual da Paraíba, Paraíba, 2022.

FINGER, I.; BEDIN, E. A contextualização e seus impactos nos processos de ensino e aprendizagem da ciência química. **RBECM**, v. 2, n. 1, p. 8-24, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JUNIOR, C. I. O. *et al.* A química na cozinha: uma possibilidade de oficina temática para a educação de jovens e adultos. **Experiências em Ensino de Ciências**. v. 16, n. 1, p. 519-532, 2021.

LÜLLMANN, H.; MOHR, K.; HEIN, L. **Farmacologia**: texto e atlas. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

PERUZZO, F. M.; CANTO, E. L. do. **Química**: na abordagem do cotidiano. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

CAPÍTULO 10

CULTURA E LÍNGUA NO ENSINO DO PORTUGUÊS COMO L2: UMA ANÁLISE DO TEXTO “O NGUIKO E AS MANDIOCAS”

CULTURE AND LANGUAGE IN TEACHING PORTUGUESE AS A SECOND LANGUAGE: AN ANALYSIS OF THE TEXT “O NGUIKO E AS MANDIOCAS”

Pezeiro Fernando Bernardo

Universidade Federal do Paraná

Curitiba - Paraná

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8731-1249>

E-mail: pezeirobernardo@gmail.com

RESUMO

Este artigo analisa o texto “O Nguiko e as mandiocas”, presente no manual da 11ª classe do ensino médio em Angola, com foco no contexto do município de Kimbele. O objetivo é investigar em que medida o texto e as atividades propostas exploram aspectos linguísticos e culturais no ensino do português como segunda língua (L2). A pesquisa, de natureza qualitativa, com base bibliográfica e documental, fundamenta-se na Sociolinguística e na relação entre língua e cultura. A análise mostra que, embora o texto se aproxime da realidade sociocultural dos alunos, o material didático não contempla adequadamente a diversidade linguística nem promove a articulação entre o português e línguas nacionais, como o kikongo. Observa-se também que as atividades priorizam uma abordagem normativa e estrutural, desconsiderando as especificidades de contextos multilíngues e as diferenças entre alunos de L1 e L2. Diante disso, propõe-se uma abordagem pedagógica que integre leitura, variação linguística, discussão cultural e comparação entre línguas, visando a uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. Conclui-se que a valorização do bilinguismo e da identidade linguística dos alunos é essencial para o ensino do português em Angola.

Palavras-chave: Português como L2; Ensino; Cultura.

ABSTRACT

This article analyzes the text “O Nguiko e as mandiocas,” included in the 11th-grade high school textbook in Angola, focusing on the context of the municipality of Kimbele. The aim is to investigate how the text and proposed activities address linguistic and cultural aspects in teaching Portuguese as a second language (L2). The study is qualitative, based on bibliographic and documentary research, and grounded in Sociolinguistics and the relationship between language and culture. The analysis shows that, although the text reflects students’ sociocultural reality, the teaching material does not adequately address linguistic diversity nor promote integration between Portuguese and national languages such as Kikongo. It also reveals that the activities emphasize a structural and normative approach, overlooking the specificities of multilingual contexts and differences between L1 and L2 learners. Therefore, a pedagogical approach is proposed that integrates reading, linguistic variation, cultural discussion, and language comparison, aiming at more meaningful and contextualized learning. It is concluded that valuing bilingualism and students’ linguistic identity is essential for teaching Portuguese in Angola.

Keywords: Portuguese as L2; Teaching; Culture.

1. Introdução

O texto em análise, presente no manual da 11^a classe do ensino médio, reforça a importância de se pensar o ensino de forma contextualizada e sensível à realidade dos alunos. O ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (L2), em contextos multilíngues como o de Angola, exige não apenas a consideração dos aspectos linguísticos, mas também dos aspectos culturais e sociais dos estudantes. O artigo 19º da Constituição da República de Angola determina que o português é a língua oficial, consolidando seu papel no funcionamento do Estado (ANGOLA, 2010, p. 09). Em regiões como Kimbele, onde muitos alunos têm o kikongo como língua materna, o

processo de aprendizagem do português ocorre em constante diálogo com práticas culturais e linguísticas locais.

Nesse contexto, torna-se fundamental reconhecer que “a língua está intimamente ligada à cultura e a cultura é frequentemente expressa através da língua, o que é refletido no estudo das relações entre língua e cultura, conhecido como cultolinguística” (Quijila; Garcia, 2023, p. 106). Essa relação evidencia que o ensino de línguas não pode ser reduzido a aspectos formais ou gramaticais,

[...] devendo considerar os contextos culturais e sociais nos quais os alunos estão inseridos. Nesse sentido, a língua pode ser compreendida como um instrumento de comunicação por meio do qual um povo expressa sua cultura e afirma sua identidade (Sassuco, 2021, p. 20).

Dessa forma, a análise de textos presentes no livro didático torna-se essencial para compreender em que medida esses materiais contribuem para uma aprendizagem significativa. O presente ensaio propõe uma reflexão sobre o texto “O Nguiko e as mandiocas”, de Cremilda de Lima, destacando suas potencialidades culturais, bem como suas limitações pedagógicas no ensino do português como L2.

Além disso, é importante considerar que o uso da língua não ocorre de forma neutra, estando diretamente relacionado às relações sociais, ao contexto dos falantes e às suas identidades. Conforme aponta Marcos Bagno (2007, p. 15), “a variação linguística é um fenômeno natural”. Nesse contexto, entende-se que a variação não deve ser tratada como desvio no ambiente escolar, mas como ponto de partida para o ensino, especialmente em realidades multilíngues como a angolana.

Nesse sentido, ao analisar materiais didáticos, é fundamental observar se estes reconhecem a diversidade linguística e valorizam as variedades locais dos alunos, como o kikongo, em vez de reforçar exclusivamente a norma padrão do português. Uma abordagem mais inclusiva contribui para que o aluno não perceba sua forma de falar como errada, mas como parte de sua identidade cultural, favorecendo, assim, o processo de aprendizagem. Portanto, refletir sobre os textos do manual não se limita à avaliação de seu conteúdo, mas implica

compreender como eles podem influenciar a construção do conhecimento linguístico e social dos estudantes em contextos multilíngues.

Ademais, é importante lembrar que o ensino do português em Angola está inserido em um processo histórico marcado por imposições linguísticas. Nesse contexto, a expansão do português no território angolano esteve associada à sua inserção no sistema educacional, ao seu uso como meio de evangelização e ao seu papel como instrumento de comunicação da administração pública (Pedro, 2021). Como observa Augusto (2023, p. 7):

Durante a convivência secular interlinguística, o português foi imposto como língua franca, com recursos a diglossias e glotofasias. Esses recursos só ocorreram por falta da maioria qualificada de utentes da Língua Portuguesa, e pela força anímica que os angolanos têm de conservarem as suas línguas maternas e sua cultura (Augusto, 2023, p. 7).

Diante desse contexto, torna-se necessário problematizar de que forma os materiais didáticos têm abordado a relação entre língua e cultura no ensino do português como segunda língua em Angola. Nesse sentido, este estudo busca responder à seguinte questão de pesquisa: em que medida o texto “O Nguiko e as mandiocas” e as atividades propostas no manual didático exploram os aspectos linguísticos e culturais relevantes para o ensino do português como L2? Assim, o objetivo geral deste trabalho é analisar as potencialidades e limitações desse material no que se refere à integração entre língua, cultura e variação linguística. Como objetivos específicos, pretende-se: (i) identificar os elementos culturais presentes no texto; (ii) analisar as marcas de variação linguística do português angolano; e (iii) verificar se as atividades propostas contribuem para uma abordagem pedagógica sensível ao contexto multilíngue dos alunos.

2. Revisão de Literatura

A realidade angolana caracteriza-se pela convivência de diferentes grupos sociais em um mesmo espaço geográfico, marcados

por distintas origens culturais e linguísticas, o que evidencia seu caráter multilíngue (Sassuco, 2021, p. 21). Nesse cenário, a língua portuguesa ocupa um papel central enquanto língua oficial, embora não seja, para grande parte da população, a língua materna. Dessa forma, entende-se que o seu ensino não pode ser dissociado das realidades sociolinguísticas dos falantes, especialmente em sociedades multilíngues como a angolana.

De fato, a maioria dos angolanos passa a ter contato com a língua portuguesa apenas ao ingressar no sistema escolar, aprendendo-a em um contexto formal. Dessa forma, o português configura-se, para muitos, como segunda língua (L2), especialmente em zonas rurais e suburbanas (SILVA; GANGA, 2021). No caso angolano, essa realidade manifesta-se em dificuldades específicas no processo de aprendizagem, sobretudo quando o ensino desconsidera o repertório linguístico prévio dos alunos.

Nesse contexto, é importante compreender a especificidade do ensino de uma língua segunda (L2), sobretudo quando comparado à aprendizagem de uma língua materna (L1). Enquanto a L1 é adquirida de forma natural no convívio social, a L2, em muitos casos, é aprendida em ambientes formais, como a escola, o que pode tornar o processo mais complexo e menos espontâneo. Os alunos que aprendem português como L2 frequentemente enfrentam dificuldades relacionadas à compreensão lexical, à estrutura gramatical e à construção de sentidos, especialmente quando não há correspondência direta entre a língua de origem e a língua alvo. Isso evidencia que, nesses contextos, o ensino do português exige abordagens pedagógicas específicas, sensíveis ao repertório linguístico dos alunos.

No caso angolano, essa questão torna-se ainda mais relevante devido ao caráter multilíngue da sociedade. Em diversas regiões do país, línguas nacionais como o kikongo coexistem com o português, estabelecendo um cenário de contato linguístico constante. Esse contato pode gerar fenômenos de interferência, nos quais elementos da língua materna influenciam a aprendizagem e o uso do português, tanto no nível lexical quanto sintático e semântico. Longe de serem vistos

apenas como “erros”, esses fenômenos devem ser compreendidos como parte do processo natural de aprendizagem em contextos multilíngues. Dessa forma, entende-se que a exclusão desses fenômenos do ensino contribui para reforçar uma visão normativa que não corresponde à realidade linguística dos estudantes.

Além disso, pode-se afirmar que o ensino do português em determinadas regiões configura-se em um contexto exolíngue, uma vez que o uso pleno da língua portuguesa nem sempre ocorre no cotidiano dos alunos fora do ambiente escolar. Nesses casos, o contato com a língua se restringe, muitas vezes, à sala de aula, o que dificulta a construção de sentidos e a internalização dos usos linguísticos. Dessa forma, torna-se fundamental que o ensino considere não apenas os aspectos formais da língua, mas também os elementos culturais e contextuais que contribuem para uma aprendizagem mais significativa e eficaz.

Nesse cenário, o contato entre o português e as línguas angolanas contribuiu para o surgimento de uma variedade própria do português, marcada por influências lexicais, sintáticas e culturais (PEDRO, 2021). Tal fenômeno deve ser compreendido como um processo natural de variação linguística, e não como desvio em relação à norma-padrão.

Sob essa perspectiva a “[...]Sociolinguística Educacional, o ensino de língua deve ser orientado por práticas inclusivas, capazes de acolher a diversidade linguística dos alunos, especialmente daqueles que não têm o português como língua materna ou que não dominam a norma padrão” (Balsalobre; Kanusse, 2020, p. 621). Isso implica reconhecer e valorizar as variedades locais no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, “a norma-padrão pode ser compreendida como uma construção artificial baseada nas regras da gramática normativa, frequentemente associada ao modelo europeu do português” (Santana; Timbane, 2021, p. 56). A imposição exclusiva dessa norma pode contribuir para a desvalorização das práticas linguísticas dos alunos.

Por outro lado, a relação entre língua e cultura constitui um aspecto fundamental no ensino de línguas. Como apontam Quijila e

Garcia (2023) elementos como os nomes próprios carregam significados culturais profundos, funcionando como marcadores de identidade e pertencimento social. Dessa forma, o ensino de línguas deve considerar não apenas os aspectos formais, mas também os valores culturais que permeiam o uso linguístico.

Diante desse cenário, torna-se pertinente problematizar as práticas tradicionais de ensino de língua portuguesa, que ainda se mostram fortemente centradas na norma padrão e na correção linguística. Enquanto William Labov concebe a variação linguística como um fenômeno inerente a qualquer língua viva, Marcos Bagno destaca sua dimensão social, especialmente no contexto educacional. No entanto, no contexto angolano, essa variação ainda é pouco reconhecida no ensino formal, o que evidencia um descompasso entre os pressupostos teóricos da Sociolinguística e as práticas pedagógicas efetivamente adotadas. Essa abordagem, ao privilegiar um modelo idealizado de língua, tende a desconsiderar as variedades linguísticas presentes no contexto dos alunos, especialmente em sociedades multilíngues como a angolana. Como consequência, as línguas nacionais e as formas de uso do português influenciadas por essas línguas são frequentemente desvalorizadas, sendo tratadas como desvios ou inadequações. Tal perspectiva pode contribuir para o distanciamento dos estudantes em relação ao processo de aprendizagem, uma vez que não reconhece suas experiências linguísticas e culturais. Nesse sentido, torna-se fundamental a adoção de uma abordagem sociolinguística no ensino, que valorize a diversidade linguística, compreenda a variação como um fenômeno legítimo e promova práticas pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas.

3. Procedimentos Metodológicos, Resultados e Discussão

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem bibliográfica e documental. A análise centra-se no texto “O Nguiko e as mandiocas”, presente no manual da

11ª classe do ensino médio em Angola, buscando compreender de que forma o material mobiliza elementos culturais e linguísticos, bem como suas contribuições e limitações no ensino do português como segunda língua, à luz de pressupostos da Sociolinguística e dos estudos sobre língua e cultura.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, a pesquisa assume caráter bibliográfico, uma vez que se fundamenta em materiais já publicados, como livros, artigos científicos e produções acadêmicas que discutem o ensino de línguas, variação linguística e o contexto angolano. Conforme destaca Gil (2008), esse tipo de investigação desenvolve-se a partir de fontes previamente elaboradas, permitindo ao pesquisador estabelecer um diálogo teórico consistente com a área de estudo.

Além disso, a pesquisa também apresenta natureza documental, pois recorre à análise de materiais que ainda não passaram por um tratamento analítico aprofundado, como o próprio manual didático analisado. De acordo com Gil (2008), a pesquisa documental utiliza fontes que podem ser reinterpretadas à luz de novos referenciais teóricos, o que possibilita uma leitura crítica dos materiais no contexto investigado.

Dessa forma, a combinação entre pesquisa bibliográfica e documental permite não apenas a construção de um embasamento teórico sólido, mas também a análise crítica do material didático, considerando suas implicações no ensino do português como L2 em contextos multilíngues como o de Angola.

O texto “O Nguiko e as mandiocas” aproxima-se fortemente da realidade dos estudantes de Kimbele ao retratar práticas agrícolas centrais no cotidiano local, como a colheita e o processamento da mandioca. A narrativa descreve a preparação do funge prato típico amplamente consumido em Angola, por meio da imagem de uma mulher a pisar mandiocas secas num pilão. Essa representação, reforçada pela ilustração presente no material didático, favorece a identificação dos alunos com o conteúdo, ao mobilizar elementos do seu universo cultural. Tal aspecto revela que o material possui potencial significativo para a construção de uma aprendizagem contextualizada.

Nesse sentido, é importante considerar como esse mesmo texto pode ser compreendido de maneira distinta por alunos em diferentes contextos linguísticos, como em Luanda (L1) e em Kimbele (L2). Para os alunos que têm o português como língua materna, a compreensão tende a ocorrer de forma mais imediata, uma vez que, além do domínio linguístico, há também maior familiaridade com os usos e significados presentes no texto. Já no caso dos alunos que aprendem o português como segunda língua, o acesso ao sentido pode ser mais limitado, não apenas pelas dificuldades relacionadas ao vocabulário e à estrutura da língua, mas também pela necessidade de interpretar elementos culturais que, embora façam parte do contexto angolano, podem não estar plenamente integrados ao repertório linguístico desses estudantes. Assim, observa-se que a compreensão do texto não depende apenas do reconhecimento dos elementos culturais, como a mandioca ou o funge, mas também do nível de domínio da língua portuguesa, o que reforça a importância de práticas pedagógicas que considerem as especificidades do ensino em contextos de L2.

Além disso, o texto evidencia valores sociais importantes, como o respeito aos mais velhos e a valorização das práticas comunitárias, aspectos fundamentais na organização das sociedades locais. A presença de elementos como folhas de mandioqueira e referências a outros cultivos da região contribui para conferir autenticidade à narrativa, aproximando o conteúdo escolar da experiência vivida pelos alunos.

Entretanto, apesar dessa forte conexão cultural, observa-se uma limitação significativa no que diz respeito à dimensão linguística. Assim, este estudo defende que essa limitação compromete o potencial pedagógico do texto, ao impedir a articulação entre língua, cultura e experiência linguística dos alunos. O material didático não explora de forma efetiva a condição dos alunos como falantes de L2, uma vez que não apresenta estratégias que promovam a articulação entre o português e o Kikongo.

Nesse sentido, muitos angolanos, especialmente em regiões do interior, têm como língua materna línguas de suas etnias e, ao utilizarem o português para comunicação, acabam

adaptando-o às suas realidades linguísticas e culturais, contribuindo para a constituição de um português angolano próprio (Sassuco, 2021, p. 21).

Conforme destaca Coge (2016, p. 2), "a falta de políticas de planificação voltadas ao ensino do português como segunda língua evidencia a ausência de respostas eficazes à diversidade linguística e cultural dos alunos".

Esse problema torna-se evidente quando se analisam as variações linguísticas presentes no português angolano, tanto no nível lexical quanto no nível das frases. "O contato entre o português e as línguas angolanas contribuiu para o surgimento de uma forma própria de falar o português em Angola" (Pedro, 2021, p. 47). Além das variações lexicais e organização das palavras, o texto também apresenta um elemento cultural relevante: o uso de nomes africanos, como "Kazumbi", presente no enredo, conforme ilustrado na Figura 1. Esses nomes não funcionam apenas como identificação dos personagens, mas carregam significados culturais profundos, estando ligados à identidade e às tradições locais.

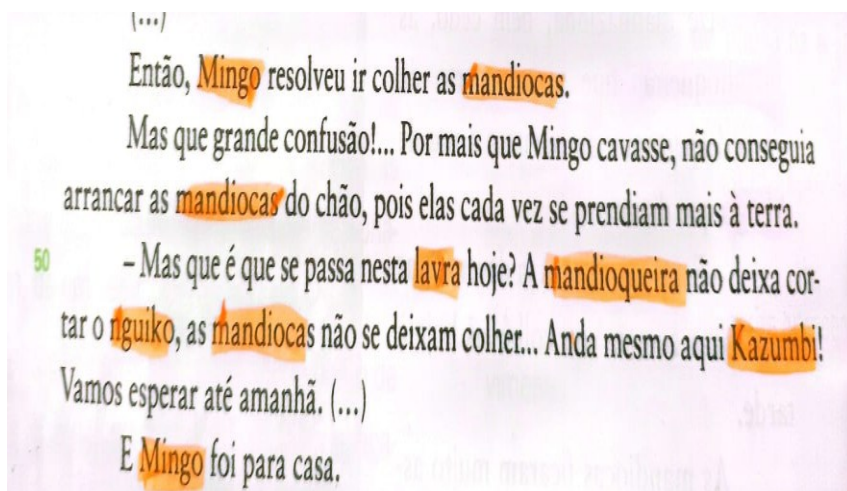
Nesse sentido, como destacam Quijila e Garcia (2023, p. 108):

Na cultura tradicional os nomes têm um significado específico que identifica a pessoa ou localidade que os carrega. Os exemplos dados são 'Mansanga', que significa lágrimas e tem sentido de sofredora, 'Ntango', que significa aviso ou alerta, e 'Nkosi', que significa leão e representa a capacidade de resolver problemas sozinho. Quijila e Garcia (Quijila e Garcia, 2023, p. 108)

Essa perspectiva evidencia que os nomes constituem uma forma de expressão cultural e simbólica. No entanto, assim como ocorre com as variações linguísticas, o material didático não explora pedagogicamente esses elementos, deixando de problematizar seus significados ou de relacioná-los com o universo dos alunos. Dessa forma, perde-se uma oportunidade importante de integrar língua e cultura no ensino do português como L2. Em um contexto em que o português não é a língua materna, a ausência de estratégias que promovam a articulação entre o português e o kikongo compromete o potencial pedagógico do texto.

Observa-se que o material analisado não contempla essa perspectiva, uma vez que não propõe atividade que valorize o repertório linguístico dos estudantes nem que promovam a reflexão sobre as relações entre as línguas presentes em seu cotidiano. Como resultado, reforça-se uma abordagem monolíngue e normativa, que distancia o aluno do processo de aprendizagem e desconsidera sua realidade sociocultural. Dessa forma, observa-se que há uma limitação no tratamento da diversidade linguística presente no contexto dos alunos.

Figura 1 – Presença de nomes africanos no texto didático (“Kazumbi”)



Fonte: Manual da 11ª classe (p. 56)

Termos como “vavó”, “mamã grande” e “makas”, bem como construções como “O que é que vens cá fazer?” ou “já estou eu também na maka”, refletem usos linguísticos enraizados nas práticas locais.

No que se refere aos elementos lexicais, observa-se que expressões como “mamã grande” vão além de uma simples designação familiar. Trata-se de uma forma de tratamento que expressa respeito e hierarquia social, sendo utilizada para se referir a mulheres mais velhas da comunidade, independentemente de laços biológicos diretos. Esse

uso revela valores culturais profundamente enraizados, nos quais a noção de família é ampliada e comunitária. Do ponto de vista pedagógico, a exploração desse termo em sala de aula poderia favorecer discussões sobre cultura, relações sociais e formas de tratamento, contribuindo para uma compreensão mais ampla da língua em uso.

De maneira semelhante, o termo “*makas*”, amplamente utilizado no português angolano, apresenta um significado que pode variar conforme o contexto, podendo referir-se a problemas, conflitos ou situações de tensão. Trata-se de um exemplo claro de variação lexical que não encontra correspondência direta na norma padrão do português europeu. Sua presença no texto evidencia a vitalidade do português angolano e sua relação com as línguas locais. No ensino de português como L2, a não problematização desse tipo de vocabulário pode dificultar a compreensão dos alunos, especialmente aqueles que ainda estão em processo de aquisição da língua.

No que diz respeito às construções frásicas, a expressão “*mal chegou*”, utilizada no sentido de “assim que chegou”, indica uma relação temporal imediata entre ações. Embora essa estrutura também exista no português padrão, seu uso recorrente no contexto angolano evidencia particularidades da organização discursiva local. A análise desse tipo de construção em sala de aula poderia contribuir para o desenvolvimento da competência interpretativa dos alunos, permitindo que compreendam não apenas o significado literal, mas também os efeitos de sentido produzidos no discurso.

Além dessas ocorrências, o texto apresenta outras construções relevantes que evidenciam particularidades do português angolano, conforme ilustrado na Figura 2.

Figura 2 – Exemplo de variações frásicas no texto “O Nguiko e as mandiocas”

E todas em coro disseram:
 – Vai, vai dizer à mamã grande que já compreendemos tudo e não vamos
 90 mais criar problemas ao Mingo, nem à vavó. E, depois, como é que o Chico vai
 fazer a sua **quiquerra**?
 O segundo emissário não teve tanta sorte...
Mal chegou, ouviu logo um estrondo e uma voz vinda do tronco que
 dizia:
 95 – O **que é que vens cá fazer**? É melhor voltares pelo mesmo caminho.
 (...)
 – Calma! É preciso saber ouvir! E eu ainda não falei... **Que pressa é essa**
de me mandar embora?
 – Fala, então – disse o tronco com um grande estrondo.
 – Pois é!... Não vou dizer muita coisa. Só uma pergunta: como é que vavó
 90 Jaja vai cozinhar o **funge**? Com as mãos?
 Perante a pergunta deste emissário, começou a ouvir-se um burburinho
 na **mandioqueira** e o tronco começou a sentir-se sozinho e a “meter o rabinho
 entre as pernas”, como se costuma dizer.
 Todos os troncos, tronquinhos, folhas e folhinhas se puseram a escutar
 95 uns aos outros... até que um deles em nome de todos disse:
 – Sim, senhor, **Mamã grande** tem razão. Como é que vavó vai cozinhar
 o **funge**?

Fonte: Manual da 11ª classe (p. 56)

Na frase “*Mal chegou, ouviu logo um estrondo e uma voz vinda de um tronco[...]*”, a expressão “*mal chegou*” é utilizada com o sentido de “*logo que chegou*” ou “*assim que chegou*”, indicando uma ação imediata. Embora também exista no português padrão, esse tipo de construção é recorrente no uso cotidiano e revela traços importantes da variação linguística presente no contexto angolano.

De modo semelhante, a pergunta “*Que pressa é essa de me mandar embora?*” evidencia um uso pragmático da língua, no qual a expressão “*me mandar embora*” corresponde a “*pedir para que alguém vá embora*”. Trata-se de uma construção comum na oralidade, que carrega valores comunicativos específicos e que poderia ser explorada pedagogicamente para desenvolver a competência interpretativa dos alunos.

Considerando os elementos apresentados nas Figuras 1 e 2, observa-se que o texto também mobiliza elementos lexicais que

carregam significados culturais relevantes. Expressões como “mamã grande” (Figura 2) são utilizadas como forma respeitosa de tratamento, referindo-se não apenas à mãe biológica, mas também a mulheres mais velhas da comunidade, como mães de amigos ou figuras maternas, evidenciando valores de respeito e hierarquia social. O termo “*funge*” (Figura 2), por sua vez, designa um prato típico que constitui a base alimentar de muitas famílias, sendo especialmente central no cotidiano dos alunos de Kimbele. Já “*mandiocas*” (Figura 1) refere-se ao principal produto agrícola local, utilizado no processamento da farinha que dá origem ao funge, estabelecendo uma ligação direta entre língua, cultura e práticas de subsistência. Além disso, o nome “Mingo”, presente no texto, deriva de “Domingos”, revelando processos de adaptação e apropriação linguística característicos do contexto angolano.

Esses exemplos demonstram que o texto oferece ricos recursos para o ensino da língua em uso, especialmente no que se refere à variação das frases e aos sentidos pragmáticos das expressões. No entanto, essas formas não são problematizadas nem utilizadas como ponto de partida para o ensino, o que impede que os alunos estabeleçam relações entre sua competência linguística prévia e a língua ensinada na escola.

Diante disso, torna-se pertinente questionar em que medida a atividade proposta no manual didático para o texto “O Nguiko e as mandiocas” consegue explorar essas potencialidades linguísticas e culturais, sobretudo no que diz respeito à variação do português angolano e à realidade bilíngue dos alunos. Essa questão será retomada mais adiante, quando se analisará de forma mais específica o tratamento dado à atividade relacionada a esse texto.

Para fundamentar essa reflexão, é importante reconhecer que: “o desabrochar da variedade do português angolano [...] não deve ser visto como um sacrilégio [...], mas como um fenómeno natural” [...] (Augusto, 2023, p. 7).

Dessa forma, o texto permanece no nível da representação cultural, sem avançar para uma abordagem que valorize a diversidade linguística e o bilinguismo. A não inclusão de atividades que incentivem

a comparação entre as línguas ou que explorem as variações do português angolano reforça uma visão monolíngue do ensino, desconsiderando a realidade dos estudantes. Nesse contexto, como aponta Silva (2022, p. 4-5), “[...] o Estado angolano deveria garantir o ensino das línguas nacionais, porém [...] o português europeu continua privilegiado [...] dificultando o reconhecimento de como estas línguas influenciam e caracterizam o português angolano”.

Além disso, essa limitação não se restringe apenas ao material didático, mas também às práticas pedagógicas em sala de aula. Nesse sentido, “[...] a realidade angolana é heterogênea [...]” e alguns docentes promovem o ensino apenas sob uma única perspectiva [...] (Augusto, 2023, p. 26-27).

Soma-se a isso o predomínio de abordagens centradas na gramática normativa: “[...] o ensino da Língua Portuguesa em Angola não passa de uma descrição de categorias gramaticais [...]” (Augusto, 2023, p. 27).

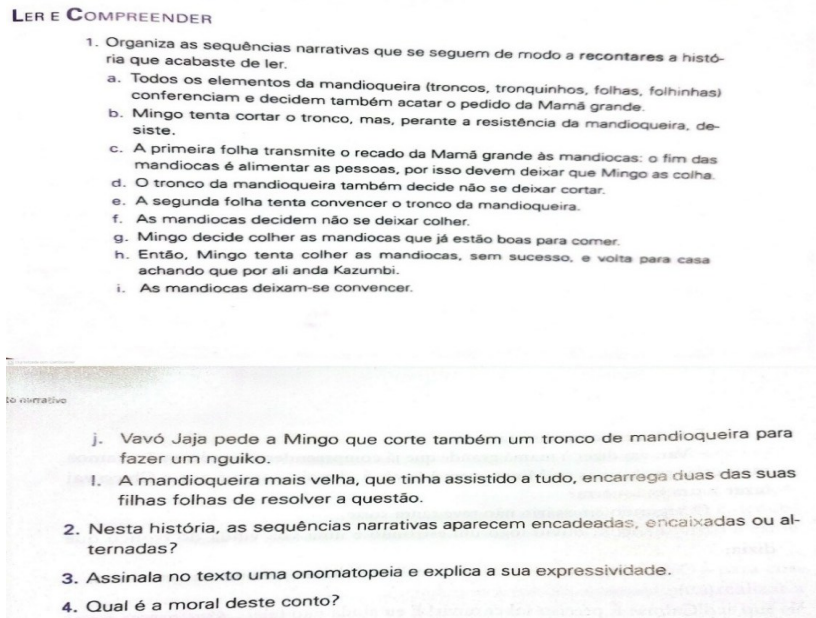
Nesse contexto, o ensino do Português como L2 acaba por desconsiderar não apenas a língua materna dos alunos, como o Kikongo, mas também suas experiências linguísticas cotidianas. É nesse contexto que se insere a necessidade de analisar, de forma mais concreta, como essas limitações se manifestam no material didático, especificamente na atividade proposta para o texto “O Nguiko e as mandiocas”. Como resultado, cria-se um distanciamento entre a língua ensinada na escola e a língua efetivamente vivida pelos estudantes, o que compromete o processo de aprendizagem.

Análise da atividade proposta

Conforme anunciado anteriormente, torna-se necessário analisar em que medida a atividade proposta no manual didático para o texto “O Nguiko e as mandiocas” consegue explorar as potencialidades linguísticas e culturais presentes na narrativa.

Para melhor compreensão do leitor, apresentam-se, a seguir, a atividade proposta no manual didático:

Figura 3 – Questões de compreensão textual



Fonte: Manual da 11ª classe (57-58)

A atividade proposta para o texto “O Nguiko e as mandiocas” organiza-se em diferentes questões que visam, principalmente, a compreensão da narrativa e a identificação de alguns elementos estruturais do texto. Conforme se observa na Figura 3, a questão 1 solicita que os alunos organizem as sequências narrativas (alíneas de “a” a “l”), com o objetivo de recontar a história, exigindo, assim, a compreensão global do enredo.

Já a questão 2 propõe a identificação do tipo de organização narrativa (encadeada, encaixada ou alternada), enquanto a questão 3 solicita o reconhecimento de uma onomatopeia e a explicação de sua expressividade. Por fim, a questão 4 aborda a interpretação da moral do conto. De modo geral, essas atividades concentram-se em aspectos estruturais e interpretativos do texto, privilegiando competências tradicionais de leitura.

Entretanto, ao analisar mais atentamente as propostas, observa-se que não há exploração das potencialidades linguísticas e culturais presentes no texto. Elementos relevantes, como as variações frásicas por exemplo, construções como “*mal chegou*” ou “*me mandar embora*”, bem como marcas lexicais do português angolano, como “*mamã grande*”, “*vavó*” e “*makas*”, não são contemplados nas atividades.

Além disso, aspectos culturais significativos, como o uso de nomes africanos (por exemplo, “*Kazumbi*” e “*Mingo*”) e seus respectivos significados no contexto cultural, também não são problematizados. Do mesmo modo, termos centrais para o cotidiano dos alunos, como “*funge*” e “*mandioca*”, que poderiam ser explorados como pontos de articulação entre língua, cultura e práticas sociais, não são mobilizados pedagogicamente.

Em contrapartida, uma abordagem pedagógica mais adequada ao contexto do ensino de português como L2 deveria contemplar estratégias que valorizem o repertório linguístico e cultural dos alunos. Nesse sentido, seria pertinente propor atividades que promovam a comparação entre o português e o kikongo, permitindo que os estudantes identifiquem semelhanças e diferenças entre as línguas, o que facilitaria a construção de sentidos. Além disso, a exploração de vocabulário local, como “*makas*”, “*mamã grande*” e “*funge*”, poderia ser utilizada como ponto de partida para discussões sobre variação linguística e usos da língua no cotidiano.

Da mesma forma, a inclusão de atividades que abordem os aspectos culturais presentes no texto, como os nomes africanos e seus significados, contribuiria para uma aprendizagem mais contextualizada e significativa. Essas práticas possibilitariam não apenas o desenvolvimento da competência linguística, mas também o reconhecimento e a valorização da identidade cultural dos alunos. Assim, ao integrar língua e cultura, o ensino deixaria de ser apenas normativo e passaria a considerar o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, embora a atividade contribua para a compreensão do texto, ela mantém uma abordagem limitada, centrada na organização narrativa e na interpretação geral, sem promover

reflexões sobre a variação linguística, o bilinguismo ou a realidade sociocultural dos alunos.

Dessa forma, confirma-se a tendência já observada anteriormente: o ensino permanece orientado por uma perspectiva tradicional, pouco sensível à diversidade linguística e cultural do contexto angolano. Como resultado, perde-se uma oportunidade significativa de utilizar o texto como recurso para o desenvolvimento de uma competência linguística mais ampla, crítica e contextualizada no ensino do Português como L2.

Considerando as limitações identificadas na análise do texto e da atividade proposta no manual didático, torna-se necessário pensar em alternativas pedagógicas que valorizem a diversidade linguística e cultural dos alunos, especialmente no contexto do ensino do português como L2 em Angola. Nesse sentido, propõe-se uma abordagem que integre língua e cultura, tomando o texto “O Nguiko e as mandiocas” como ponto de partida para práticas mais significativas de ensino.

Inicialmente, a leitura do texto pode ser realizada de forma orientada, incentivando a participação dos alunos na construção de sentidos. O professor pode propor momentos de leitura em voz alta e discussão coletiva, permitindo que os estudantes compartilhem suas interpretações e relacionem o conteúdo com suas experiências cotidianas, especialmente no que diz respeito às práticas culturais, como o cultivo da mandioca e a preparação do funge.

Além disso, é fundamental explorar os aspectos culturais presentes na narrativa, promovendo discussões sobre os valores sociais, os costumes locais e os significados dos nomes africanos utilizados no texto. Essa abordagem contribui para o reconhecimento da identidade cultural dos alunos e fortalece o vínculo entre o conteúdo escolar e a realidade vivida.

No que se refere à dimensão linguística, sugere-se a realização de atividades que enfoquem a variação linguística do português angolano. Termos como “*makas*”, “*mamã grande*” e construções como “*mal chegou*” podem ser analisados em sala de aula, permitindo que os alunos compreendam seus significados, usos e contextos de ocorrência. Essas atividades favorecem o desenvolvimento da

consciência linguística e contribuem para a valorização das formas locais de expressão. No caso angolano, isso se manifesta como parte de um sistema linguístico próprio, que reflete a interação entre o português e as línguas nacionais.

Outra estratégia relevante consiste na comparação entre o português e o kikongo, língua materna de muitos alunos. Por meio dessa comparação, os estudantes podem identificar semelhanças e diferenças entre as línguas, o que facilita a aprendizagem e promove uma compreensão mais ampla do funcionamento linguístico. Essa prática também contribui para a valorização do repertório linguístico dos alunos, reconhecendo suas competências prévias como parte do processo de aprendizagem.

Por fim, é importante destacar que essa abordagem pedagógica busca superar uma visão normativa e monolíngue do ensino, promovendo práticas mais inclusivas e contextualizadas. Ao integrar leitura, discussão cultural, análise linguística e comparação entre línguas, o ensino do português como L2 pode tornar-se mais significativo, contribuindo para a formação de alunos críticos, conscientes de sua identidade linguística e capazes de utilizar a língua em diferentes contextos sociais.

4. Considerações Finais

A análise do texto “O Nguiko e as mandiocas” evidencia que, embora haja um esforço de aproximação cultural com o universo dos alunos, esse movimento não se estende ao plano linguístico. Em contextos como o de Kimbele, onde o Kikongo desempenha papel central na vida dos estudantes, o ensino do Português como L2 deve ir além da representação cultural e incorporar práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem o bilinguismo. Assim, este estudo defende que o ensino do português como L2 deve incorporar práticas que valorizem o bilinguismo e a diversidade linguística dos alunos.

Nesse sentido, torna-se fundamental repensar o uso de textos no livro didático, de modo que eles não apenas representem a cultura

local, mas também sirvam como instrumentos de mediação linguística. A integração entre língua e cultura, aliada ao reconhecimento das variedades linguísticas, constitui um caminho essencial para promover uma aprendizagem mais significativa, inclusiva e contextualizada.

Dessa forma, o presente estudo contribui para a reflexão sobre o ensino do português como segunda língua em contextos multilíngues, ao evidenciar a necessidade de práticas pedagógicas que integrem língua, cultura e variação linguística. Ao analisar o texto “O Nguiko e as mandiocas” e as atividades propostas no manual didático, foi possível identificar limitações importantes no tratamento desses aspectos, o que reforça a urgência de abordagens mais inclusivas e contextualizadas no cenário educacional angolano. Nesse sentido, destaca-se a importância de valorizar o repertório linguístico dos alunos e de promover o diálogo entre o português e as línguas nacionais, como o kikongo, de modo a favorecer uma aprendizagem mais significativa. Por fim, sugere-se que pesquisas futuras possam ampliar essa discussão, investigando outras práticas pedagógicas e materiais didáticos, bem como analisando de forma mais aprofundada a relação entre variação linguística, ensino de L2 e identidade cultural em diferentes contextos de Angola.

Referências Bibliográficas

ANGOLA. **Constituição da República de Angola**. Luanda: Assembleia Nacional, 2010.

AUGUSTO, Moisés Alves. O ensino de língua portuguesa em Angola. **VERBUM**, v. 12, n. 1, 2023.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BALSALOBRE, Sabrina Rodrigues Garcia; KANUSSE, Elias Flores. Língua portuguesa em Angola: breve discussão sobre a situação de seu ensino na Província do Namibe. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, v. 11, n. 32, p. 621, 2020.

COGE, Benvindo Salvador. **Análise do Manual de Língua Portuguesa da 5ª Classe no Contexto Educativo do Português Língua**

Segunda da Lunda Norte. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade NOVA de Lisboa, Lisboa, 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** [S.l.]: 6. ed. Editora Atlas SA, 2008

PEDRO, António Januário Baptista. Miscigenação fonológica da variante do português falado em Angola. In: TIMBANE, Alexandre António; SASSUCO, Daniel Peres; UNDOLO, Márcio Edu da Silva (org.). **O português de/em Angola: peculiaridades linguísticas e a diversidade no ensino.** 1. ed. São Paulo: Opção Editora, 2021. ISBN 978-85-93447-26-6.

QUIJILA, Abel Calombo; GARCIA, Mbiavanga Adão. Nome e identidade cultural em Angola: o papel do nome em kikongo como símbolo de preservação cultural Bakongo. **Revista Ideação**, n. 48, jul./dez. 2023.

SANTANA, Yuran Fernandes Domingos; TIMBANE, Alexandre António. Evidências sociolinguísticas da variedade angolana do português e o combate ao preconceito linguístico. In: TIMBANE, Alexandre António; SASSUCO, Daniel Peres; UNDOLO, Márcio Edu da Silva (org.). **O português de/em Angola: peculiaridades linguísticas e a diversidade no ensino.** 1. ed. São Paulo: Opção Editora, 2021. p. 56. ISBN 978-85-93447-26-6.

SASSUCO, Daniel Peres. Problemática de contacto das línguas bantu de Angola e o português: um olhar sobre o contacto fonético-fonológico. In: TIMBANE, Alexandre António; SASSUCO, Daniel Peres; UNDOLO, Márcio Edu da Silva (org.). **O português de/em Angola: peculiaridades linguísticas e a diversidade no ensino.** 1. ed. São Paulo: Opção Editora, 2021. p. 21. ISBN 978-85-93447-26-6.

SILVA, Ana Alexandra; GANGA, José Gabriel. Variação semântica de lexemas verbais na variedade do português de Angola. In: TIMBANE, Alexandre António; SASSUCO, Daniel Peres; UNDOLO, Márcio Edu da Silva (org.). **O português de/em Angola: peculiaridades linguísticas e a diversidade no ensino.** 1. ed. São Paulo: Opção Editora, 2021. p. 82. ISBN 978-85-93447-26-6.

SILVA, Pedro Kiuma da. **A variedade do português angolano no livro didático de língua portuguesa da 10ª classe.** 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura) – Universidade da intergeração internacional afro-brasileira, Redenção, 2022.

CAPÍTULO 11

ELEMENTOS NARRATIVOS UTILIZADOS EM CURTA-METRAGENS PARA REPRESENTAR O PROCESSO DE INCLUSÃO

NARRATIVE ELEMENTS USED IN SHORT FILMS TO REPRESENT THE INCLUSION PROCESS

Carla Cerqueira Romano Lima

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Maringá - Paraná

cacromano@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar os elementos narrativos utilizados para representar a inclusão de crianças com deficiência em curtas-metragens de animação. A pesquisa é de natureza qualitativa e utiliza como metodologia a análise de conteúdo, segundo Bardin (2011), aplicada a dois curtas: *Cuerdas* (2014) e *Ian* (2018). O referencial teórico adotado baseia-se na Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici, compreendendo que os discursos audiovisuais contribuem para a construção simbólica da realidade social. Foram definidas oito categorias analíticas: Apelo Emocional, Ênfase nas Diferenças, Normal vs. Estranho, Atitudes, Barreiras, Empatia, Preconceito e Insistência. Os resultados apontam que os curtas não apenas ilustram o processo de inclusão, mas também o constroem simbolicamente, mobilizando representações sociais que tanto reforçam estigmas quanto promovem rupturas e ressignificações. Destaca-se que o curta-metragem se mostra um recurso pedagógico potente, capaz de fomentar a reflexão crítica, a empatia e o reconhecimento da diversidade no ambiente escolar. Como limitação, ressalta-se o número reduzido de obras analisadas e a ausência da escuta de diferentes públicos. Conclui-se que os curtas constituem espaços significativos de construção e transformação das representações sociais sobre a deficiência.

Palavras-chave: Curtas-metragens; inclusão; Teoria das Representações Sociais.

ABSTRACT

This study aims to investigate the narrative elements used to represent the inclusion of children with disabilities in animated short films. The research is qualitative in nature and employs content analysis, according to Bardin (2011), applied to two short films: *Cuerdas* (2014) and *Ian* (2018). The theoretical framework is based on Serge Moscovici's Theory of Social Representations, considering that audiovisual discourses contribute to the symbolic construction of social reality. Eight analytical categories were defined: Emotional Appeal, Emphasis on Differences, Normal vs. Strange, Attitudes, Barriers, Empathy, Prejudice, and Persistence. The results indicate that the short films not only illustrate the inclusion process, but also symbolically construct it by mobilizing social representations that both reinforce stigmas and promote ruptures and resignifications. It is highlighted that short films prove to be a powerful pedagogical resource, capable of fostering critical reflection, empathy, and the recognition of diversity in the school environment. As a limitation, the reduced number of works analyzed and the absence of perspectives from different audiences are noted. It is concluded that short films constitute significant spaces for the construction and transformation of social representations about disability.

Keywords: Short films; inclusion; Social Representations Theory

1. Introdução

A relação entre cinema e educação tem raízes históricas que remontam ao início do século XX, quando os pensadores do escolanovismo identificaram o potencial pedagógico das produções cinematográficas, recomendando sua utilização como recurso no ambiente escolar (Costa e Martins, 2017). No Brasil, os primeiros registros de uso desse recurso datam de 1931, com a realização da Semana do Cinema Educativo, marco inicial da inserção dos recursos audiovisuais na prática pedagógica (Leite, 2005; Silva, 2012 apud Costa e Martins, 2017).

Com o avanço das tecnologias digitais e o crescente acesso a ferramentas audiovisuais, os curtas-metragens ganharam destaque entre as possibilidades pedagógicas oferecidas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Isso se deve, principalmente, ao fato de que “[...] a utilização desses recursos midiáticos em sala de aula tem possibilitado a inovação na prática de ensino e aprendizagem [...]” (Venturini e Medeiros, 2018, p. 76). Santos e Nicolau (2018) reforçam essa perspectiva ao destacarem que os curtas-metragens possibilitam a construção de narrativas capazes de mobilizar emoções e sensibilidades, tornando-se um suporte significativo para a aprendizagem. Além disso, Costa e Martins (2017) ressaltam a articulação entre cinema, escola e educação especial, apontando que o audiovisual pode atuar como elemento formativo e inclusivo no contexto educacional.

Nesse contexto, observa-se que os curtas-metragens vêm sendo utilizados como recursos pedagógicos relevantes, especialmente no que se refere à promoção de práticas educativas mais reflexivas e inclusivas. Para compreender o estado do conhecimento sobre essa temática, foi realizada uma revisão de literatura do tipo “estado do conhecimento”, por meio do mapeamento de dissertações e teses em bases de dados nacionais. Segundo Vosgerau e Romanowski (2014), esse tipo de revisão possibilita uma compreensão ampla da área pesquisada, permitindo identificar tendências, padrões e lacunas. De acordo com Souza, Silva e Carvalho (2010), a revisão de literatura tem como finalidade reunir informações que fundamentam o desenvolvimento de pesquisas relevantes, sendo etapa essencial para a produção de novos conhecimentos (Alves-Mazzotti, 2012).

As buscas foram realizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os descritores “curta-metragem” e “inclusão”. Os resultados evidenciaram um número reduzido de produções diretamente relacionadas à temática, sendo selecionadas apenas dissertações que abordavam o uso do curta-metragem como recurso pedagógico no contexto da inclusão escolar. Entre os estudos

identificados, destacam-se as pesquisas de Venturini (2017) e Florêncio (2020). Venturini (2017) evidencia que a produção de curtas-metragens favorece o protagonismo, o acolhimento e o desenvolvimento de habilidades criativas de estudantes com deficiência. Já Florêncio (2020) destaca o potencial do audiovisual como ferramenta pedagógica para promover reflexão crítica, empatia e valorização da diversidade no ensino de Direitos Humanos.

Apesar dessas contribuições, observa-se que as abordagens se diferenciam: enquanto Venturini (2017) foca diretamente na inclusão escolar, Florêncio (2020) amplia a discussão para o campo dos Direitos Humanos. Em comum, ambos os estudos reconhecem o potencial do audiovisual como recurso capaz de sensibilizar e promover práticas pedagógicas mais inclusivas. Entretanto, a análise da literatura revela lacunas significativas, especialmente no que se refere à escassez de pesquisas que investiguem, de forma direta, os elementos narrativos utilizados nos curtas-metragens para representar a inclusão. Além disso, observa-se a ausência de estudos recentes e a inexistência de pesquisas em nível de doutorado sobre a temática.

Diante desse cenário, surgiu a seguinte questão norteadora: quais elementos narrativos são utilizados para representar a inclusão no contexto infantil em curtas-metragens? Dessa forma, o objetivo geral deste estudo é investigar os elementos narrativos utilizados para representar a inclusão, no contexto escolar infantil, em curtas-metragens. Os objetivos específicos consistem em identificar os principais recursos narrativos e simbólicos presentes nessas produções; compreender de que forma os curtas-metragens reproduzem, reforçam ou questionam estereótipos sociais relacionados à deficiência; e refletir sobre as contribuições desses recursos como instrumentos pedagógicos no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A pesquisa justifica-se pela escassez de estudos sobre a temática e pela relevância do recurso audiovisual como ferramenta pedagógica capaz de fomentar práticas inclusivas no contexto escolar, contribuindo para a reflexão crítica e o reconhecimento da diversidade. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, caracterizada

como documental, que utiliza a análise de conteúdo, segundo Bardin (2011), aplicada a dois curtas-metragens: *Cuerdas* (2014) e *Ian* (2018). O referencial teórico adotado baseia-se na Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici, que possibilita compreender como os curtas-metragens constroem e mobilizam representações sociais sobre a inclusão.

2. Procedimentos Metodológicos, Resultados e Discussão

2.1 Procedimentos metodológicos

Tendo como ponto de partida o objetivo geral deste estudo — investigar os elementos narrativos utilizados para representar a inclusão no contexto escolar infantil em curtas-metragens — esta pesquisa caracteriza-se como documental, pautada na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011).

De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), a pesquisa documental utiliza como fonte principal documentos que ainda não receberam tratamento analítico, sendo, portanto, considerados fontes primárias. No presente estudo, os documentos analisados correspondem aos próprios curtas-metragens selecionados. Nesse sentido, tais materiais são utilizados como fontes de informação capazes de elucidar questões e subsidiar a análise do objeto investigado (Figueiredo, 2007 apud Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009).

A análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), constitui um conjunto de técnicas que visam à descrição sistemática e objetiva do conteúdo das mensagens, permitindo a inferência de conhecimentos sobre suas condições de produção. Tal abordagem foi escolhida por possibilitar a categorização dos dados de forma sistemática, considerando que não se conhecem previamente os elementos narrativos e simbólicos que compõem as representações sociais da inclusão.

A coleta de dados foi realizada por meio da plataforma digital *YouTube*, escolhida por sua acessibilidade, gratuidade e ampla

utilização no contexto educacional. Para a busca dos materiais, foram utilizados os termos-chave: “curta inclusão”, “curta inclusão escolar”, “curta inclusão escola” e “curta inclusão diferenças”.

A partir dessas buscas, foram identificados cinco curtas-metragens. Após a aplicação dos critérios de inclusão — como a presença do contexto escolar e de personagens com deficiência —, foram selecionados dois curtas para análise: *Cuerdas* (2014) e *Ian* (2018).

A análise foi realizada conforme as três etapas propostas por Bardin (2011): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A pré-análise consistiu na seleção dos curtas e na organização do corpus. A exploração do material envolveu a categorização dos elementos narrativos observados. Por fim, o tratamento dos resultados foi conduzido à luz da Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici, buscando compreender os sentidos atribuídos à inclusão nas narrativas analisadas.

2.2 Resultados e discussão

Antes de iniciar a análise, considera-se pertinente apresentar um breve resumo do enredo de cada um dos curtas selecionados, a fim de que o leitor compreenda melhor a escolha das categorias analíticas e, consequentemente, a interpretação dos dados.

O curta-metragem *Cuerdas* (2014), dirigido por Pedro Solís García, se passa em um orfanato que também funciona como espaço escolar. Logo na primeira cena, um menino com paralisia cerebral é deixado na instituição. Maria, a protagonista, demonstra interesse imediato pelo novo colega, manifestando empatia e o desejo de estabelecer uma amizade. Quando o aluno é apresentado à turma, observa-se o afastamento das demais crianças, evidenciando o estranhamento diante da diferença, enquanto Maria assume uma postura acolhedora. Ao longo da narrativa, a protagonista adapta brincadeiras para incluir o colega, enfrentando o preconceito dos demais. A relação entre os dois é marcada por forte vínculo afetivo, culminando em uma cena simbólica de despedida e, posteriormente, na

revelação de que o menino faleceu. Na cena final, Maria aparece adulta, atuando como professora em uma escola inclusiva, evidenciando o impacto dessa experiência em sua trajetória.

Já o curta *Ian* (2018), dirigido por Abel Goldfarb, apresenta a história de um menino com paralisia cerebral que observa outras crianças brincando em um espaço escolar. O protagonista vivencia constantemente o conflito entre o desejo de pertencimento e a exclusão social, representada pelos olhares e julgamentos das outras crianças. Em determinado momento, Ian decide agir por conta própria e se aproxima do grupo, enfrentando barreiras físicas e simbólicas. Inicialmente ignorado, ele passa a ser acolhido por uma criança, seguida pelas demais, simbolizando o processo de inclusão. O desaparecimento do alambrado, ao final, representa a superação das barreiras sociais. Por se tratar de uma história baseada em fatos reais, a cena final apresenta o verdadeiro Ian, reforçando o impacto da inclusão em sua vida.

Após a análise dos curtas, foram definidas oito categorias de análise: Apelo Emocional, Atitudes, Barreiras, Empatia, Ênfase nas Diferenças, Insistência, Normal vs. Estranho e Preconceito, conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro 1: Categorias de análise dos curtas *Cuerdas* (2014) e *Ian* (2018)

Categoria	<i>Cuerdas</i> (2014)	<i>Ian</i> (2018)
Apelo Emocional	Emoção centrada na relação afetiva entre Maria e o colega com deficiência. A amizade, a perda e a superação sensibilizam o espectador.	Forte carga emocional na luta de Ian por inclusão. O sofrimento, a rejeição e a esperança mobilizam empatia.
Atitudes	Maria adota uma postura ativa, acolhedora e inclusiva. Os colegas demonstram afastamento e estranhamento.	Ian insiste em se aproximar, mesmo diante da exclusão. As crianças inicialmente ignoram, mas depois mudam de atitude e o acolhem.
Barreiras	A deficiência é uma barreira simbólica, mas socialmente reforçada pelos colegas e pela professora.	O alambrado representa barreiras sociais e simbólicas. Ian enfrenta obstáculos físicos e atitudinais à inclusão.

Empatia	A empatia de Maria é expressa por suas ações criativas e sensíveis para incluir o colega nas brincadeiras.	A empatia surge no final, quando as crianças começam a acolher Ian. Inicialmente ausente, ela aparece como elemento de mudança.
Insistência	Maria insiste na aproximação, adapta brincadeiras, enfrenta a opinião dos colegas e permanece ao lado do amigo até o fim.	Ian, apesar das rejeições constantes, continua tentando se incluir e, em um ato de autonomia, decide romper com a barreira do alambrado.
Ênfase nas Diferenças	As falas e atitudes dos colegas reforçam a diferença do menino ("ele é especial", "Maria está esquisita").	A exclusão é visualmente marcada pelos muros, olhares e julgamentos que destacam a deficiência como barreira.
Normal vs. Estranho	Maria é considerada "estranha" por interagir com o colega diferente, mostrando como a normalidade é socialmente construída.	Ian é visto como "fora do lugar" no espaço das crianças típicas. O "estranho" é simbolizado por sua separação física e social.
Preconceito	Visível na reação dos colegas ao novo aluno e na fala da professora, que o apresenta como "especial" (reforçando o estigma).	Manifesta-se nos olhares, nas atitudes de rejeição e na indiferença diante da tentativa de aproximação de Ian.

Fonte: Elaborado pela autora.

A Teoria das Representações Sociais (TRS), elaborada por Serge Moscovici, compreende que as representações são formas de conhecimento socialmente construídas, que orientam práticas, comportamentos e relações entre os sujeitos. Elas não apenas explicam a realidade, mas a transformam, organizando o simbólico e o afetivo na vida cotidiana. Nos curtas *Cuerdas* (2014) e *Ian* (2018), as categorias de análise revelam como o fenômeno da inclusão e exclusão de pessoas com deficiência é representado social e simbolicamente.

A forte carga emocional presente nos dois curtas demonstra o que Jodelet (2001) aponta como o aspecto afetivo das representações sociais, que estão sempre permeadas por valores, medos, crenças e emoções. As narrativas de amizade, em *Cuerdas*, e de superação

frente à exclusão, em *Ian*, mobilizam a empatia do espectador, favorecendo uma reconfiguração simbólica da deficiência como parte da diversidade humana, e não como limitação.

As atitudes observadas nos personagens refletem os esquemas representacionais construídos socialmente. Maria, ao incluir o colega com deficiência de forma espontânea, representa um deslocamento das representações sociais dominantes, abrindo espaço para a construção de novas formas de convivência. Por outro lado, os colegas que se afastam expressam uma representação naturalizada de deficiência como algo “incômodo” ou “estranho”, conforme destacado por Moscovici (2003), ao discutir o papel das representações na manutenção das desigualdades simbólicas.

As barreiras simbólicas presentes no processo de inclusão não são apenas físicas, mas também sociais. O alambrado presente em *Ian* (2018) e o isolamento do menino em *Cuerdas* (2014) funcionam como metáforas visuais da exclusão representacional, isto é, das fronteiras mentais e sociais que delimitam quem pertence e quem é deixado à margem. Segundo Jovchelovitch (2004), essas barreiras são sustentadas por representações que organizam o espaço público e determinam quem tem ou não legitimidade para ocupá-lo.

A empatia, enquanto prática social, está diretamente ligada à possibilidade de transformação dessas representações. Em ambos os casos, ela surge como elemento central para a resignificação da deficiência e da alteridade. Em *Cuerdas* (2014), Maria rompe com o discurso do “diferente que precisa de ajuda”, construindo uma relação horizontal e afetiva com o colega. Em *Ian* (2018), a empatia das outras crianças surge de forma tardia, mas funciona como ponto de inflexão na representação que sustentava o isolamento do protagonista.

A insistência dos personagens evidencia a ação contínua dos sujeitos diante da exclusão, revelando sua busca por pertencimento. Em *Cuerdas* (2014), Maria insiste em incluir o colega, criando estratégias para envolvê-lo nas atividades, mesmo diante do estranhamento dos demais. Em *Ian* (2018), o protagonista persiste em se aproximar das outras crianças e, em um gesto de autonomia, decide mover sua cadeira de rodas em direção ao alambrado. Essas ações

exemplificam o que Jovchelovitch (2004) denomina como agência social de sujeitos marginalizados, que tensionam as representações hegemônicas e propõem novas formas de convivência. A insistência se configura, assim, como um movimento de resistência simbólica às barreiras impostas pela exclusão e pelo preconceito.

A ênfase nas diferenças também se apresenta como um elemento central nas narrativas, uma vez que os personagens com deficiência são inicialmente construídos como “o outro”, “o especial”, ou aquele que difere do padrão considerado normal. Como afirma Moscovici (2003), as representações se estruturam, muitas vezes, pela oposição entre o familiar e o estranho, funcionando como mecanismo de organização social, ainda que posteriormente contestado ao longo das narrativas.

Nesse sentido, as representações sociais organizam a realidade a partir da dicotomia normal/anormal ou familiar/estranho. Nos dois curtas, a criança com deficiência é inicialmente posicionada como o “estranho”, aquele que não se encaixa na lógica da convivência escolar padronizada. No entanto, essa categorização é gradualmente desconstruída, evidenciando que o que é considerado “normal” é, na verdade, uma construção social instável e passível de transformação (Jodelet, 2001).

Por fim, o preconceito aparece como uma forma enraizada de representação social, sustentada pela repetição e pela ausência de questionamento, conforme aponta Jodelet (2001). Ele se manifesta nas falas, nos olhares e na indiferença das outras crianças, contribuindo para a manutenção do estigma da deficiência. Entretanto, sua superação, nos curtas analisados, está diretamente associada à convivência e ao contato, que se apresentam como caminhos possíveis para a construção de novas representações sociais mais inclusivas.

3. Considerações Finais

Este trabalho teve como objetivo compreender como a deficiência é representada socialmente em curtas-metragens de

animação, por meio da análise de duas obras: *Cuerdas* (2014) e *Ian* (2018), à luz da Teoria das Representações Sociais (TRS), de Serge Moscovici (2003). Buscou-se identificar como elementos simbólicos, narrativos e visuais desses curtas contribuem para a construção e a desconstrução de estigmas relacionados à diferença, à inclusão e ao preconceito.

Por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), foram identificadas e analisadas oito categorias: Apelo Emocional, Ênfase nas Diferenças, Normal vs. Estranho, Atitudes, Barreiras, Empatia, Preconceito e Insistência. Essas categorias permitiram observar que os curtas não apenas representam a realidade da pessoa com deficiência, mas também contribuem para sua ressignificação simbólica, oferecendo ao espectador novas formas de pensar, sentir e se posicionar frente à diversidade.

As representações presentes nas obras analisadas evidenciam, de um lado, a permanência de estigmas sociais em relação à deficiência, sobretudo nas atitudes iniciais de exclusão, no reforço da diferença e na reprodução do preconceito. Por outro lado, destacam-se movimentos de ruptura e transformação, expressos nas atitudes empáticas, na insistência por pertencimento e na superação simbólica de barreiras. Esses elementos ilustram o potencial das produções audiovisuais enquanto instrumentos educativos e agentes de transformação de representações sociais consolidadas.

Além disso, observa-se que os curtas analisados vão além da simples ilustração da realidade, configurando-se como espaços simbólicos de disputa de sentidos, nos quais o imaginário coletivo é mobilizado e pode ser ressignificado. Como destaca Jodelet (2001), o campo das representações é também um campo de ação, sendo possível compreender os curtas como agentes de intervenção nesse processo. No entanto, percebe-se que, no cotidiano, esses avanços não acontecem na mesma proporção. Enquanto o campo acadêmico tem avançado nas discussões e na compreensão da deficiência, a sociedade ainda apresenta dificuldades em acompanhar essas mudanças, mantendo, muitas vezes, visões limitadas e marcadas por estigmas.

Como limitação, ressalta-se que este estudo se restringiu à análise de apenas duas obras, o que, embora tenha permitido um aprofundamento interpretativo, não contempla toda a diversidade de representações possíveis sobre a deficiência no cinema ou na mídia. Além disso, a análise centrou-se no olhar do pesquisador, sem incluir a percepção de diferentes públicos, o que poderia ampliar a compreensão dos sentidos atribuídos às narrativas.

Para pesquisas futuras, sugere-se ampliar o número de obras analisadas, bem como considerar diferentes formatos e contextos culturais. Também se mostra relevante investigar como essas representações são percebidas por públicos diversos, especialmente em contextos escolares. Por fim, este estudo contribui para o campo da educação e da psicologia social ao evidenciar o papel do audiovisual na construção de sentidos e na promoção de práticas mais inclusivas, reforçando sua importância como ferramenta pedagógica e formativa.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, Marcio Alves de. **A pessoa com deficiência e suas representações no cinema brasileiro**. 2008. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O método nas representações sociais. In: MOREIRA, A. F. D.; CANDAU, V. M. F. (Orgs.). **Narrativas de pesquisa e formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 165-186.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O papel da revisão da literatura em uma pesquisa científica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 484-501, maio/ago. 2012.

ARAÚJO, Sônia Maria de. As representações sociais e o processo de construção do conhecimento na sala de aula. In: MOREIRA, A. F. D.; CANDAU, V. M. F. (Orgs.). **Narrativas de pesquisa e formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 187-208.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011. Tradução de: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1994.

BONFIM JUNIOR, Almir. **A deficiência desfocada**: inovação na representação da pessoa com deficiência no documentário brasileiro. 2021. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2021.

CARVALHO, Camila Souza; BARBOSA, Alynne da Silva. O curta-metragem de animação como recurso pedagógico para parasitologia na educação básica. **REnBio**, v. 14, n. 2, p. 1011-1030, 2021.

COSTA, Rúbia Braga; MARTINS, Ana Cláudia Marinho de Souza. As relações entre cinema e educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 2, p. 299-316, maio/ago. 2017.

GARCÍA, Pedro Solís. **Cuerdas**. Espanha: La Fiesta Producciones, 2014. Curta-metragem (10 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=n4LreCcEbG4>. Acesso em: 10 dez. 2025.

GOLDFARB, Abel. Ian. Argentina: Fundación Ian / MundoLoco CGI, 2018. Curta-metragem (9 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D3ivw5Hz-2E>. Acesso em: 10 dez. 2025.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 17-44.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Representações sociais e esfera pública**: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

KERSCH, Dorotea Frank; MARQUES, Renata Garcia. **Sáimos do cinema de alma lavada**: multiletramentos e trabalho interdisciplinar na produção de curtas de acessibilidade midiática. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 55, n. 1, p. 77-99, jan./abr. 2016.

MACHADO, Carla Ferreira da Silva. **Crenças e práticas inclusivas no atendimento educacional especializado**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NICOLAU, Roseane Batista Feitosa; SANTOS, Jeane dos. O gênero curta-metragem como objeto de ensino e aprendizagem da leitura e da produção textual. In: ARANHA, I. C. C. (Org.). **Educação, cinema e inclusão**: caminhos possíveis de reflexão e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 93-106.

OLIVEIRA, Eliana de *et al.* **Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação**. Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n. 9, p. 11-27, maio/ago. 2003.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais (RBHCS), Rio Grande, v. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009.

SANTOS, Lisandro. **Curta Diferenças**. Brasil: DGABC Filmes, 2021. Curta-metragem (14 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4GyQY4Cfqcs>. Acesso em: 15 out. 2025.

SARTIN, Mariusa Alves. **A invisibilidade dos sujeitos da educação básica: pressupostos para a construção de uma escola para todos**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

SILVA, Maria; SOUZA, João. Educação inclusiva e práticas pedagógicas no contexto digital. **SciELO Preprints**, 2024. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/13319/version/14483>. Acesso em: 2 nov. 2025.

SOUZA, Eni de Mesquita; SILVA, Darlinda Moreira; CARVALHO, Anna Rachel Machado de. Revisão de literatura: considerações teóricas e práticas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. esp., p. 25-38, 2010.

SOUZA, Fábio Marques de. O cinema como artefato semiótico mediador da compreensão e potencialização dos processos de ensino-aprendizagem. In: ARANHA, I. C. C. (Org.). **Educação, cinema e inclusão**: caminhos possíveis de reflexão e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 73-91.

TOZONI-REIS, Marília Freitas De Campos. **Sociologia**: o estudo da sociedade. São Paulo: Acervo Digital da Unesp, 2010. p. 1-23.

VENTURINI, Aline Dal Bem. **Produção de curtas-metragens como recurso para educação inclusiva**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

CAPÍTULO 12

ENSINAR PARA QUEM? A CRISE DE SENTIDO DA ESCOLA PÚBLICA DIANTE DAS DESIGUALDADES SOCIAIS CONTEMPORÂNEAS

TEACHING FOR WHOM? THE CRISIS OF MEANING OF PUBLIC SCHOOLS IN THE FACE OF CONTEMPORARY SOCIAL INEQUALITIES

Naiara da Silva

Universidade Federal do Pará (UFPA- Abaetetuba)
Cametá, Pará, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5279-9364>
E-mail: naiara01dasilva@gmail.com

José Barros da Silva Junior

Universidade Federal do Pará (UFPA- Abaetetuba)
Santa Maria do Pará, Pará, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-0252-1428>
E-mail: juniorbarros_25@hotmail.com

Maikon Valente da Cruz

Universidade Estadual do Pará (UEPA- Cametá)
Cametá, Pará, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4815-5530>
E-mail: maikon15valentedacruz@gmail.com

Luiza Dayse Chaves de Lemos

Universidade Federal do Pará (UFPA- Abaetetuba)
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1207-391X>
Santa Maria do Pará, Pará, Brasil
E-mail: luizadayse@yahoo.com.br

João Alfaia Rodrigues

Universidade Federal do Pará (UFPA- Cametá)
Cametá, Pará, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4645-9204>
E-mail: joao_alfaia@hotmail.com

Ellen Juliane Xavier Nabiça

Universidade Federal do Pará (UFPA- Cametá)

Cametá - Pará

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2220-7874>

E-mail: ellenjulianexavier@gmail.com

Edineia de Sena Silva Lopes

Universidade Federal do Pará (UFPA- Abaetetuba)

Igarapé-Miri - Pará

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-9002-1588>

E-mail: naiara15dasilvavalente@gmail.com

RESUMO

A escola pública, historicamente concebida como espaço de democratização do conhecimento e promoção da justiça social, enfrenta, na contemporaneidade, uma profunda crise de sentido, marcada pelo tensionamento entre sua função emancipadora e as demandas impostas por políticas educacionais orientadas por lógicas tecnicistas e mercadológicas. Este artigo tem como objetivo analisar essa crise a partir da articulação entre gestão educacional, currículo e políticas públicas, problematizando os limites e as possibilidades de ressignificação da escola pública. Fundamentado em referenciais críticos da educação, como Freire, Saviani, Arroyo, Apple, Libâneo, Sacristán e Ball, o estudo evidencia que a centralidade das avaliações em larga escala, a padronização curricular e a desarticulação das políticas públicas contribuem para o esvaziamento da função social da escola, reduzindo o processo educativo a indicadores quantitativos e desconsiderando as desigualdades estruturais que atravessam o cotidiano escolar. Discute-se, ainda, o papel da gestão democrática como elemento fundamental para a construção de práticas participativas e críticas, bem como a necessidade de um currículo contextualizado, que valorize a diversidade sociocultural e promova a formação integral dos sujeitos. Por fim, defende-se que a ressignificação da escola pública exige a superação da lógica de controle e mensuração, a valorização dos profissionais da educação e a implementação de políticas públicas integradas e equitativas,

reafirmando a escola como espaço de resistência, produção de sentidos e transformação social.

Palavras-chave: escola pública; gestão educacional; currículo; políticas públicas; desigualdades sociais.

ABSTRACT

Public schools, historically conceived as spaces for democratizing knowledge and promoting social justice, currently face a profound crisis of meaning, marked by tensions between their emancipatory role and the demands imposed by technicist and market-oriented educational policies. This article aims to analyze this crisis through the articulation of educational management, curriculum, and public policies, problematizing the limits and possibilities for the re-signification of public schooling. Grounded in critical educational theorists such as Freire, Saviani, Arroyo, Apple, Libâneo, Sacristán, and Ball, the study highlights that the centrality of large-scale assessments, curriculum standardization, and the fragmentation of public policies contribute to the weakening of the school's social function, reducing the educational process to quantitative indicators while disregarding the structural inequalities that shape school realities. The paper also discusses the role of democratic management as a key element in fostering participatory and critical practices, as well as the need for a contextualized curriculum that values sociocultural diversity and promotes the holistic development of learners. Finally, it argues that the re-signification of public schools requires overcoming control- and measurement-based logics, valuing education professionals, and implementing integrated and equitable public policies, reaffirming the school as a space of resistance, meaning-making, and social transformation.

Keywords: public school; educational management; curriculum; public policies; social inequalities.

1. INTRODUÇÃO

A escola pública, ao longo da história, consolidou-se como um dos principais espaços de promoção da cidadania e de enfrentamento

das desigualdades sociais, especialmente no contexto de universalização do acesso à educação básica. Nesse sentido, como destaca Freire (1996), a educação possui papel central na formação de sujeitos críticos e na construção de uma sociedade mais justa. No entanto, nas últimas décadas, essa instituição tem enfrentado uma crescente crise de sentido, marcada não apenas por questionamentos acerca de sua função social, mas também por sua capacidade concreta de responder às demandas de uma sociedade profundamente desigual e em constante transformação.

Essa crise se intensifica em um cenário caracterizado pela ampliação das desigualdades socioeconômicas, pela fragilização das políticas públicas e pela reconfiguração do papel do Estado, frequentemente orientado por lógicas neoliberais que priorizam eficiência e resultados mensuráveis em detrimento da formação humana integral. Nesse contexto, emerge uma problemática central que orienta este estudo: em que medida a escola pública, atravessada por políticas educacionais tecnicistas e por desigualdades estruturais, ainda consegue cumprir seu papel emancipador?

A literatura educacional crítica tem evidenciado que a escola pública opera sob tensões permanentes entre sua função formativa e as estruturas sociais que a condicionam. Para Freire (1996), a educação é um ato político e transformador, comprometido com a formação de sujeitos conscientes de sua realidade. Contudo, Saviani (2008) alerta que a escola também tende a reproduzir as desigualdades existentes, enquanto Arroyo (2012) enfatiza que os estudantes são sujeitos concretos, marcados por trajetórias de exclusão, o que impõe limites à ação educativa. Essa contradição revela que a escola, embora potencialmente transformadora, permanece condicionada por desigualdades estruturais, como pobreza, insegurança alimentar e exclusão social.

Nesse cenário, a indagação “ensinar para quem?” emerge como uma questão central, não apenas como provocação teórica, mas como expressão das contradições entre o ideal de uma educação democrática e inclusiva e as condições concretas em que o processo educativo ocorre. Dados educacionais evidenciam que estudantes em

situação de vulnerabilidade apresentam maiores índices de evasão, defasagem idade-série e baixo desempenho escolar, indicando que o acesso à escola não garante, por si só, o direito à aprendizagem. Assim, a crise da escola pública não é apenas educacional, mas social, exigindo respostas que ultrapassem os limites da própria instituição.

Além disso, políticas educacionais contemporâneas, fortemente influenciadas por princípios neoliberais, têm priorizado avaliações em larga escala, padronização curricular e responsabilização por resultados, contribuindo para o esvaziamento da função social da escola (APPLE, 2006; BALL, 2001). Esse movimento reduz a complexidade do processo educativo a indicadores quantitativos, desconsiderando as múltiplas dimensões que constituem a formação dos sujeitos.

Apesar dos avanços teóricos sobre a função social da escola e das críticas às políticas educacionais contemporâneas, observa-se uma lacuna na articulação entre três dimensões fundamentais: gestão escolar, currículo e políticas públicas, especialmente quando consideradas as especificidades de contextos marcados por profundas desigualdades, como as realidades amazônicas. Dessa forma, este estudo justifica-se pela necessidade de compreender como esses elementos se inter-relacionam e impactam a reconstrução do sentido da escola pública.

Diante disso, o objetivo geral deste artigo é analisar a crise de sentido da escola pública e discutir caminhos para sua ressignificação, a partir da articulação entre gestão educacional, currículo e políticas públicas. Como objetivos específicos, busca-se: problematizar a função social da escola pública no contexto contemporâneo; analisar os impactos das políticas educacionais baseadas em avaliações e indicadores; discutir o papel da gestão democrática na mediação desses processos; e refletir sobre a necessidade de construção de currículos contextualizados e críticos.

Para orientar a investigação, formulam-se as seguintes questões de pesquisa: como as políticas públicas educacionais têm influenciado o papel da escola pública? De que forma a gestão escolar pode contribuir para a ressignificação desse espaço? E em que medida o

currículo pode ser reorganizado para responder às demandas sociais e culturais dos estudantes?

No que se refere à delimitação do estudo, trata-se de uma pesquisa de caráter teórico-analítico, baseada em produções acadêmicas da área da educação, com ênfase em autores críticos e no contexto brasileiro contemporâneo. Não se configura, portanto, como investigação empírica, mas como reflexão teórica que busca contribuir para o aprofundamento do debate.

Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica, fundamentada na análise de obras de autores como Freire, Saviani, Arroyo, Apple, Libâneo, Sacristán e Ball. Essa abordagem permite compreender a complexidade da problemática investigada a partir de diferentes perspectivas teóricas.

2. REVISÃO DE LITERATURA:

A compreensão da crise contemporânea da escola pública exige o diálogo com um conjunto de autores que, a partir de diferentes perspectivas, analisam sua função social, suas contradições e os impactos das políticas educacionais recentes. A literatura crítica em educação converge ao reconhecer que a escola não é uma instituição neutra, mas um espaço atravessado por disputas de poder, interesses sociais e projetos de sociedade, embora haja divergências quanto ao seu potencial transformador e aos limites impostos pelas estruturas sociais.

Um ponto de relativo consenso na literatura refere-se ao caráter político da educação. Para Freire (1996), o processo educativo constitui-se como prática de liberdade, voltada à formação de sujeitos críticos e capazes de intervir na realidade. Nessa perspectiva, a escola pública assume papel estratégico na construção de uma sociedade democrática, sendo entendida como espaço de emancipação. Contudo, essa visão é tensionada por análises que evidenciam os limites dessa função. Saviani (2008) argumenta que, ao mesmo tempo em que a escola pode contribuir para a transformação social, ela também tende

a reproduzir as desigualdades existentes, uma vez que está inserida em uma sociedade estruturada por relações desiguais. Essa contradição é aprofundada por Arroyo (2012), ao destacar que os estudantes são sujeitos concretos, marcados por trajetórias de exclusão, o que exige que a escola reconheça essas condições para não reforçar processos de marginalização.

No campo das políticas educacionais, autores como Apple (2006) e Ball (2001) analisam criticamente a influência das reformas neoliberais sobre a educação. Apple (2006) evidencia que a incorporação de princípios de mercado — como eficiência, competitividade e mensuração de resultados — tem redefinido o papel da escola, deslocando seu foco da formação integral para a produção de indicadores de desempenho. Já Ball (2001) contribui ao problematizar o ciclo das políticas, destacando que estas não são simplesmente implementadas, mas reinterpretadas no contexto das práticas escolares. No entanto, quando formuladas de forma centralizadora e tecnicista, tendem a impor modelos homogêneos que desconsideram as especificidades locais, intensificando mecanismos de controle e responsabilização sobre professores e escolas.

Essas análises convergem ao apontar que a centralidade das avaliações em larga escala tem produzido impactos significativos no cotidiano escolar. Embora tais instrumentos tenham sido concebidos como mecanismos de monitoramento da qualidade da educação, sua utilização como parâmetro principal de avaliação tem contribuído para o estreitamento curricular e para a priorização de conteúdos cobrados nos exames. Nesse sentido, Sacristán (2000) afirma que o currículo é uma construção social e política, sendo constantemente tensionado por interesses diversos. A padronização curricular, orientada por avaliações externas, tende a desconsiderar a diversidade sociocultural dos estudantes, limitando as possibilidades de construção de um ensino significativo e contextualizado.

No que se refere à gestão escolar, Libâneo (2004) destaca a importância da gestão democrática como condição para a construção de uma escola comprometida com a formação crítica dos alunos. Para o autor, a democratização da gestão vai além da criação de instâncias

participativas formais, exigindo a construção de uma cultura organizacional baseada no diálogo, na cooperação e na corresponsabilidade. No entanto, a literatura aponta que, na prática, a gestão escolar ainda é fortemente marcada por lógicas burocráticas e centralizadoras, muitas vezes subordinadas às exigências de cumprimento de metas e resultados estabelecidos por políticas externas.

Apesar das contribuições significativas desses autores, observa-se uma lacuna na literatura no que se refere à articulação entre gestão, currículo e políticas públicas como dimensões interdependentes na análise da crise da escola pública. Em muitos estudos, essas categorias são tratadas de forma isolada, o que dificulta a compreensão da complexidade do fenômeno educativo. Além disso, há uma carência de análises que considerem de forma mais aprofundada os contextos regionais, como as realidades amazônicas, onde as desigualdades sociais e as especificidades culturais impõem desafios adicionais à organização da escola pública.

Dessa forma, a presente pesquisa busca contribuir para o campo ao articular essas três dimensões, compreendendo que a ressignificação da escola pública depende não apenas de mudanças curriculares ou de reformas na gestão, mas de uma reconfiguração mais ampla das políticas educacionais, orientada por princípios de equidade, justiça social e valorização das diversidades. Ao integrar essas perspectivas, pretende-se avançar na compreensão dos limites e das possibilidades da escola pública como espaço de formação crítica e transformação social.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 A escola pública e sua função social em crise

Em um cenário contemporâneo marcado pela centralidade dos dados, rankings e indicadores de desempenho, a educação pública tem sido progressivamente capturada por uma lógica que privilegia números em detrimento de sujeitos. A escola, antes concebida como espaço de

formação crítica, convivência democrática e emancipação social, passa a ser avaliada, comparada e muitas vezes reduzida a índices que pouco revelam sobre a complexidade do processo educativo. Nesse contexto, a aprendizagem é traduzida em métricas, e o sucesso escolar, em estatísticas, deslocando o foco da formação humana para o cumprimento de metas estabelecidas por políticas de avaliação em larga escala.

A escola pública, historicamente, foi concebida como um dos principais instrumentos de democratização do acesso ao conhecimento e de promoção da justiça social. No entanto, na contemporaneidade, essa instituição enfrenta uma profunda crise de sentido, marcada por tensões entre sua função social emancipadora e as demandas impostas por políticas educacionais centradas na lógica da mensuração e do desempenho. Nesse cenário, as avaliações em larga escala emergem como um dos principais dispositivos de regulação da educação, redefinindo prioridades e impactando diretamente o cotidiano escolar.

Autores como Paulo Freire (1996) já alertavam que a educação não é neutra, sendo atravessada por relações de poder, interesses econômicos e disputas ideológicas. Para o autor, a escola deve assumir uma postura crítica e comprometida com a transformação social. Contudo, o avanço de políticas educacionais orientadas por indicadores quantitativos tem deslocado o foco da formação integral dos sujeitos para o alcance de metas numéricas, promovendo uma redução do processo educativo a resultados estatísticos.

As avaliações em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), foram instituídas com o objetivo de monitorar a qualidade da educação e subsidiar políticas públicas. Entretanto, na prática, esses instrumentos têm sido utilizados predominantemente como mecanismos de controle e ranqueamento, contribuindo para a construção de uma cultura de responsabilização que recai, sobretudo, sobre escolas e professores. Nesse modelo, o desempenho dos estudantes é convertido em números, desconsiderando as múltiplas dimensões que atravessam o processo de ensino-aprendizagem.

Essa lógica quantitativa ignora, por exemplo, as profundas desigualdades sociais que impactam diretamente o rendimento escolar. Estudantes oriundos de contextos vulneráveis enfrentam desafios que extrapolam os muros da escola, como insegurança alimentar, trabalho infantil, violência e ausência de políticas públicas integradas. Como destaca Arroyo (2012), não é possível compreender o fracasso escolar sem considerar as condições concretas de vida dos educandos. Ao desconsiderar essas variáveis, as avaliações em larga escala acabam por reforçar estigmas e responsabilizar injustamente sujeitos e instituições.

Além disso, a centralidade atribuída a esses exames tende a produzir um estreitamento curricular, na medida em que conteúdos não avaliados são progressivamente marginalizados. Sacristán (2000) argumenta que o currículo é uma construção social e política, sendo constantemente tensionado por interesses diversos. Nesse contexto, o que se ensina passa a ser orientado não pelas necessidades formativas dos estudantes, mas pelos conteúdos cobrados nas provas, comprometendo a formação crítica e cidadã.

Diante desse cenário, os profissionais da educação assumem um papel ainda mais complexo. Sua função social vai muito além da transmissão de conteúdos, envolvendo o compromisso com a formação integral dos sujeitos, a promoção da equidade e a construção de uma sociedade mais justa. No entanto, esses profissionais têm sido submetidos a condições de trabalho precarizadas, à intensificação de suas responsabilidades e à pressão constante por resultados. Como aponta Libâneo (2013), há uma crescente desvalorização do trabalho docente, acompanhada de uma perda de autonomia pedagógica.

Essa crise se intensifica na medida em que a escola passa a ser responsabilizada por problemas que são, na verdade, de ordem estrutural. A ausência de políticas públicas articuladas nas áreas de saúde, assistência social e cultura contribui para o agravamento das desigualdades educacionais, colocando a escola em uma posição de sobrecarga e impotência. Nesse sentido, Paro (2001) destaca que a gestão democrática da escola é fundamental, mas insuficiente se não houver mudanças mais amplas nas estruturas sociais.

Portanto, a crise da função social da escola pública não pode ser compreendida de forma isolada. Trata-se de um fenômeno complexo, que envolve a tensão entre diferentes projetos de sociedade e de educação. A ênfase excessiva nas avaliações em larga escala evidencia uma concepção reducionista de qualidade, baseada em números e rankings, que desconsidera a diversidade dos contextos escolares e as múltiplas dimensões da aprendizagem.

Superar essa crise exige repensar o papel da escola e das políticas educacionais, valorizando práticas pedagógicas que reconheçam os sujeitos em sua integralidade e promovam a justiça social. Isso implica, também, fortalecer os profissionais da educação, garantindo-lhes condições dignas de trabalho, formação continuada e autonomia pedagógica. Mais do que medir resultados, é necessário construir uma educação que faça sentido para os estudantes e que contribua, efetivamente, para a transformação da realidade social.

3.2 Caminhos para ressignificação da escola Pública:

A escola pública ocupa lugar central na construção de uma sociedade democrática, sendo responsável pela formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos. Contudo, nas últimas décadas, observa-se um processo de esvaziamento de sua função social, marcado pela precarização das condições estruturais, pela padronização curricular e pela intensificação de políticas de avaliação em larga escala.

Nesse cenário, torna-se urgente refletir sobre os caminhos para a ressignificação da escola pública, compreendendo-a não apenas como espaço, mas como território de produção de sentidos, identidades e transformação social. Essa discussão articula três dimensões fundamentais: gestão, currículo e políticas públicas.

Historicamente, a escola pública foi concebida como instrumento de inclusão social. No entanto, a educação, longe de ser neutra, está imersa em relações de poder e disputas ideológicas. Como afirma Paulo Freire:

Não há educação neutra. A educação é um ato político. Aqueles que tentam defender a neutralidade da educação estão, na verdade, defendendo a manutenção da ordem estabelecida. Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, implicando escolhas, valores e compromissos com determinados projetos de sociedade. (FREIRE, 1996)

A partir da década de 1990, com o avanço de políticas neoliberais, a educação passou a ser fortemente influenciada por princípios de eficiência, produtividade e competitividade. Esse processo resultou na padronização dos currículos, na centralidade das avaliações externas, na redução da autonomia docente e na transformação do estudante em indicador estatístico. Paulo Freire (1996) rompe diretamente com uma visão tradicional da educação como prática neutra, técnica ou meramente transmissora de conhecimentos. Ao afirmar que “não há educação neutra”, Freire explicita que todo ato educativo está inserido em um contexto histórico, social e político, sendo atravessado por interesses, valores e disputas de poder. Nesse sentido, defender a neutralidade da educação não significa ausência de posicionamento, mas, ao contrário, implica a manutenção das estruturas existentes. Ou seja, quando a escola se apresenta como neutra, ela tende a reproduzir desigualdades sociais, culturais e econômicas, legitimando a ordem vigente sem questioná-la. A neutralidade, portanto, funciona como uma estratégia ideológica que oculta as relações de dominação presentes na sociedade. Além disso, ao caracterizar a educação como um “ato político”, Freire amplia o papel do educador e da escola. Ensinar deixa de ser uma prática mecânica e passa a ser uma ação intencional, que envolve escolhas pedagógicas, seleção de conteúdo, formas de avaliação e posicionamentos diante da realidade. Cada uma dessas escolhas expressa um projeto de sociedade — seja ele voltado para a reprodução das desigualdades ou para sua transformação.

Outro ponto central da citação é a ideia de educação como “intervenção no mundo”. Isso significa que o processo educativo não se limita à sala de aula, mas tem potencial de formar sujeitos críticos, capazes de compreender sua realidade e atuar sobre ela. Nesse

aspecto, a educação assume um caráter emancipador, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Assim, o pensamento freireano nos leva a compreender que a escola pública, ao assumir sua dimensão política, pode se constituir como espaço de resistência e transformação social. No entanto, isso exige romper com práticas descontextualizadas e tecnicistas, valorizando uma educação comprometida com a crítica, o diálogo e a formação cidadã.

Michael Apple destaca:

As políticas educacionais contemporâneas, marcadas pela lógica de mercado, têm promovido uma redefinição do papel da escola, transformando-a em uma instituição voltada para a produção de resultados mensuráveis. Essa lógica desconsidera os contextos sociais e culturais dos estudantes, reduzindo o currículo a um instrumento técnico e enfraquecendo sua dimensão crítica e emancipadora. (APPLE, 2006)

Tal lógica ignora a diversidade dos contextos escolares, especialmente em regiões periféricas e amazônicas, onde a realidade social exige práticas educativas contextualizadas e sensíveis às especificidades culturais. Dessa forma, a crise da escola pública não é apenas pedagógica, mas profundamente política e social. A análise do autor, evidencia uma inflexão profunda no modo como a escola pública vem sendo concebida nas últimas décadas. Ao afirmar que as políticas educacionais contemporâneas estão marcadas pela lógica de mercado, o autor denuncia a incorporação de princípios empresariais como eficiência, produtividade, competitividade e mensuração de resultados no campo educacional.

Essa racionalidade redefine o papel da escola, deslocando seu foco da formação integral dos sujeitos para a produção de indicadores quantificáveis, como notas em avaliações externas e rankings de desempenho. Nesse processo, a qualidade da educação passa a ser reduzida a números, o que empobrece a complexidade do fenômeno educativo e invisibiliza dimensões fundamentais da aprendizagem, como a formação crítica, ética e social.

Ao destacar que essa lógica desconsidera os contextos sociais e culturais dos estudantes, Apple aponta para um dos principais

problemas dessas políticas: a homogeneização. Ao impor padrões universais de desempenho e currículos padronizados, ignora-se a diversidade das realidades escolares, especialmente em territórios marcados por desigualdades, como periferias urbanas e regiões amazônicas. Isso gera um descompasso entre o que é ensinado e a realidade vivida pelos alunos, comprometendo o sentido da aprendizagem.

Outro aspecto central da crítica é a redução do currículo a um instrumento técnico. Nesse modelo, o currículo deixa de ser entendido como construção cultural e política e passa a ser tratado como uma lista de conteúdos a serem cumpridos e avaliados. Com isso, enfraquece-se sua dimensão crítica e emancipadora, limitando a possibilidade de a escola formar sujeitos capazes de questionar e transformar a realidade.

Além disso, essa lógica intensifica mecanismos de controle sobre o trabalho docente, uma vez que professores passam a ser responsabilizados pelos resultados mensuráveis dos estudantes, muitas vezes sem considerar as condições concretas de ensino. Isso contribui para a desvalorização profissional e para a perda de autonomia pedagógica.

Dessa forma, a reflexão de Apple nos convida a problematizar o modelo de educação orientado pelo mercado e a defender uma escola pública comprometida com a justiça social. Ressignificar a escola, nesse contexto, implica romper com a centralidade dos resultados quantitativos e reconstruir o currículo e as práticas pedagógicas a partir das realidades dos estudantes, valorizando a educação como prática crítica, cultural e transformadora.

A gestão escolar constitui um dos pilares centrais para a ressignificação da escola pública. Modelos tradicionais, baseados na hierarquia e no controle, mostram-se insuficientes diante das demandas contemporâneas.

A gestão democrática, prevista na legislação educacional brasileira, propõe a participação ativa da comunidade escolar, a transparência nas decisões, a construção coletiva do projeto político-pedagógico e a valorização dos profissionais da educação. Nessa perspectiva, o gestor assume papel de articulador e mediador.

Como aponta José Carlos Libâneo:

A gestão democrática da escola não se reduz a mecanismos formais de participação, mas implica a construção de uma cultura organizacional pautada no diálogo, na cooperação e na corresponsabilidade. Trata-se de um processo que envolve a redefinição das relações de poder no interior da escola, visando à construção de um projeto educativo comprometido com a formação crítica dos alunos. (LIBÂNEO, 2004)

Entretanto, sua efetivação ainda enfrenta desafios como a centralização das decisões nos sistemas de ensino, a falta de formação específica para gestores e as pressões por resultados em avaliações externas. Ressignificar a escola pública, portanto, exige fortalecer práticas de gestão baseadas na escuta, no diálogo e na participação coletiva. O entendimento da gestão democrática ao deslocá-la de uma perspectiva meramente formal para uma dimensão efetivamente política e cultural. Ao afirmar que ela não se reduz a mecanismos de participação como conselhos escolares ou reuniões, o autor chama atenção para um equívoco recorrente nas instituições: confundir participação com cumprimento burocrático de exigências legais.

Nesse sentido, Libâneo destaca que a gestão democrática exige a construção de uma cultura organizacional baseada no diálogo, na cooperação e na corresponsabilidade. Isso implica transformar as relações cotidianas dentro da escola, criando um ambiente em que diferentes sujeitos gestores, professores, estudantes e comunidade não apenas sejam ouvidos, mas participem ativamente das decisões. Trata-se de superar práticas autoritárias e centralizadoras que historicamente marcaram a organização escolar.

Outro ponto fundamental da citação é a ideia de redefinição das relações de poder. A escola, como qualquer instituição social, é atravessada por disputas e hierarquias. Ao propor uma gestão democrática, Libâneo não ignora essas relações, mas sugere sua reconfiguração, de modo que o poder seja mais compartilhado e orientado por princípios coletivos. Isso significa reconhecer que o processo educativo não pode ser conduzido de forma verticalizada, mas construído a partir da interação entre os diferentes sujeitos envolvidos.

Além disso, a gestão democrática está diretamente vinculada ao projeto educativo da escola. Não se trata apenas de organizar administrativamente a instituição, mas de garantir que todas as ações estejam alinhadas com a formação crítica dos alunos. Ou seja, a gestão passa a ter uma dimensão pedagógica, contribuindo para a construção de uma escola comprometida com a emancipação e a cidadania.

Por fim, o pensamento de Libâneo reforça que a ressignificação da escola pública depende, em grande medida, da forma como ela é gerida. Sem uma gestão que valorize o diálogo e a participação real, dificilmente será possível construir práticas pedagógicas críticas e transformadoras. Assim, a gestão democrática se apresenta não como um ideal abstrato, mas como uma condição concreta para a construção de uma educação pública de qualidade socialmente referenciada.

O currículo é um campo de disputas, pois define quais conhecimentos são legitimados no espaço escolar. Em muitos casos, ele tem sido reduzido a uma lista de conteúdos descontextualizados, orientados por exigências externas.

A ressignificação da escola pública passa pela construção de um currículo que dialogue com a realidade sociocultural dos estudantes, valorize saberes locais e promova a interdisciplinaridade.

De acordo com Gimeno Sacristán:

O currículo não é apenas uma seleção de conteúdo, mas uma construção cultural que expressa interesses, valores e concepções de mundo. Pensar o currículo implica questionar quem decide o que deve ser ensinado, para quem e com quais finalidades. Um currículo crítico busca romper com a homogeneização e abrir espaço para a diversidade e para a construção de significados. (SACRISTÁN, 2000)

Esta reflexão, oferece uma base fundamental para compreender a interdisciplinaridade como mais do que uma estratégia metodológica: trata-se de uma postura crítica diante do próprio currículo. Ao afirmar que o currículo é uma construção cultural, o autor evidencia que os conhecimentos escolares não são neutros nem naturais, mas resultam de escolhas históricas, políticas e sociais. Nesse sentido, pensar a interdisciplinaridade implica em questionar essas escolhas: quem

define o que é conhecimento válido, quais vozes são incluídas ou excluídas e a serviço de quais projetos de sociedade o currículo está organizado.

A interdisciplinaridade emerge, então, como uma possibilidade de ruptura com a fragmentação do conhecimento, característica de currículos tradicionais organizados em disciplinas isoladas. Essa fragmentação tende a produzir uma visão limitada da realidade, dificultando que os estudantes compreendam fenômenos complexos que, na prática, não se apresentam de forma compartimentada. Ao articular diferentes áreas do saber, a interdisciplinaridade permite construir uma leitura mais ampla e integrada do mundo, favorecendo a produção de sentidos.

Além disso, quando Sacristán defende um currículo crítico que rompa com a homogeneização, ele abre espaço para reconhecer a diversidade cultural, social e territorial dos estudantes. A interdisciplinaridade, nesse contexto, torna-se um caminho para valorizar saberes diversos — incluindo conhecimentos locais, tradicionais e experiências de vida — integrando-os ao conhecimento escolar. Isso é especialmente relevante em contextos como o amazônico, onde as relações entre cultura, natureza e sociedade exigem abordagens educativas mais contextualizadas. Ao trabalhar temas, problemas ou projetos que atravessam diferentes áreas, o processo educativo passa a fazer mais sentido para os estudantes, estimulando o pensamento crítico e a capacidade de análise.

Portanto, à luz da perspectiva de Sacristán, a interdisciplinaridade não deve ser entendida como uma técnica pontual, mas como um princípio organizador de um currículo comprometido com a formação crítica. Ela representa um movimento de resistência à padronização e à lógica tecnicista, contribuindo para a construção de uma escola pública mais significativa, inclusiva e conectada com a realidade dos sujeitos que a compõem.

Nesse sentido, um currículo vai além de buscar sujeitos capazes de compreender e transformar sua realidade, isso implica superar a lógica de ensino voltada exclusivamente para exames e resultados quantitativos, reconhecendo a educação como prática social e política.

As políticas públicas educacionais desempenham papel determinante na organização da escola. Contudo, muitas vezes são formuladas de forma verticalizada, desconsiderando as especificidades locais e as vozes dos sujeitos envolvidos.

Entre os principais desafios contemporâneos estão o foco excessivo em indicadores de desempenho, o subfinanciamento da educação pública, a descontinuidade de programas e a desvalorização docente.

Segundo Stephen Ball:

As políticas educacionais não são simplesmente implementadas, mas interpretadas e recriadas no contexto das práticas. No entanto, quando são concebidas a partir de uma lógica tecnicista e centralizadora, tendem a impor modelos homogêneos que desconsideram a complexidade das realidades escolares, produzindo efeitos de controle e responsabilização sobre professores e escolas. (BALL, 2001)

Ball chama atenção para os efeitos de controle e responsabilização. Ao enfatizar resultados mensuráveis, as políticas tendem a transferir para professores e escolas a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso educacional, desconsiderando fatores estruturais mais amplos. Isso intensifica a pressão sobre os profissionais da educação, reduz sua autonomia e pode levar à adoção de práticas pedagógicas voltadas apenas para o cumprimento de metas.

Por outro lado, ao reconhecer que as políticas são recriadas no contexto das práticas, abre-se também um espaço de possibilidade. Mesmo diante de diretrizes centralizadoras, os sujeitos escolares podem reinterpretar, adaptar e ressignificar essas políticas, construindo práticas mais coerentes com suas realidades e necessidades.

Assim, a reflexão de Ball evidencia que a ressignificação da escola pública passa não apenas pela formulação de políticas mais sensíveis à diversidade, mas também pelo reconhecimento da escola como espaço ativo de produção de sentidos, onde as políticas são vividas, disputadas e transformadas no cotidiano.

Diante disso, políticas comprometidas com a transformação social devem garantir financiamento adequado, promover equidade

educacional, valorizar os profissionais da educação e incentivar práticas pedagógicas inovadoras.

A ressignificação da escola pública exige romper com a lógica tecnicista e mercadológica que tem orientado as políticas educacionais. Trata-se de reconstruir a escola como espaço de resistência, diálogo e produção de sentidos.

Isso implica:

- Fortalecer a gestão democrática
- Construir currículos contextualizados
- Desenvolver políticas públicas inclusivas
- Valorizar o trabalho docente

Mais do que reformar estruturas, trata-se de redefinir o próprio sentido da educação pública, reafirmando seu compromisso com a formação humana e a justiça social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise demonstra que a crise da escola pública não é um problema isolado, mas resultado das desigualdades estruturais da sociedade, que impactam diretamente o funcionamento e os resultados educacionais. A reflexão sobre “ensinar para quem?” evidencia que o desafio vai além do acesso à escola, envolvendo a garantia de permanência, aprendizagem significativa e formação integral, sobretudo para grupos historicamente excluídos.

Nesse contexto, a escola é tensionada entre seu papel de promover emancipação e a tendência de reproduzir desigualdades. As políticas educacionais atuais, marcadas por uma lógica tecnicista, priorizam resultados quantitativos e avaliações em larga escala, reduzindo a complexidade do processo educativo e desconsiderando as condições reais de ensino e aprendizagem.

A gestão escolar ainda enfrenta desafios, especialmente pela permanência de modelos centralizadores. A efetivação de uma gestão democrática exige não apenas normas, mas uma cultura de participação, diálogo e corresponsabilidade. No campo curricular, destaca-se a necessidade de superar a padronização, valorizando a

interdisciplinaridade, os saberes locais e a diversidade cultural, tornando o ensino mais significativo.

As políticas públicas, embora fundamentais, apresentam fragilidades como descontinuidade, falta de recursos e distanciamento das realidades locais, o que limita a autonomia das escolas e dificulta avanços mais consistentes.

Diante disso, a transformação da escola pública requer uma reconstrução de seu papel social, entendendo a educação como prática política voltada à formação crítica e à redução das desigualdades. Apesar dos desafios, a escola pública permanece como espaço de resistência e possibilidade, sendo essencial para a construção de uma sociedade mais justa, desde que haja compromisso coletivo, investimento e valorização dos sujeitos envolvidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael. ***Ideologia e Currículo***. Porto Alegre: Artmed.

ARROYO, Miguel G. ***Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres***. Petrópolis: Vozes, 2012.

BALL, Stephen J. ***Políticas educacionais: questões e dilemas***. Porto Alegre: Artmed.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007.

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

GENTILI, Pablo. ***A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo***. Petrópolis: Vozes.

LIBÂNEO, José Carlos. ***Organização e gestão da escola: teoria e prática***. Goiânia: Alternativa, 2004.

SACRISTÁN, José Gimeno. ***O currículo: uma reflexão sobre a prática***. Porto Alegre: Artmed.

SAVIANI, Dermeval. ***Escola e democracia***. Campinas: Autores Associados, 2008.

CAPÍTULO 13

ENSINO DE CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR COM MAQUETES DIDÁTICAS

*SCIENCE TEACHING IN ELEMENTARY SCHOOL: AN INTERDISCIPLINARY
APPROACH WITH DIDACTIC MODELS*

Robson Paiva Silva

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

Teresina – Piauí

<https://orcid.org/0009-0006-4922-4744>

robsonpaiva858@gmail.com

Geraldo Lima Soares Neto

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

Teresina - Piauí

<https://orcid.org/0009-0000-5121-6176>

geraldoneto989@gmail.com

Elvis Barros Mourão

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

Teresina - Piauí

<https://orcid.org/0009-0004-7131-2068>

elvismourao@hotmail.com

Victor da Silva Faia

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

Teresina - Piauí

<https://orcid.org/0009-0002-4389-2849>

vfaia27@gmail.com

Maria Eduarda Prado Silva

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

Teresina – Piauí

<https://orcid.org/0009-0006-6250-2198>

dudap7016@gmail.com

Débora Aguiar Dias

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

Teresina - Piauí

<https://orcid.org/0009-0009-9781-2438>

deboraaguiara18@gmail.com

Maria Gorete Barros da Silva

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

Teresina - Piauí

<https://orcid.org/0009-0004-3039-6883>

goretebarros65@gmail.com

Kaic Oliveira Mota

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Teresina - Piauí

<https://orcid.org/0009-0001-0937-2340>

kaic2002mota@gmail.com

Aline Aparecida Carvalho França

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO

Timon – Maranhão

0000-0002-7325-4365

Alinefrancaprofessor@uema.br

Cléia Alves da Silva

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Teresina - Piauí

cleiasilva2004@aluno.uespi.br

RESUMO

O trabalho analisou o uso de maquetes didáticas no ensino de Ciências para alunos do 8º e 9º ano, integrando conteúdos sobre corpo humano e modelos atômicos por meio de aulas teóricas e atividades práticas. Os resultados mostraram maior engajamento, melhor compreensão de conceitos abstratos e desenvolvimento de habilidades como autonomia

e trabalho em grupo. Conclui-se que a metodologia favorece uma aprendizagem mais significativa, dinâmica e interdisciplinar.

Palavras-chave: Ensino de Ciências; Maquetes didáticas; Aprendizagem significativa; Modelos atômicos; Corpo humano.

ABSTRACT

The study analyzed the use of didactic models in science teaching for 8th and 9th grade students, integrating content on the human body and atomic models through theoretical classes and practical activities. The results showed greater student engagement, improved understanding of abstract concepts, and the development of skills such as autonomy and teamwork. It is concluded that this methodology promotes more meaningful, dynamic, and interdisciplinary learning.

Keywords: Science Teaching; Didactic Models; Meaningful Learning; Atomic Models; Human Body.

1. Introdução

O ensino de Ciências da Natureza no Ensino Fundamental desempenha papel essencial na formação intelectual, social e cidadã dos estudantes, pois contribui para o desenvolvimento de competências relacionadas à compreensão dos fenômenos naturais que estruturam a vida e a matéria. Ao longo dessa etapa da educação básica, busca-se promover a construção de conhecimentos que permitam ao aluno interpretar o mundo ao seu redor de forma crítica e fundamentada, articulando saberes científicos, tecnológicos e sociais. Nesse contexto, o ensino de Ciências assume importância estratégica na formação de indivíduos capazes de compreender os processos naturais, refletir sobre as implicações das ações humanas no ambiente e participar de maneira consciente nas decisões que envolvem ciência e tecnologia (BELLINI; FRASSON, 2006; LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001).

A educação científica nos anos iniciais da escolarização tem como objetivo não apenas a transmissão de conceitos, mas também a promoção da alfabetização científica, entendida como a capacidade de

utilizar conhecimentos científicos para compreender fenômenos cotidianos, interpretar informações e tomar decisões fundamentadas em evidências. Dessa forma, o ensino de Ciências deve possibilitar aos estudantes o desenvolvimento de habilidades investigativas, de análise e de interpretação da realidade, favorecendo a construção de uma visão mais crítica e reflexiva sobre os fenômenos naturais e sobre o papel da ciência na sociedade contemporânea (LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001; CUNHA, 2012).

Nesse cenário, o estudo de conteúdos relacionados ao corpo humano e à constituição da matéria apresenta grande relevância pedagógica, pois permite estabelecer conexões entre conhecimentos provenientes de diferentes áreas das Ciências da Natureza. Esses conteúdos dialogam diretamente com o cotidiano dos estudantes e favorecem a construção de explicações científicas sobre fenômenos observáveis em sua realidade. Ao compreender o funcionamento do próprio organismo e os princípios que regem a constituição da matéria, o estudante desenvolve uma percepção mais aprofundada sobre os processos que sustentam a vida e as transformações que ocorrem no ambiente (AMABIS; MARTHO, 2006).

No âmbito do estudo dos sistemas biológicos, o ensino de Ciências possibilita aos estudantes compreender a organização e o funcionamento do corpo humano, abordando aspectos relacionados à anatomia, fisiologia e integração entre diferentes sistemas. Entre os sistemas que compõem o organismo humano, destacam-se o sistema respiratório e o sistema digestório, responsáveis, respectivamente, pela obtenção de oxigênio e pela absorção de nutrientes essenciais para o metabolismo celular. O funcionamento integrado desses sistemas evidencia a complexidade das interações fisiológicas que ocorrem no organismo, demonstrando que a manutenção da vida depende da atuação coordenada de diferentes estruturas e processos biológicos (AMABIS; MARTHO, 2006). A articulação entre os sistemas respiratório e digestório evidencia a interdependência dos processos fisiológicos no organismo humano. O oxigênio obtido pelo sistema respiratório é utilizado nas reações químicas que ocorrem no interior das células, especialmente nos processos de respiração celular responsáveis pela

produção de energia. Paralelamente, os nutrientes provenientes da digestão fornecem as moléculas necessárias para essas reações metabólicas. Dessa forma, a compreensão desses sistemas contribui para a construção de uma visão integrada do metabolismo celular e para a percepção de que os processos biológicos são interdependentes e complementares (AMABIS; MARTHO, 2006; LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001).

Além do estudo dos sistemas biológicos, o ensino de Ciências também contempla a análise da constituição da matéria, introduzindo conceitos fundamentais da Química que explicam a organização do mundo material em nível microscópico. Nesse contexto, os modelos atômicos ocupam posição central no ensino de Ciências, pois representam diferentes tentativas científicas de explicar a estrutura do átomo, considerado a unidade básica da matéria. Ao longo da história da ciência, diversos modelos foram propostos com base em evidências experimentais e avanços tecnológicos, demonstrando que o conhecimento científico está em constante processo de construção e transformação (SOUZA; CARDOSO, 2020).

A abordagem histórica dos modelos atômicos permite compreender que cada modelo científico foi desenvolvido em determinado contexto histórico e tecnológico, respondendo às questões e limitações de sua época. Assim, o estudo desses modelos contribui para que o estudante compreenda que a ciência não se constitui como um conjunto de verdades absolutas e imutáveis, mas como um processo dinâmico de investigação, revisão e aprimoramento das explicações sobre a realidade. Essa perspectiva favorece o desenvolvimento de uma visão mais crítica sobre a produção do conhecimento científico e sobre o papel da experimentação na construção das teorias científicas (PITOMBO et al., 2007; SOUZA; CARDOSO, 2020).

Embora os conteúdos relacionados ao corpo humano e aos modelos atômicos pertençam tradicionalmente a áreas distintas das Ciências da Natureza Biologia e Química, sua abordagem integrada em um mesmo contexto educativo possibilita uma compreensão mais ampla e interdisciplinar do conhecimento científico. Ambos os temas

envolvem a análise de estruturas e processos que não podem ser observados diretamente, exigindo o uso de representações, modelos e analogias para sua compreensão. Nesse sentido, o uso de recursos didáticos que favoreçam a visualização e a representação desses conceitos torna-se fundamental no processo de ensino e aprendizagem (CUNHA, 2012).

Entre os diferentes recursos pedagógicos utilizados no ensino de Ciências, as maquetes e modelos didáticos destacam-se como importantes ferramentas para a representação tridimensional de estruturas e processos complexos. Esses recursos possibilitam tornar visíveis fenômenos que não podem ser observados diretamente, favorecendo a compreensão de conceitos abstratos por meio da representação concreta. No caso dos sistemas biológicos, as maquetes permitem identificar a localização e a organização dos órgãos, bem como compreender os caminhos percorridos pelo ar e pelos alimentos no interior do corpo humano. Já no estudo dos modelos atômicos, esses recursos auxiliam na representação das diferentes concepções sobre a estrutura do átomo, facilitando a compreensão de conceitos microscópicos (LEGEY et al., 2012).

O uso de maquetes e modelos didáticos no ensino de Ciências não deve ser compreendido apenas como recurso ilustrativo, mas como uma estratégia metodológica que favorece a aprendizagem significativa. Ao interagir com representações concretas, o estudante é estimulado a estabelecer relações entre conceitos teóricos e sua representação material, desenvolvendo habilidades de observação, análise e interpretação. Além disso, a construção e análise desses modelos favorecem o desenvolvimento do trabalho colaborativo, da autonomia intelectual e da argumentação científica (SOARES, 2017; LEGEY et al., 2012).

Do ponto de vista pedagógico, a utilização de recursos lúdicos e interativos no ensino de Ciências está associada a abordagens construtivistas da aprendizagem, que reconhecem o estudante como sujeito ativo na construção do conhecimento. Nesse contexto, atividades que envolvem a manipulação de modelos, a resolução de problemas e a participação em jogos educativos podem contribuir para

tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e significativo. Ao participar dessas atividades, o estudante deixa de assumir uma postura passiva de recepção de informações e passa a atuar de forma mais ativa na construção do conhecimento científico (ALVES, 2018; SOARES, 2017).

Diversos estudos na área de ensino de Ciências indicam que a utilização de jogos e atividades lúdicas pode favorecer o engajamento dos estudantes e contribuir para a compreensão de conceitos complexos. Ao integrar elementos de desafio, cooperação e interação social, essas estratégias pedagógicas tornam o ambiente de aprendizagem mais motivador e estimulante, facilitando a assimilação de conteúdos científicos (CUNHA, 2012; SOARES, 2017).

Nesse sentido, a integração entre o estudo dos sistemas do corpo humano e dos modelos atômicos, associada à utilização de recursos didáticos como maquetes e atividades lúdicas, pode contribuir para uma abordagem mais interdisciplinar e significativa no ensino de Ciências da Natureza. Essa perspectiva favorece a compreensão de que os processos biológicos dependem de interações químicas que ocorrem em nível molecular e atômico, evidenciando a unidade do conhecimento científico e a inter-relação entre diferentes áreas das Ciências da Natureza (AMABIS; MARTHO, 2006; CUNHA, 2012).

Além disso, o estudo integrado desses conteúdos contribui para a formação de estudantes mais críticos e conscientes, capazes de compreender fenômenos relacionados à saúde, à alimentação e ao funcionamento do organismo humano. Ao desenvolver conhecimentos científicos desde os anos iniciais da educação básica, os estudantes passam a compreender melhor o mundo natural e a reconhecer a importância da ciência na resolução de problemas cotidianos e sociais (LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001).

Diante do exposto, torna-se evidente a importância de desenvolver estratégias pedagógicas que favoreçam a compreensão integrada dos conteúdos de Ciências da Natureza, especialmente quando envolvem conceitos abstratos ou estruturas que não podem ser observadas diretamente. A utilização de recursos didáticos como maquetes, modelos e atividades lúdicas pode contribuir

significativamente para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico, participativo e significativo, estimulando o interesse dos estudantes e favorecendo a construção do conhecimento científico de forma mais concreta e contextualizada (LEGEY et al., 2012; SOARES, 2017).

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo a utilização de maquetes como modelos didáticos como recurso pedagógico para o ensino integrado dos sistemas do corpo humano e dos modelos atômicos no Ensino Fundamental, buscando contribuir para a compreensão dos conceitos científicos envolvidos e para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa e interdisciplinar no ensino de Ciências da Natureza.

2. Procedimentos Metodológicos, Resultados e Discussão

2.1 Etapa de Fundamentação (Aulas Expositivas-Dialogadas)

A intervenção pedagógica foi realizada em uma escola pública da rede municipal localizada no município de Teresina, Piauí, envolvendo estudantes do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, com faixa etária entre 12 a 14 anos. A etapa inicial consistiu na realização de oito aulas expositivas-dialogadas em cada turma, com duração média de 50 minutos por encontro. Essas aulas tiveram como finalidade o nivelamento conceitual e a contextualização dos conteúdos previstos no currículo escolar, articulando os conhecimentos científicos aos saberes prévios dos estudantes, por meio de questionamentos problematizadores, exemplos do cotidiano e discussões coletivas.

8º ano: As aulas foram direcionadas ao estudo da fisiologia humana, com ênfase nos sistemas cardiovascular, digestório, respiratório e urinário feminino. Durante as exposições, foram utilizados recursos didáticos complementares, como esquemas ilustrativos, vídeos educativos e situações-problema, a fim de facilitar a visualização das estruturas e funções dos sistemas, além de promover reflexões sobre saúde, autocuidado e qualidade de vida.

9º ano: Os conteúdos abordados contemplaram a evolução histórica dos modelos atômicos e as teorias relacionadas à estrutura da matéria. O desenvolvimento das aulas priorizou a compreensão das limitações e avanços de cada modelo, destacando o caráter histórico e provisório do conhecimento científico. Estratégias como linhas do tempo, comparações entre modelos e questionamentos orientadores foram empregadas para favorecer a compreensão conceitual e o pensamento crítico.

2.2 Etapa Prática e Organização dos Grupos

Concluída a etapa teórica, os estudantes foram desafiados a transpor os conhecimentos abstratos para representações concretas, por meio da construção de maquetes e modelos didáticos. Essa etapa teve como objetivo consolidar os conteúdos trabalhados, estimular a aprendizagem colaborativa e promover o protagonismo discente.

A organização dos grupos ocorreu de forma planejada, buscando o equilíbrio entre os estudantes quanto às habilidades e níveis de participação, como estar representado no quadro 1. Cada grupo recebeu orientações prévias sobre os critérios de elaboração dos modelos, tais como fidelidade conceitual, clareza na representação das estruturas, criatividade no uso de materiais alternativos e capacidade de explicação oral.

Quadro 1 - Distribuição das atividades

Turma	Organização	Atividade Proposta
8º Ano	4 grupos (6 alunos cada)	Cada grupo confeccionou uma maquete representativa de um dos sistemas estudados (cardiovascular, digestório, respiratório ou urinário).
9º Ano	2 grupos (7 alunos cada)	Cada grupo construiu dois modelos atômicos distintos, evidenciando as transições entre diferentes teorias atômicas.

Fonte: Autoria própria.

2.3 Etapa Avaliação da Aprendizagem

Após a finalização das maquetes, foi realizada uma etapa de socialização, na qual cada grupo apresentou seu modelo para a turma, explicando os conceitos envolvidos e a relação com os conteúdos estudados. Esse momento possibilitou o desenvolvimento da oralidade científica, a troca de conhecimentos entre os pares e o esclarecimento de dúvidas.

A avaliação ocorreu de forma processual e formativa, considerando a participação dos estudantes durante as aulas, o envolvimento nas atividades em grupo, a coerência científica dos modelos produzidos e a capacidade de argumentação durante as apresentações. Dessa forma, a avaliação ultrapassou o caráter meramente classificatório, assumindo uma perspectiva diagnóstica e reflexiva, alinhada aos objetivos da proposta pedagógica.

3. Resultados e discussão

Os resultados obtidos a partir da aplicação da metodologia proposta, evidenciaram impactos positivos no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos de Ciências no 8º e 9º ano do Ensino Fundamental. A combinação entre aulas expositivas-dialogadas e atividades práticas, por meio da construção de maquetes didáticas, contribuiu para maior envolvimento dos estudantes. Essa abordagem favoreceu a compreensão dos conceitos trabalhados, estimulou a participação ativa em sala de aula e contribuiu para uma aprendizagem mais significativa.

No 8º ano, durante o estudo dos sistemas cardiovascular, digestório, respiratório e urinário, observou-se inicialmente que muitos estudantes apresentavam dificuldades na compreensão dos processos fisiológicos e na relação entre a estrutura e a função dos órgãos. Essas dificuldades estiveram associadas à complexidade dos conteúdos e à predominância de abordagens teóricas, o que limitou a visualização dos sistemas e a compreensão de sua integração no organismo humano.

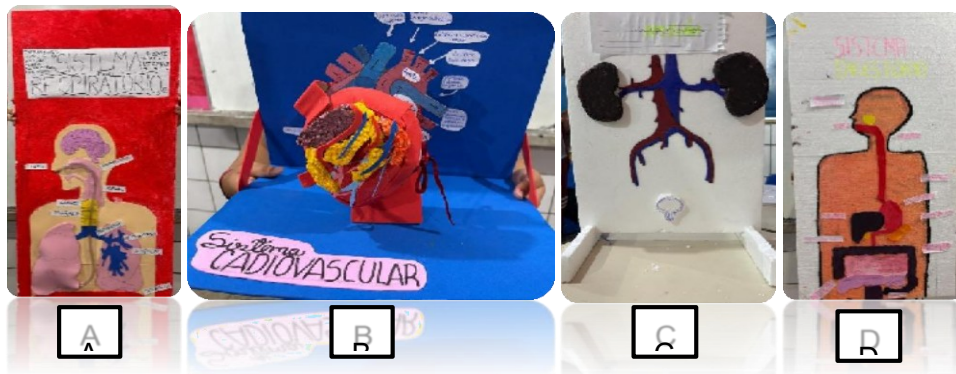
Com a realização da atividade prática, especialmente por meio da construção das maquetes, tais dificuldades foram progressivamente superadas. O processo de elaboração das maquetes envolveu etapas de pesquisa, planejamento e trabalho colaborativo, promovendo uma aprendizagem ativa e significativa. A materialização dos sistemas biológicos possibilitou aos estudantes uma compreensão mais clara da organização e interdependência entre os órgãos, além de favorecer o desenvolvimento da autonomia, do uso adequado do vocabulário científico e da segurança na exposição e explicação dos conteúdos.

As maquetes confeccionadas pelos alunos do 8º ano, apresentadas na Figura 1, representaram de forma visual e integrada os sistemas cardiovasculares, digestórios, respiratórios e urinários. A elaboração desses materiais didáticos possibilitou a organização dos conhecimentos construídos ao longo das aulas, favorecendo a compreensão da relação entre a estrutura e a função dos órgãos. Essa metodologia contribuiu para que os estudantes compreendessem o funcionamento conjunto dos sistemas do corpo humano, indo além da aprendizagem restrita aos livros didáticos. De modo geral, os alunos reconheceram que a produção das maquetes auxiliou na assimilação dos conteúdos, evidenciando o potencial dessa estratégia pedagógica para tornar o ensino de Ciências mais significativo e atrativo.

Dessa maneira, os alunos passaram a compreender de forma mais consistente o funcionamento dos órgãos do corpo humano, o que facilitou a aprendizagem dos conteúdos relacionados aos sistemas estudados no 8º ano. A utilização de uma abordagem contextualizada e concreta, como a produção de maquetes, contribuiu para tornar o conteúdo mais acessível e significativo, favorecendo a atenção, o engajamento e a participação dos estudantes (GONÇALVES et al., 2020). Esse tipo de metodologia mostrou-se especialmente relevante para alunos com diferentes formas de aprendizagem, incluindo aqueles com características associadas à neurodivergência, uma vez que estratégias visuais, táteis e ativas tendem a ampliar as possibilidades de compreensão ao ir além da exposição tradicional baseada apenas em livros didáticos (OLIVEIRA, 2021).

Figura 1. Maquetes elaboradas dos sistemas do corpo humano.

A) Sistema Respiratório. B) Sistema Cardiovascular. C) Sistema Urinário. D) Sistema Digestório.



(Fonte: autoria própria).

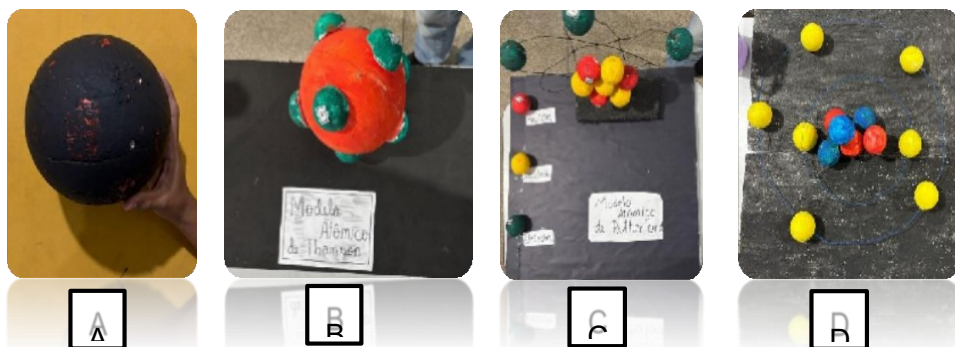
Assim, a prática adotada reforça o potencial das metodologias ativas como ferramentas inclusivas no ensino de Ciências. Na turma do 9º ano, os efeitos da metodologia adotada mostraram-se especialmente relevantes no ensino de modelos atômicos, conteúdo reconhecidamente abstrato no ensino de Ciências. Durante as aulas teóricas, observou-se que os alunos apresentaram dificuldades em diferenciar os modelos propostos ao longo da história da ciência, bem como em compreender suas características e limitações. Com a construção dos modelos físicos, verificou-se maior clareza conceitual, permitindo aos estudantes identificar de forma mais precisa os avanços científicos que motivaram a substituição de um modelo por outro. Essa abordagem prática favoreceu a compreensão do caráter evolutivo do conhecimento científico, contribuindo para uma aprendizagem mais contextualizada.

A metodologia adotada favoreceu a aproximação dos alunos com o conteúdo referente aos modelos atômicos, ao possibilitar a compreensão das diferenças, limitações e avanços. A articulação entre teoria e prática, por meio da construção de maquetes didáticas, permitiu que os estudantes visualisassem e comparassem de forma concreta as

características de cada modelo, conforme apresentado na Figura 2. Dessa maneira, o processo de ensino-aprendizagem tornou-se mais ativo e dinâmico, promovendo maior participação discente. Além disso, as representações físicas das estruturas atômicas configuram-se como um recurso pedagógico inclusivo, podendo contribuir significativamente para a aprendizagem de estudantes com deficiência visual, ao permitir a exploração tátil dos modelos.

Figura 2. Maquetes das representações dos modelos atômicos.

A) Modelo atômico de Dalton. **B)** Modelo atômico de Thomson. **C)** Modelo atômico de Rutherford. **D)** Modelo atômico de Bohr.



Fonte: autoria própria.

A aplicação de maquetes didáticas, tanto no 8º quanto no 9º ano do Ensino Fundamental, contribuiu de forma significativa para o processo de ensino-aprendizagem, fortalecendo a consolidação do ensino básico. Os resultados evidenciados pelos relatos dos alunos indicaram uma melhor compreensão dos conteúdos abordados, especialmente no que se refere ao funcionamento do corpo humano, às limitações dos modelos explicativos e aos motivos que levaram à evolução dos modelos atômicos ao longo da história. A utilização e a construção das maquetes possibilitaram uma aprendizagem mais concreta e significativa, favorecendo a assimilação dos conceitos científicos, dinamizando as aulas.

4. Considerações Finais

A análise dos resultados obtidos demonstra que a combinação entre aulas expositivas-dialogadas e atividades práticas, especialmente por meio da construção de maquetes didáticas, configurou-se como uma estratégia metodológica eficaz para o ensino de Ciências nos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. Tal abordagem contribuiu significativamente para a superação das dificuldades inicialmente apresentadas pelos estudantes, favorecendo uma aprendizagem mais concreta, contextualizada e significativa.

No 8º ano, a elaboração de maquetes representativas dos sistemas do corpo humano possibilitou aos discentes uma compreensão mais clara da relação entre estrutura e função dos órgãos, bem como da integração entre os sistemas estudados. A atividade permitiu a visualização dos conteúdos, ampliou a autonomia dos estudantes e estimulou o uso adequado do vocabulário científico, promovendo ainda maior engajamento e participação. Destaca-se que a metodologia aplicada se mostrou inclusiva por contemplar diferentes estilos de aprendizagem, beneficiando inclusive estudantes com características associadas à neurodivergência. No 9º ano, a construção de modelos físicos dos diferentes modelos atômicos contribuiu para a compreensão de um conteúdo tradicionalmente abstrato. A manipulação das representações tridimensionais favoreceu a identificação das características, limitações e avanços dos modelos, permitindo aos estudantes compreenderem o caráter histórico e evolutivo do conhecimento científico. Ademais, essa estratégia demonstrou potencial inclusivo ao possibilitar a exploração tátil dos modelos por alunos com deficiência visual.

De modo geral, os resultados permitem afirmar que a utilização de maquetes didáticas constituiu um recurso pedagógico capaz de transformar profundamente o processo de ensino-aprendizagem em Ciências. A metodologia adotada ampliou as possibilidades de compreensão dos conteúdos, favoreceu a participação ativa dos estudantes e promoveu um ambiente escolar mais dinâmico, inclusivo

e significativo. Ao aproximar teoria e prática, a proposta contribuiu não apenas para a assimilação dos conceitos científicos, mas também para o desenvolvimento de habilidades essenciais, como autonomia, colaboração e pensamento crítico. Assim, conclui-se que o emprego de metodologias ativas, especialmente aquelas que envolvem recursos concretos e manipuláveis, representa uma estratégia valiosa para o fortalecimento da educação básica, reafirmando seu potencial para qualificar o ensino de Ciências e estimular uma formação mais sólida, contextualizada e integrada dos estudantes.

Referências Bibliográficas

ALVES, L. M. Gamificação na Educação: aplicando metodologias de jogos no ambiente educacional. Joinville: Clube de Autores, 2018.

ALVES, L. M. Gamificação na educação: aplicando metodologias de jogos no ambiente educacional. Joinville: Clube de Autores, 2018.

AMABIS, J. M.; MARTHO, G. R. Fundamentos da biologia moderna. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2006. v. único.

AMABIS, J. M.; MARTHO, G. R. Fundamentos da biologia moderna. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BELLINI, M.; FRASSON, P. C. Ciências e seu ensino: o que dizem os cientistas e os livros didáticos sobre o HIV/AIDS? Ciência & Educação, v. 12, n. 3, p. 261–274, 2006.

BELLINI, M.; FRASSON, P. C. Ciências e seu ensino: o que dizem os cientistas e os livros didáticos sobre o HIV/AIDS? Ciência & Educação, Bauru, v. 12, n. 3, p. 261–274, 2006.

CARDOSO, Sheila Pressentin. Uma abordagem lúdica para trabalhar teoria atômica no ensino fundamental. Experiências em Ensino de Ciências, v. 15, n. 2, p. 229–244, 2020.

CARDOSO-SILVA, C. B.; OLIVEIRA, A. C. Como os livros didáticos de biologia abordam as diferentes formas de estimar a biodiversidade. Ciência & Educação, v. 19, n. 1, p. 169–180, 2013.

CUNHA, M. B. Jogos no ensino de química: considerações teóricas para sua utilização em sala de aula. Química Nova na Escola, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 92–98, 2012.

Legey, A. P., de Abreu Mól, A. C., Barbosa, J. V., & Coutinho, C. M. (2012). Desenvolvimento de Jogos Educativos Como Ferramenta Didática: um olhar voltado à formação de futuros docentes de ciências. Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, 5(3), 49-82.

LEGEY, A. P.; MOL, A. C. A.; BARBOSA, J. V.; COUTINHO, C. M. Desenvolvimento de jogos educativos como ferramenta didática: um olhar voltado à formação de futuros docentes de ciências. Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, Florianópolis, v. 5, n. 3, p. 49–82, 2012.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 1–17, 2001.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 1–17, 2001.

Martignago, D. C. (2017). Aplicação de um jogo como facilitador na aprendizagem de estudantes do ensino médio sobre evolução biológica. 2017. 68p. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PITOMBO, M. A. et al. Conceitos de gene e ideias sobre função gênica em livros didáticos de biologia celular e molecular do ensino superior. Contexto & Educação, n. 77, p. 81–110, 2007.

PITOMBO, M. A. et al. Conceitos de gene e ideias sobre função gênica em livros didáticos de biologia celular e molecular do ensino superior. Contexto & Educação, Ijuí, n. 77, p. 81–110, 2007.

Soares, M. H. F. B. (2017). Jogos e Atividades Lúdicas no Ensino de Química: uma discussão teórica necessária para novos avanços. Revista debates em Ensino de Química, 2(2), 5-13.

SOARES, M. H. F. B. Jogos e atividades lúdicas no ensino de química: uma discussão teórica necessária para novos avanços. Debates em Ensino de Química, v. 2, n. 2, p. 5–13, 2017.

SOUZA, A. G. L.; CARDOSO, S. P. Uma abordagem lúdica para trabalhar teoria atômica no ensino fundamental. Experiências em Ensino de Ciências, v. 15, n. 2, p. 229–244, 2020.

SOUZA, Alexandra Geronimo Lopes de; CUNHA, M. B. Jogos no ensino de química: Considerações teóricas para sua utilização em sala de aula. Química Nova na Escola, v. 34, n. 2, p. 92-98, 2012.

CAPÍTULO 14

FUNDEB E A GESTÃO DEMOCRÁTICA

FUNDEB AND DEMOCRATIC MANAGEMENT

Francisco Hermes Cavalcante de Lima

RESUMO

Este artigo relaciona a gestão democrática com o FUNDEB. Justifica-se a tese por considerar os efeitos e resultados de uma boa formação em gestão escolar, identificando as contribuições e mudanças decorrentes das políticas públicas nesse quesito, por dialogar com outras pesquisas que falam sobre os critérios adotados nas Políticas Públicas de Formação de Gestores Escolares, ressaltando a importância do ponto de vista científico. Também pela relevância pedagógica, por incentivar práticas de gestão democrática que contribuam para a aprendizagem efetiva dos estudantes. Outro ponto relevante, é socioeconômico, visto que com um profissional qualificado e valorizado haverá melhoria na remuneração, relacionamento com outros servidores e a própria comunidade escolar. a gestão escolar é um processo histórico que envolve diversas razões, como economia, política, sociedade e cultura, com a necessidade de conhecer a trajetória de desenvolvimento da gestão escolar para a compreensão dos fundamentos da situação atual. É preciso entender as premissas de orientação, sem a análise de simples mudanças nos conceitos que não representem mudanças de propostas. Segundo Luck (2001), o conceito de gestão escolar transcende a visão simplista da administração, uma vez que envolve não apenas a coordenação de recursos materiais e humanos, mas também a influência sobre o clima organizacional da instituição. Isso se reflete na promoção da participação de todos os envolvidos no processo decisório da escola, além de agir como líderes pedagógicos, acompanhando e avaliando os programas educacionais e o desempenho dos alunos. Dessa forma, o modelo de gestão promove a inclusão e o envolvimento de

diferentes partes interessadas na tomada de decisões, resultando em uma gestão mais democrática e eficaz, capaz de atender às necessidades e demandas da comunidade escolar de maneira mais abrangente e equitativa. No que concerne à implementação da Escola de Gestores como política pública educacional, esta é crucial para atender aos objetivos estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Assim, este estudo busca pavimentar o caminho para futuras discussões sobre a formação de novos gestores para as unidades escolares, visando melhorias na qualidade da gestão educacional e no desempenho das escolas.

ABSTRACT

This article relates democratic management to FUNDEB (National Fund for the Development of Basic Education). The thesis is justified by considering the effects and results of good training in school management, identifying the contributions and changes resulting from public policies in this area, and by engaging with other research that discusses the criteria adopted in Public Policies for the Training of School Managers, highlighting the importance from a scientific point of view. It is also relevant pedagogically, as it encourages democratic management practices that contribute to the effective learning of students. Another relevant point is socioeconomic, since a qualified and valued professional will lead to improved remuneration, relationships with other staff, and the school community itself. School management is a historical process involving various factors, such as economics, politics, society, and culture, making it necessary to understand the trajectory of the development of school management to comprehend the foundations of the current situation. It is necessary to understand the guiding premises, without simply analyzing changes in concepts that do not represent changes in proposals. According to Luck (2001), the concept of school management transcends the simplistic view of administration, since it involves not only the coordination of material and human resources, but also influence on the organizational climate of the institution. This is reflected in the promotion of the participation of all those involved in the school's decision-making process, in addition to acting as pedagogical leaders, monitoring and evaluating educational programs and student

performance. In this way, the management model promotes the inclusion and involvement of different stakeholders in decision-making, resulting in a more democratic and effective management, capable of meeting the needs and demands of the school community in a more comprehensive and equitable manner. Regarding the implementation of the School of Managers as a public educational policy, this is crucial to meet the objectives established in the Law of Guidelines and Bases of Education (LDB). Thus, this study seeks to pave the way for future discussions on the training of new managers for school units, aiming at improvements in the quality of educational management and school performance.

1 INTRODUÇÃO

Ao abordar a gestão democrática, defende-se uma educação enraizada em um valor social significativo, na qual a escola é moldada por meio da ação coletiva. O objetivo primordial é formar cidadãos responsáveis e íntegros, capazes de contribuir de forma ativa para a sociedade. Nesse modelo, a participação de todos os envolvidos na comunidade escolar é essencial, pois promove a inclusão, o respeito às diferenças e o desenvolvimento de habilidades cívicas e democráticas nos estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Ao investir na capacitação e qualificação dos gestores, promovemos um ambiente propício ao desenvolvimento integral dos alunos e ao alcance das metas educacionais estabelecidas. De acordo com Luck (2001), os gestores participativos operam com base no conceito de autoridade compartilhada, em que o poder é delegado aos representantes da comunidade escolar, e as responsabilidades são assumidas de forma colaborativa por todos os envolvidos.

Segundo Paro (2010),

A gestão democrática da educação requer mais do que mudanças simples, precisa de uma mudança de paradigmas que sustentam a construção de uma proposta educacional e o desenvolvimento de uma gestão distinta da que é praticada nos dias de hoje em muitas instituições. Ela

necessita estar além dos padrões vigentes, que são desenvolvidos pelas organizações burocratizadas (PARO, 2010).

Há integração e aproximação entre os indivíduos, os projetos são fortalecidos e executados através do amadurecimento das ideias que se tornam mais humanas e acima de tudo, contextualizadas. O que era decidido individualmente agora todos participam coletivamente. Em questões anteriores viu-se a importância das teorias de Taylor e Fayol que vão interagir justamente no pensamento do interacionismo entre os indivíduos.

Neste artigo, o objetivo está em articular gestão democrática e FUNDEB.

2 GESTÃO DEMOCRÁTICA

A Gestão Democrática vem selar esta liberdade, uma vez que fortalecida e mantida de democracia, os fatos decorrentes serão apenas parte de um tempero que será degustado em algum tempo. Na administração democrática o aluno passa de um simples expectador para um formador de opiniões. O corpo docente planeja, pesquisa e executa o fazer pedagógico.

As sugestões são lançadas em pauta e decididas coletivamente. Diante de tais mudanças o espaço escolar agora é de todos. As decisões são tomadas em conjunto. A gestão colabora e interage com os discentes, este tem livre arbítrio e exerce autonomia e decisões no âmbito escolar. A gestão democrática age de forma universalizada em busca do ensino qualitativo para todos.

O gestor ouve as sugestões dos docentes e acata as decisões de toda equipe de ensino. A comunidade tem outra visão da escola. Os pais são mais presentes e participam da vida dos filhos aprimorando sugestões para um bom desempenho educacional. Percebe-se que a democracia aos poucos está chegando nas escolas, o coletivo interagindo para o bem comum.

A idéia de gestão escolar, ao menos no plano retórico, passa a prevalecer quando se trata, principalmente, das organizações escolares, acentuando a idéia de articulação entre os diversos segmentos envolvidos no processo educativo (especialistas, professores, funcionários, alunos e familiares, comunidade do entorno das escolas etc.). A gestão emerge como um ato de ação alternativa, paradigmáticas com uma nova visão de mundo. (LUCK, 2007, p.34).

Paro (1986), por ora, entende por gestão o ato o efeito de ações que medeiam a execução de objetivos, ao contrário do conceito de gestão como controle e divisão do trabalho. As palavras do autor,

[...] a gestão, entendida aqui como sinônimo de administração e que, ao contrário do senso comum de uma sociedade autoritária, só está associada a procedimentos "técnicos", porém menos especializados, de organização e operação empresarial, sendo sua vertente de controlar o trabalho dos outros. Em seu aspecto mais geral e estrito, a administração não deve ser entendida como o uso racional de recursos para atingir determinados fins (PARO, 1986, p. 76).

Conforme Gadotti (1993):

A gestão democrática da escola exige, em primeiro lugar, uma mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar. Mudança que implica deixar de lado o velho preconceito de que a escola pública é do estado e não da comunidade. A gestão democrática da escola implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou meros receptores dos serviços educacionais. Na gestão democrática, pais, alunos, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola (*grifo nosso*) (GADOTTI, 1993, p.2).

3 FUNDEB E GESTÃO DEMOCRÁTICA

O FUNDEB foi instituído pela Emenda Constitucional nº 53, de 6 de dezembro de 2006, com a finalidade de promover a ampliação e redistribuição dos investimentos destinados à educação pública. Diferentemente de seu antecessor, o Fundo abrange não apenas o Ensino Fundamental, mas também a Educação Infantil, o Ensino Médio

e a EJA, assegurando o direito à Educação Básica a todos os cidadãos, inclusive àqueles que não tiveram acesso durante a infância.

Previsto para vigorar por um período de 14 anos a partir da implementação, o FUNDEB possui natureza contábil e é constituído por recursos das esferas federal, estadual e municipal.

Com base em análise documental, propõe-se examinar a gestão do Fundo, a constituição dos conselhos responsáveis pela fiscalização, a importância do planejamento na aplicação dos recursos e o papel do controle social. A construção de uma gestão educacional democrática requer políticas públicas que contemplem não apenas os que se encontram inseridos na Educação Básica, mas também os excluídos desse direito por razões socioeconômicas.

Esta pesquisa buscou compreender os mecanismos de regulamentação, funcionamento, objetivos e formas de utilização do FUNDEB, bem como a relevância da atuação dos conselhos no processo de fiscalização e controle dos recursos. A partir dessa perspectiva, foram propostas ações voltadas à transparência e à clareza na aplicação dos recursos junto às comunidades escolares e locais.

O controle social torna-se viável por meio do acompanhamento efetivo de conselhos representativos, cuja atuação configura uma gestão educacional orientada pela participação. Conforme Gaspardo *et al.* (2015), a democracia participativa, além de constituir um novo instrumento de controle social e de valorização das iniciativas autônomas da população, contribui para a legitimação das práticas.

O FUNDEB, instituído pela Emenda Constitucional nº 53/2006, ampliou a abrangência da política de financiamento da educação pública ao incluir, além do Ensino Fundamental, a Educação Infantil, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos. Seu propósito é assegurar o acesso à Educação Básica, da creche ao término da educação média, também àqueles que não frequentaram a escola na infância.

A regulamentação inicial do Fundo foi formalizada por meio da Medida Provisória nº 339, de 2006, com o objetivo de viabilizar os repasses já no ano seguinte. Entre as inovações introduzidas,

destacou-se a previsão de piso salarial nacional para os profissionais da educação pública. A distribuição dos recursos entre Estados, Distrito Federal e Municípios considera exclusivamente as matrículas presenciais efetivamente registradas. A implementação do Fundo ocorreu de forma progressiva, ao longo de três anos, com a aplicação de fatores de ponderação distintos para cada etapa, modalidade e tipo de ensino, a fim de refletir as variações nos custos de manutenção por aluno.

O funcionamento do FUNDEB teve início em 1º de janeiro de 2007, mantendo a sistemática de redistribuição anteriormente praticada pelo FUNDEF. Em relação à parcela destinada à valorização do magistério, o artigo 22 da Medida Provisória nº 339/2006 dispõe sobre a destinação dos recursos para pagamento de salários e demais vantagens dos profissionais da educação básica em exercício, incluindo os contratados temporariamente. A remuneração compreende todos os pagamentos efetuados, acrescidos dos encargos sociais, sendo vedada a aplicação para despesas com inativos. A totalidade dos recursos deve ser utilizada dentro do respectivo exercício financeiro.

O controle dos recursos do FUNDEB ocorre por meio de órgãos internos e tribunais de contas, com o apoio de conselhos criados especificamente para essa finalidade. A Medida Provisória nº 339/2006 define os parâmetros do Fundo, estabelecendo um período de vigência de 14 anos, abrangência da Educação Infantil ao Ensino Médio e previsão de atendimento a 48,1 milhões de estudantes (Brasil, 2005).

As fontes de financiamento são compostas por contribuições das três esferas governamentais, com receitas provenientes do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural (ITR), Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA), Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doação (ITCMD) e com a complementação da União (Brasil, 2006)

Os valores previstos para os três primeiros anos do Fundo foram: R\$ 41,1 bilhões no primeiro ano, R\$ 45,9 bilhões no segundo e R\$ 50,5 bilhões no terceiro. A complementação da União foi fixada em R\$ 2 bilhões no primeiro ano, R\$ 3 bilhões no segundo e R\$ 4,5 bilhões

no terceiro, alcançando o percentual de 10% da contribuição total de Estados e Municípios a partir do quarto ano. As previsões globais de recursos indicaram R\$ 43,1 bilhões no primeiro ano, R\$ 48,9 bilhões no segundo e R\$ 55,2 bilhões no terceiro.

A distribuição dos recursos observou os dados do Censo Escolar do ano anterior e seguiu uma escala progressiva de inclusão: 100% das matrículas do Ensino Fundamental e da Educação Especial desde o primeiro ano; 33% das matrículas da Educação Infantil, Ensino Médio e EJA no primeiro ano; 66,66% no segundo ano e 100% a partir do terceiro. Do total de recursos, no mínimo 60% devem ser destinados à remuneração dos profissionais do magistério da Educação Básica, sendo o restante voltado às demais despesas de manutenção e desenvolvimento da educação pública.

O valor mínimo nacional por aluno/ano, bem como os coeficientes de ponderação, é definido anualmente pela Junta de Acompanhamento dos Fundos e foram fixados para o ano de 2007 por meio da Resolução nº 01/2007, do Ministério da Educação. Os recursos vinculados à educação não podem ser utilizados para custear a parte da complementação da União referente ao FUNDEB.

Torna-se necessário estabelecer critérios claros e condições adequadas para a aplicação dos recursos públicos, de modo que sejam utilizados conforme os limites legais e atendam às necessidades específicas de cada comunidade escolar. A constituição de conselhos participativos e operacionais configura elemento essencial para assegurar a boa gestão e o uso adequado desses recursos. Arroyo (2006) ressalta a urgência de se transformar as formas de gestão dos sistemas educacionais, das escolas, dos currículos e dos profissionais, bem como de renovar os métodos de condução das inovações pedagógicas.

A gestão da educação no Brasil tem revelado, nas últimas décadas, uma tendência voltada à atuação no planejamento, implantação e execução de ações direcionadas ao fortalecimento dos processos sociopolítico-educacionais das instituições de ensino, com ênfase na promoção da aprendizagem. O cenário confere à gestão escolar, particularmente à função diretiva, um papel central na definição

de estratégias voltadas à concretização dos objetivos educacionais, sociais e políticos definidos por determinado grupo social.

A inserção ativa dos sujeitos envolvidos na comunidade escolar tem contribuído para a construção de práticas que favorecem o engajamento coletivo. A adoção de medidas como o diálogo permanente, a autonomia institucional e a eleição direta da direção escolar constituem expressão de uma concepção de gestão pautada em princípios democráticos.

A consolidação de uma escola pública voltada ao atendimento responsável e com qualidade aos diferentes segmentos sociais requer a implementação de políticas, ações e projetos coerentes com a finalidade. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso VI, estabelece como princípio a gestão democrática do ensino público, conforme previsto em lei.

Compreende-se a gestão democrática da educação como expressão do processo de democratização do Estado, da auto-organização da sociedade e da construção da cidadania, articulada ao esforço contínuo, individual e coletivo, por uma nova qualidade da educação em todas as instâncias. A participação assume natureza política e a análise da trajetória da educação no Brasil revela que a LDB menciona a gestão democrática como um dos princípios orientadores do ensino, embora de forma limitada.

O artigo 14 da mesma legislação determina que os sistemas de ensino devem estabelecer normas para o desenvolvimento da gestão democrática, observando as especificidades de cada realidade educacional. A efetiva participação na gestão escolar pressupõe o exercício do poder de decisão no processo educativo. Torna-se necessário refletir sobre o papel da comunidade na escola pública, nos conselhos escolares e na construção do projeto pedagógico.

O PNE orienta que a gestão democrática do ensino público deve ocorrer com participação comunitária e adotar um modelo de gestão baseado na destinação adequada de recursos às atividades-fim, descentralização administrativa, autonomia institucional, equidade, foco na aprendizagem dos estudantes e envolvimento da comunidade.

Cada sistema de ensino, no exercício da autonomia, deve implementar mecanismos de gestão democrática.

Em nível sistêmico, por meio da constituição de Conselhos de Educação com competência técnica e representatividade dos diversos setores educacionais; e, no âmbito das unidades escolares, mediante a formação de conselhos escolares com participação da comunidade educativa, e processos de escolha da equipe diretiva que associem competência técnica, compromisso com o projeto pedagógico definido pelos conselhos escolares, representatividade e capacidade de liderança dos gestores.

Para alcançar tal finalidade, todas as instâncias que integram o sistema educacional devem estar alinhadas em torno de um objetivo comum: o reconhecimento da educação como direito humano fundamental. A escola ocupa posição central nesse sistema, tanto como espaço de promoção da formação humana quanto como núcleo de gestão educacional.

A construção de uma escola pública democrática, participativa, competente e acolhedora requer uma organização cotidiana diferenciada, marcada por transformações que se manifestam inclusive nas práticas rotineiras, superando posturas individualistas, corporativas e resistências a mudanças. A gestão democrática demanda o fortalecimento de uma cultura pautada na participação, no trabalho coletivo, na atuação colegiada e no compromisso com o bem comum.

Para que a democracia se concretize como prática institucional, torna-se necessário criar espaços que favoreçam a vivência no ambiente escolar. A forma de gestão implica a constituição de conselhos escolares comprometidos com a trajetória da instituição e responsáveis pela adequada aplicação dos recursos públicos. Entre os recursos administrados pela escola, destaca-se o FUNDEB. A existência de um Conselho Escolar consciente da função, engajado na organização da unidade e ciente da relevância da participação representa elemento essencial para a consolidação de uma gestão verdadeiramente democrática e participativa.

A vivência da democracia no ambiente escolar requer que a escola se configure como espaço de participação efetiva. Um dos

instrumentos fundamentais nesse processo é o Conselho Escolar, cuja função está profundamente vinculada à natureza do trabalho educativo e sua principal atribuição é de caráter político-pedagógico. Entre as responsabilidades, destacam-se a elaboração do Projeto Político-Pedagógico e o acompanhamento das ações desenvolvidas pela instituição, com vistas à construção de uma educação orientada por princípios democráticos e emancipadores.

Cabe ao Conselho a tarefa de discutir e definir os rumos da prática educativa, considerando a realidade local e apontando estratégias para alcançar as transformações desejadas. A escola, por sua própria configuração, lida com sujeitos diversos, com diferentes origens, perspectivas e potencialidades. A pluralidade, embora constitua a riqueza, também gera conflitos, pois a escola reflete as tensões presentes na estrutura social e econômica.

Frequentemente, as divergências são ocultadas ou negligenciadas, o que compromete o reconhecimento da diferença e do pluralismo. O Conselho Escolar deve assumir o papel de mediador, promovendo o diálogo entre posições distintas, com base na escuta e no respeito às desigualdades. A atuação precisa garantir espaços de expressão e construção coletiva de decisões que envolvam os interesses da comunidade escolar.

Ao assegurar o processo, o Conselho transforma-se em instância de legitimação do pluralismo, orientado pela busca de uma educação que promova autonomia e cidadania. Como espaço de deliberação coletiva, deve estimular debates que contribuam para o desenvolvimento de uma educação vinculada à realidade social, compreendendo que a gestão participativa fortalece a escola pública.

Assim, torna-se possível estabelecer relação concreta entre qualidade do ensino e democratização das práticas escolares. Para alcançar esse objetivo, exige-se a transformação da realidade institucional, reconhecendo que a educação de qualidade inclui a aprendizagem dos estudantes, mas não se restringe a ela.

Por se tratar de bem público de natureza social, a escola deve pautar ações com transparência. O Conselho Escolar, articulado com a equipe administrativa da unidade representada pela direção, deve

reunir e analisar dados referentes ao processo educacional. A partir da análise, devem ser formuladas propostas e planejadas ações voltadas à construção de uma educação emancipadora, direcionada a todos os sujeitos envolvidos.

De acordo com Coll (2000), a criação de mecanismos institucionais de participação tem possibilitado o envolvimento da população e o diálogo com a comunidade na elaboração de propostas de gestão democrática da educação. Por meio desses instrumentos, muitas escolas têm superado desafios e assumido autonomia na definição de diretrizes voltadas à consolidação de práticas mais representativas e democráticas no âmbito educacional.

A autonomia, nesse sentido, caracteriza-se pela capacidade de um indivíduo ou instituição estabelecer normas próprias de conduta, respeitando a natureza e especificidades. A escola pública estatal, ao exercer a condição, torna-se apta a definir os princípios que orientam a existência e a atuação, considerando seus limites e potencialidades. A autonomia configura-se como uma conquista coletiva, assegurada por meio da atuação de colegiados e conselhos escolares.

A construção de uma educação com qualidade requer o comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo profissionais da educação, estudantes, famílias e comunidade com a formação integral dos alunos. A escola somente alcança a formação de cidadãos autônomos quando possui condições mínimas de autonomia na gestão de seu projeto pedagógico, bem como no uso de seus recursos administrativos, humanos e materiais.

A instituição escolar torna-se autônoma ao adaptar seu projeto educativo à realidade local, incorporando os valores culturais, as práticas sociais, os costumes e as expressões artísticas da comunidade em que está inserida, fortalecendo, assim, a identidade. O Conselho Escolar exerce papel central no fortalecimento da gestão democrática nas instituições públicas de ensino, sendo um órgão legalmente constituído que contribui diretamente para a efetivação da participação coletiva.

A atuação articulada entre famílias, estudantes, funcionários e comunidade em torno de um objetivo comum a qualificação dos

processos de ensino e aprendizagem representa um caminho para a consolidação de uma escola pública democrática, participativa e competente.

Uma escola que se constitua como espaço de formação de sujeitos críticos, conscientes e capazes de intervir em realidade. A proposta somente se concretiza por meio da formação de conselhos escolares efetivos, com atuação voltada ao acompanhamento e controle dos recursos destinados à unidade educacional, com destaque para os repasses oriundos do FUNDEB.

A transformação na forma de gerir as escolas tem se intensificado em razão da consolidação da democracia, articulada à busca por maior eficiência e qualidade na educação pública. O movimento em defesa da descentralização e da democratização da gestão educacional tem sido respaldado por reformas políticas e normativas, concentrando-se em eixos como a participação da comunidade na escolha da equipe gestora, a constituição de conselhos com funções deliberativas e decisórias e a descentralização financeira, que amplia a autonomia das instituições escolares.

Entre os principais eixos da gestão educacional, a constituição de Conselhos Escolares tem se mostrado um importante instrumento de apoio à administração das instituições de ensino e ao fortalecimento do processo educativo. O Conselho Escolar, também denominado colegiado, é composto por representantes do corpo docente, funcionários, famílias e equipe gestora da escola, tendo caráter deliberativo e poder de decisão. Para assegurar seu funcionamento eficaz, o gestor deve promover um ambiente propício à participação coletiva, por meio de iniciativas que favoreçam a atuação efetiva dos conselheiros.

Torna-se essencial a construção de uma visão integrada, sustentada por ações cooperativas, a promoção de um clima de confiança mútua, o reconhecimento das competências e habilidades dos membros do conselho, bem como a superação de conflitos internos por meio da união de esforços. É necessário concentrar a atuação em torno de ideias e objetivos comuns, promovendo a corresponsabilidade na condução das decisões institucionais.

A abordagem de gestão fundamenta-se na noção de autoridade compartilhada, na qual o poder de decisão é distribuído entre os representantes da escola e da comunidade, e as responsabilidades administrativas são assumidas de forma coletiva. A organização administrativa da escola deve garantir o acesso contínuo às informações institucionais como dados orçamentários e registros de reuniões —, o que contribui para a ampliação da compreensão dos objetivos da escola e para o comprometimento dos diferentes segmentos com os propósitos educacionais definidos.

Os estudantes também participam do processo decisório da gestão escolar por meio de representações formais, contribuindo para a construção de um ambiente institucional pautado em liderança compartilhada e apoio coletivo. Tal processo é sustentado por diversos elementos, como a orientação pedagógica da equipe gestora, a valorização das relações interpessoais, a criação de um clima institucional positivo, a definição de metas claras e alcançáveis, a manutenção da disciplina em sala de aula pelos docentes, a oferta de formações voltadas às práticas pedagógicas, o alinhamento em torno de valores e objetivos comuns, o planejamento colaborativo e o apoio das comunidades escolar e local.

A interação entre as escolas do município, e mesmo de outras localidades, ocorre de forma contínua e são frequentemente determinadas como unidades que funcionam como polos para encontros e reuniões promovidas em âmbito estadual e municipal. Há uma relação de cooperação evidente entre as instituições, expressa, por exemplo, no compartilhamento de materiais didáticos excedentes com aquelas que enfrentam escassez desses recursos.

Cabe à gestão escolar criar condições que favoreçam a troca de informações e experiências entre os diferentes segmentos da comunidade educativa. A gestão participativa, ao promover a articulação, contribui diretamente para a melhoria da qualidade do ensino. Instituições que adotam um modelo de gestão consultiva, aberto à escuta de docentes, funcionários e membros da comunidade, tendem a constituir ambientes mais propícios à aprendizagem. A preparação da comunidade escolar para atuar de forma democrática

constitui fundamento essencial para a transformação das práticas no sistema educacional.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS

Frigotto (2004), Lima (2015, p. 2) afirma que.

As políticas públicas relacionadas ao trabalho e à educação dos jovens brasileiros da classe trabalhadora são, no plano econômico-social e ético-político, tão imprescindíveis quanto complexas. [...] O caráter imprescindível das políticas públicas deriva da necessidade real para milhares de jovens de ingressar precocemente na luta pela sobrevivência em face do monstro social em que nos transformamos.

Política pública é uma expressão que visa definir uma situação específica da política. Para melhor compreendermos essa definição, partimos da origem e significado de cada palavra.

A palavra política tem origem no termo grego *politiké*, que é a união de outras duas palavras gregas: *polis* e *tikós*. *Polis* significa cidade e *tikós* é um termo que significa o bem comum dos cidadãos. Assim, *politiké* era um termo grego que significava governo da cidade para o bem comum de todos os cidadãos. E a palavra pública é de origem latina, *publica*, e significa povo, do povo.

As políticas educacionais no atual contexto sócio-político estão fundamentadas num paradigma de administração escolar, no qual a coletividade busca a superação do modelo vertical na administração escolar, norteadas através de um modelo de administração pautada na hierarquia autoritária e centralizada.

Refletir sobre as políticas de educação remete a ressaltar o papel da gestão, que há uma necessidade atingir metas e o alcance de objetivos elaborados por um projeto que contemple todo o grupo coletivo, considerando imprescindível à que haja um engajamento de toda a comunidade inserida no contexto escolar, como componente inseparável de autonomia.

De acordo com Caldas (2008, p. 5).

Políticas Públicas são a totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais)

traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público. É certo que as ações que os dirigentes públicos (os governantes ou os tomadores de decisões) selecionam (suas prioridades) são aquelas que eles entendem serem as demandas ou expectativas da sociedade.

De acordo com Rodrigues (2010, p. 52).

Políticas públicas são ações de Governo, portanto, são revestidas da autoridade soberana do poder público. Dispõem sobre “o que fazer” (ações), “aonde chegar” (metas ou objetivos relacionados ao estado de coisas que se pretende alterar) e “como fazer” (estratégias de ação).

Para Teixeira (2002) Ribas (2018, s/p), complementa que.

[...] são diretrizes, princípios norteadores de ações do Poder Público; regras e procedimentos para as relações entre Poder Público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamento) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos. Nem sempre, porém, há compatibilidade entre as intervenções e declarações de vontade e ações desenvolvidas. Devem ser consideradas também as “não ações”, as omissões, como formas de manifestação de políticas, pois representam opções e orientações dos que ocupam cargos.

CONCLUSÃO

A legislação e a gestão foram abordadas tendo como referência a suas atribuições, sua função de acordo com as Leis, Diretrizes, Estatuto, Regimento enfim documentos primordiais para nortear todas as ações assumidas pelo gestor.

Uma gestão educacional democrática é um mecanismo de democratização da instituição educacional e da mediação existente nas relações sociais como contexto histórico vivido ao mesmo tempo. É evidente que, nesse modelo democrático de gestão escolar, o vemos organizado e construído no rodízio da instituição de ensino, na figura do administrador e dos dirigentes responsáveis pela criação e manutenção dos processos decisórios.

A gestão democrática ocorre quando todos participam de forma articulada na tomada de decisões sobre os recursos humanos, burocráticos e financeiros como objetivo da educação.

REFERÊNCIAS

CALDAS, Ricardo Wahrendorff (coord.). **Políticas Públicas**: conceitos e práticas. Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008.

CAMARGO, Ieda. **Gestão e políticas da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

CAMPOS, Casimiro de Medeiros. **Gestão escolar e docência**. – São Paulo: Paulinas, 2010.

CHIAVENATO, I. **Gestão de pessoas**: o novo papel dos recursos humanos nas organizações. 4ª. ed. Barueri: Manole, 2014.

GADOTTI, M. (Coord.) **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____.; ROMÃO, José E. **Autonomia da Escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, (Guia da escola cidadã; v.1), 2004.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. rev. ampl. Goiânia: Livros MF, 2008.

_____. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática/José Carlos Libaneo. 5. ed. revista ampliada – Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. 6. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **A gestão participativa na escola**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017a. Série Cadernos de Gestão.

_____. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017b. Série: Cadernos de Gestão.

PARO Vitor Henrique. **Administração Escolar. Introdução Crítica**. São Paulo. Cortez. 2002.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.

CAPÍTULO 15

IMPACTOS DO USO DA HISTÓRIA DE VIDA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS DA EJA

IMPACTS OF THE USE OF LIFE HISTORY IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS OF EJA STUDENTS

Elcilene Araujo da Costa

Doctorado en Ciencias de la Educación - Instituição de formação:

Universidad de la Integración de las Américas - UNIDA

Endereço: Asunción, Paraguay

E-mail: lenearaujo997@gmail.com

Arlindo Costa

Doctor en Ciencias de la Educación - Instituição de formação:

Universidad Politécnica y Artística del Paraguay-UPAP

Endereço: Asunción, Paraguay

E-mail: Arlindo.costa62@gmail.com

RESUMO

A presente pesquisa, intitulada -Impactos do uso da história de vida no processo de ensino- aprendizagem de alunos da EJA-, fundamenta-se na compreensão de que a valorização das experiências pessoais e culturais dos estudantes representa um caminho essencial para a construção de uma educação significativa e humanizada. A justificativa para este estudo decorre da necessidade de aproximar o conteúdo escolar da realidade dos alunos jovens e adultos, reconhecendo suas trajetórias como fonte legítima de conhecimento e identidade. Diante do problema da desmotivação e do distanciamento entre o ensino formal e as vivências cotidianas dos estudantes, objetiva-se avaliar os impactos da utilização de elementos do cotidiano e da história de vida dos alunos no processo de ensino-aprendizagem na EJA. Para tanto, procede-se a uma pesquisa de campo de natureza qualitativa, envolvendo a aplicação de entrevistas e questionários com alunos e docentes, além da coleta e análise comparativa de produções textuais. A interpretação dos dados será realizada por meio da técnica de análise de conteúdo de Bardin, permitindo identificar percepções, mudanças de desempenho e

desenvolvimento de competências e habilidades. Desse modo, observa-se que o uso das histórias de vida nas práticas pedagógicas favorece o engajamento, a autonomia e o aprimoramento da escrita e leitura, fortalecendo o vínculo entre escola e realidade social. Conclui-se, portanto, que essa abordagem amplia o sentido do aprender, promove o reconhecimento identitário e contribui para uma educação mais inclusiva, dialógica e emancipadora, coerente com os princípios da Educação de Jovens e Adultos.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa, Identidade social, Práticas pedagógicas, Educação humanizadora, Produção textual

ABSTRACT

The present research, entitled -Impacts of the use of life history in the teaching-learning process of EJA students-, is based on the understanding that valuing students' personal and cultural experiences represents an essential path for the construction of a meaningful and humanized education. The justification for this study stems from the need to bring school content closer to the reality of young and adult students, recognizing their trajectories as a legitimate source of knowledge and identity. Faced with the problem of demotivation and distance between formal education and the students' daily experiences, the objective is to evaluate the impacts of the use of elements of the students' daily life and history in the teaching-learning process in EJA. To this end, a qualitative field research is carried out, involving the application of interviews and questionnaires with students and teachers, in addition to the collection and comparative analysis of textual productions. The interpretation of the data will be carried out through Bardin's content analysis technique, allowing the identification of perceptions, changes in performance and development of competencies and skills. Thus, it is observed that the use of life stories in pedagogical practices favors engagement, autonomy and the improvement of writing and reading, strengthening the link between school and social reality. It is concluded, therefore, that this approach broadens the meaning of learning, promotes identity recognition and contributes to a more inclusive, dialogical and emancipatory education, consistent with the principles of Youth and Adult Education.

Keywords: Meaningful learning, Social identity, Pedagogical practices, Humanizing education, Textual production

RESUMEN

La presente investigación, titulada -Impactos del uso de la historia de vida en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de EJA-, se basa en la comprensión de que valorar las experiencias personales y culturales de los estudiantes representa un camino esencial para la construcción de una educación significativa y humanizada. La justificación de este estudio parte de la necesidad de acercar los contenidos escolares a la realidad de los estudiantes jóvenes y adultos, reconociendo sus trayectorias como fuente legítima de conocimiento e identidad. Frente al problema de la desmotivación y la distancia entre la educación formal y las experiencias cotidianas de los estudiantes, el objetivo es evaluar los impactos del uso de elementos de la vida cotidiana y la historia de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la EJA. Para ello, se realiza una investigación cualitativa de campo, que implica la aplicación de entrevistas y cuestionarios a estudiantes y docentes, además de la recolección y análisis comparativo de producciones textuales. La interpretación de los datos se realizará a través de la técnica de análisis de contenido de Bardin, permitiendo la identificación de percepciones, cambios en el desempeño y desarrollo de competencias y habilidades. Así, se observa que el uso de historias de vida en las prácticas pedagógicas favorece el compromiso, la autonomía y la mejora de la escritura y la lectura, fortaleciendo el vínculo entre la escuela y la realidad social. Se concluye, por lo tanto, que este enfoque amplía el significado del aprendizaje, promueve el reconocimiento de la identidad y contribuye a una educación más inclusiva, dialógica y emancipadora, coherente con los principios de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas.

Palabras clave: Aprendizaje significativo, Identidad social, Prácticas pedagógicas, Educación humanizadora, Producción textual

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma modalidade de ensino essencial para a democratização do acesso à educação, possibilitando que sujeitos historicamente excluídos do espaço escolar retomem seus estudos e reconstruam suas trajetórias de aprendizagem. No entanto, um dos grandes desafios enfrentados nesse contexto é promover uma prática pedagógica que reconheça e valorize as

experiências de vida dos educandos, tornando o processo educativo mais significativo e conectado à sua realidade social. Nesse sentido, a escola deve ultrapassar o ensino tradicional e adotar metodologias que dialoguem com as vivências pessoais, culturais e profissionais dos alunos, permitindo-lhes compreender o conhecimento como parte de sua própria história.

A justificativa desta pesquisa fundamenta-se na importância de utilizar a história de vida como recurso pedagógico capaz de fortalecer o vínculo entre teoria e prática, promovendo a valorização identitária e a construção de aprendizagens humanizadas. O uso das experiências pessoais como ponto de partida para o ensino contribui para o engajamento, a autonomia e o desenvolvimento da criticidade, favorecendo a formação de sujeitos conscientes e participativos. Assim, investigar os efeitos dessa abordagem na EJA é fundamental para compreender como o reconhecimento das trajetórias individuais pode transformar o ambiente escolar em um espaço de pertencimento e emancipação.

Diante disso, este estudo tem como objetivo geral avaliar os impactos da utilização de elementos do cotidiano e da história de vida dos alunos no processo de ensino-aprendizagem na EJA. De forma mais específica, busca-se: (1) investigar como os alunos percebem o uso de suas vivências pessoais nas atividades de escrita e leitura; (2) identificar mudanças no desempenho textual e motivacional após práticas pedagógicas baseadas em suas histórias de vida; e (3) validar

o desenvolvimento de competências e habilidades a partir dessas práticas.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Essa seção trás o referencial teórico que se baseia em autores como Paulo Freire (1996) e Vygotsky (1998), que defendem uma educação centrada na experiência e na interação social. Para Freire, a valorização das vivências dos alunos torna o aprendizado mais significativo e emancipador. Já Vygotsky destaca a importância das relações sociais e do contexto para a construção do conhecimento. Assim, o uso das histórias de vida e dos elementos do cotidiano na EJA favorece a aprendizagem crítica, o desenvolvimento de habilidades e o fortalecimento da identidade dos educandos.

2.1 OS IMPACTOS DA UTILIZAÇÃO DE ELEMENTOS DO COTIDIANO NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA EJA

A investigação sobre os impactos da utilização de elementos do cotidiano na aprendizagem dos alunos da EJA destaca-se como uma abordagem pedagógica inovadora e transformadora. Segundo Menegali (2022), integrar vivências diárias ao processo educativo favorece o engajamento e a aplicabilidade do conhecimento, permitindo diagnosticar padrões e propor melhorias. A EJA, por atender um público diverso, exige práticas sensíveis à realidade dos educandos. Para Bruno (2021), utilizar elementos cotidianos como recursos educacionais reconhece a singularidade das experiências dos alunos e torna o ambiente de aprendizagem mais familiar e contextualizado.

2.1.1 Os Elementos do Cotidiano e a Aprendizagem dos Alunos da EJA

A análise sobre a influência dos elementos do cotidiano na aprendizagem dos alunos da EJA destaca-se como uma abordagem pedagógica essencial para promover uma educação significativa e contextualizada. Segundo Siqueira (2023), a EJA atende um público diverso, cujas trajetórias e experiências exigem práticas que incorporem o cotidiano como parte integrante do processo educativo. Nesse sentido, Queiroz (2023) reforça que compreender a realidade dos alunos implica reconhecer seus desafios — como conciliar trabalho, família e estudo — e transformar essas vivências em pontes entre teoria e prática.

2.1.2 Competências e Habilidades dos Alunos com uso de Elementos da História

A investigação sobre as competências e habilidades dos alunos com o uso de elementos da história revela-se uma prática pedagógica enriquecedora e essencial para a formação crítica e cidadã. Segundo Pantoja (2024), a história é uma ferramenta poderosa para compreender o mundo e desenvolver habilidades analíticas. Ao integrá-la ao ambiente escolar, busca-se mais do que transmitir fatos passados — objetiva-se fomentar pensamento crítico e competências reflexivas.

2.1.3 Os Impactos Na EJA pela Validação do Conhecimento Prévio dos Alunos

A pesquisa sobre os impactos da validação do conhecimento prévio na EJA destaca-se como uma abordagem pedagógica inclusiva e transformadora. Segundo Da Silva (2023), reconhecer e validar os saberes dos alunos influencia positivamente o engajamento e o processo de aprendizagem. A EJA atende um público adulto com vivências diversas, e conforme Marques (2023), muitos trazem

conhecimentos práticos e experiências que são frequentemente subestimados nas práticas tradicionais de ensino. A validação desses saberes é, portanto, essencial para criar um ambiente educacional mais justo e eficaz.

De acordo com De Souza et al. (2023), a valorização das experiências dos alunos transforma desafios em oportunidades, integrando suas habilidades à construção do conhecimento. Caputo (2023) destaca que essa abordagem vai além da simples transmissão de conteúdos, pois promove o reconhecimento e a motivação dos estudantes. Para Brito (2021), validar o conhecimento prévio transforma os alunos em colaboradores ativos do próprio aprendizado, fortalecendo a autenticidade e o sentimento de pertencimento.

2.1.4 Abordagem da Legislação Educacional e Evolução - do MOBRAL à EJA

A legislação educacional no Brasil passou por um processo contínuo de evolução até a consolidação da Educação de Jovens e Adultos (EJA), refletindo avanços significativos nas políticas públicas voltadas à inclusão e à garantia do direito à educação. Segundo De Moraes et al. (2021), essa legislação é responsável por definir as diretrizes do sistema educacional, regulando o funcionamento das instituições, os currículos e os direitos dos estudantes.

A criação da EJA representou um marco fundamental na legislação educacional brasileira, consolidando-se como uma modalidade voltada à inclusão e democratização do conhecimento. Segundo Silva & Watanabe (2024), a EJA surgiu para oferecer oportunidades de aprendizado a jovens e adultos que não tiveram acesso à educação formal na idade adequada, permitindo sua reinserção escolar, profissional e social. Para Mendonça & Oliveira (2024), trata-se de uma modalidade com currículos e metodologias adaptadas às necessidades desse público, promovendo uma educação mais significativa e contextualizada.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como descritiva, com abordagem qualitativa e elementos quali-quantitativos, sendo desenvolvida na Escola Estadual José Melo de Oliveira, localizada no município de Codajás, Amazonas, no período de 2023 a 2025. A escolha dessa metodologia fundamenta-se na necessidade de compreender como o uso da história de vida dos alunos da EJA impacta o processo de ensino-aprendizagem, favorecendo uma prática pedagógica humanizada, significativa e contextualizada.

O estudo envolveu 50 alunos da EJA e 10 professores, totalizando 60 participantes. Inicialmente, foi elaborado um projeto de pesquisa com base em referenciais teóricos sobre educação libertadora, mediação sociocultural e aprendizagem significativa, articulando autores como Paulo Freire, Vygotsky, Bakhtin e Dewey. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários semiestruturados, observação participante, diário de campo e análise das produções textuais elaboradas pelos alunos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, apresentamos os resultados evidenciando que o uso de elementos do cotidiano no ensino da EJA aumentou o engajamento e a motivação dos alunos, tornando as aulas mais significativas. Ao relacionar conteúdos com suas experiências de vida — trabalho, família e comunidade — os educandos sentiram-se valorizados e protagonistas do próprio aprendizado. As práticas contextualizadas também favoreceram o desenvolvimento da escrita, da oralidade e da autoestima, refletindo em maior participação e autonomia. Assim, conclui-se que integrar o dia a dia dos alunos ao ensino é uma estratégia eficaz para promover uma educação mais humanizada e transformadora.

4.1 RELACIONANDO OS IMPACTOS DO USO DOS ELEMENTOS DO DIA-A-DIA NA APRENDIZAGEM DOS EDUCANDOS DA EJA

Nesta modalidade de questionamento, que trata de elementos do cotidiano dos alunos da EJA na aprendizagem, com a história de vida na produção textual sendo utilizada para favorecer o processo de aprendizagem, foram realizadas perguntas aos professores e alunos da EJA, cujo resultado está exposto na sequência.

Aos professores que atuam na EJA foi realizada a pergunta: os alunos aprendem mais significativamente se forem orientados a validar suas vivências para a sala de aula? A resposta a esse questionamento está disposta no gráfico 1.

A análise das respostas dos professores à questão sobre se os alunos aprendem mais significativamente ao validarem suas vivências na sala de aula revela uma diversidade de opiniões. Do total, 50% responderam “Sim”, indicando que consideram a integração das experiências pessoais dos alunos um fator que torna o aprendizado mais relevante e significativo. 20% responderam “Não”, refletindo uma visão mais tradicional, possivelmente baseada em métodos objetivos e conteudistas. Já 30% responderam “Talvez”, demonstrando uma postura cautelosa, reconhecendo o valor da proposta, mas com dúvidas quanto à sua aplicação prática e eficácia em diferentes contextos.

Segundo Soares (2021), os alunos alcançam uma aprendizagem mais significativa quando são incentivados a integrar suas próprias experiências à dinâmica da sala de aula, pois isso aprofunda a compreensão e fortalece o vínculo entre teoria e prática. Assim, os resultados apontam que, embora exista consenso parcial sobre os benefícios dessa abordagem, ainda há divergências influenciadas por diferentes concepções pedagógicas e experiências docentes.

Outra pergunta direcionada aos professores da EJA foi: os impactos na educação do aluno da EJA com a utilização de sua

história de vida podem ser construtivos na vida e segmento escolar dele? As respostas a essa questão estão destacadas no gráfico 2.

A análise das respostas dos docentes à questão sobre os impactos da utilização da história de vida dos alunos da EJA mostra opiniões diversas. Dos participantes, 30% responderam “Sim”, reconhecendo o potencial construtivo dessa abordagem para tornar o aprendizado mais significativo e contextualizado; 40% responderam “Não”, indicando ceticismo quanto à relevância das experiências pessoais no currículo; e 30% responderam “Talvez”, refletindo uma posição intermediária, com reconhecimento parcial dos benefícios, mas também dúvidas quanto à aplicação prática.

Assim, os resultados evidenciam diferentes concepções pedagógicas entre os professores, refletindo visões variadas sobre o papel das vivências pessoais na construção do conhecimento e na promoção de uma educação mais significativa e humanizada na EJA.

Foi perguntado aos professores da EJA: a aprendizagem dos alunos depende de sua responsabilidade e as suas práticas validam suas competências e habilidades? As respostas estão em destaque no gráfico 3.

A análise das respostas dos docentes à questão sobre se a aprendizagem dos alunos depende de sua responsabilidade e se suas práticas validam suas competências e habilidades evidencia uma tendência fortemente positiva. Do total, 70% responderam “Sim”, indicando que acreditam na responsabilidade individual do aluno como elemento central do aprendizado e veem suas práticas como forma concreta de validação de competências. Já 10% responderam “Não”, refletindo uma visão mais tradicional, em que o professor é o principal agente da aprendizagem. Por fim, 20% responderam “Talvez”, reconhecendo a relevância da responsabilidade discente, mas com reservas sobre sua influência direta no processo educativo.

Aos professores da EJA foi feita a pergunta: a utilização de ferramentas tecnológicas, estratégias e metodologias afins dão a educação uma condição de otimização que pode ser considerado? As respostas para tal questionamento está em destaque no gráfico 4.

A análise das respostas dos professores à questão sobre a utilização de ferramentas tecnológicas, estratégias e metodologias afins na educação evidencia percepções variadas. Dos docentes participantes, 45% classificaram como “Bom”, revelando uma visão positiva e reconhecendo o potencial das tecnologias em otimizar o ensino, ampliando a eficiência e a qualidade das aprendizagens. Já 22% avaliaram como “Ruim”, expressando preocupações quanto à falta de recursos, preparo docente ou eficácia das ferramentas no contexto educacional.

Aos alunos da EJA foi realizada a pergunta: os alunos aprendem mais significativamente se forem orientados a validar suas experiências para o recinto de estudo? A resposta a esse questionamento está disposta no gráfico 5. A análise das respostas dos alunos da EJA à questão sobre se aprendem mais significativamente quando são orientados a validar suas vivências em sala de aula demonstra uma tendência fortemente positiva. 74% responderam “Sim”, indicando que a maioria reconhece que relacionar suas experiências pessoais ao aprendizado torna o ensino mais significativo e relevante. Apenas 4% responderam “Não”, representando uma minoria que não vê essa conexão como essencial, possivelmente por preferirem métodos mais tradicionais de ensino. Já 22% responderam “Talvez”, mostrando uma postura mais cautelosa, com dúvidas sobre a aplicabilidade prática dessa abordagem.

Tabela 2 - Resumo dos Resultados – EJA (Professores e Alunos)

Questão / Tema Investigado	Grupo	Opções de Resposta	Percentual (%)	Síntese da Interpretação
Os impactos da utilização da história de vida podem ser construtivos na educação e vida escolar?	Alunos	Sim Não Talvez	52 / 12 / 36	A maioria reconhece o valor pedagógico das vivências; parte ainda tem dúvidas sobre sua aplicação. (Silva, 2023; Dos Santos et al., 2024; Queiroz, 2023)
A aprendizagem depende da responsabilidade e práticas validam competências?	Alunos	Sim Não Talvez	32 / 40 / 28	Opiniões divididas; poucos reconhecem o papel da responsabilidade pessoal na aprendizagem. (Nascimento, 2022; Andrade, 2024; Pena, 2023)
Uso de ferramentas tecnológicas otimiza a educação?	Alunos	Bom Ruim Indiferente Precisa de mais suporte	24 / 16 / 30 / 30	Reconhecem potencial, mas destacam necessidade de suporte e infraestrutura. (Da Silva, 2024)
Alunos aprendem melhor com a combinação de instrumentos metodológicos?	Professores	Sim Em parte	80 / 20	Forte consenso de que a diversificação metodológica favorece a aprendizagem. (Borochovičius & Tassoni, 2021)
Aprendizagem do aluno com a validação da história de vida	Professores	Satisfatória Insatisfatória	90 / 10	Percepção amplamente positiva sobre a integração das experiências pessoais.

Impacto principal da validação da história de vida	Professores	Empoderamento Engajamento Resiliência Pertencimento Autenticidade	50 / 20 / 10 / 10 / 10	Professores veem o empoderamento como principal efeito, seguido de engajamento e pertencimento.
Alunos aprendem melhor com a combinação de instrumentos metodológicos?	Alunos	Sim Não Em parte	44 / 20 / 36	Reconhecem benefícios da diversidade metodológica, mas parte mostra reservas.
Aprendizagem do aluno com a validação da história de vida	Alunos	Satisfatória Insatisfatória	64 / 36	Maioria considera satisfatória, mas ainda há percepção de não valorização plena. (Yllas et al., 2023; De Souza & Vieira, 2020)
Impacto principal da validação da história de vida	Alunos	Engajamento Empoderamento Pertencimento Resiliência Autenticidade	34 / 24 / 22 / 16 / 4	Engajamento é o impacto mais percebido; empoderamento e pertencimento também se destacam.

Fonte: Autoria Própria (2025)

A análise da tabela resumo demonstra que, de modo geral, professores e alunos da EJA reconhecem o valor da história de vida e da diversidade metodológica no processo de ensino-aprendizagem, mas ainda existem divergências importantes em suas percepções. Os professores mostram-se mais confiantes quanto à eficácia da validação das vivências dos alunos (90% “satisfatória”) e ao uso de metodologias combinadas (80% “sim”), destacando o empoderamento e o engajamento como principais impactos. Já os alunos demonstram percepções mais divididas, especialmente em temas como responsabilidade individual e uso de tecnologias, indicando a necessidade de maior suporte e mediação pedagógica.

Sobre a combinação de instrumentos metodológicos, há consenso parcial: 80% dos professores e 44% dos alunos concordam que a diversificação de métodos favorece a aprendizagem

(BorochoVICIUS & Tassoni, 2021), embora os estudantes demonstrem maior cautela.

Na validação da história de vida, 90% dos professores e 64% dos alunos a consideraram satisfatória (Yllas et al., 2023; De Souza & Vieira, 2020), mas a diferença revela que nem todos os alunos se sentem plenamente valorizados nessa prática.

5. CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objetivo analisar os impactos do uso da história de vida no processo de ensino-aprendizagem dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), buscando compreender como essa abordagem contribui para uma prática pedagógica mais significativa e humanizada.

Os resultados evidenciaram que, embora haja divergências entre as percepções de professores e alunos, ambos reconhecem o potencial construtivo da valorização das experiências pessoais no contexto educativo.

Os alunos demonstraram maior reconhecimento da relevância de suas vivências no processo de aprendizagem, enquanto parte dos professores revelou incertezas quanto à eficácia dessa metodologia, destacando a necessidade de diálogo e de formação continuada.

Verificou-se também que a combinação de instrumentos metodológicos e o uso de tecnologias podem potencializar a aprendizagem, desde que acompanhados de suporte pedagógico adequado e práticas contextualizadas. Ademais, a validação das histórias de vida mostrou-se um fator essencial para o desenvolvimento do engajamento, empoderamento e sentimento de pertencimento dos educandos, fortalecendo sua autonomia e protagonismo no processo educativo.

Dessa forma, o estudo contribui significativamente para o campo da pesquisa em EJA ao demonstrar que o reconhecimento das trajetórias individuais dos alunos não apenas enriquece o ensino, mas também promove uma educação mais inclusiva e transformadora.

Reitera-se, portanto, a importância de práticas pedagógicas que integrem teoria e vivência, formando sujeitos críticos, reflexivos e conscientes de seu papel social e educativo.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, T. S., DE ARAÚJO, R. T., JUNQUEIRA, A. C. M., JUNQUEIRA, I. M., GASPARIN, M. R. F. R., DA SILVA, M. A., ... & GONÇALVES, F. T. Aprendizado experiencial online e grau de satisfação dos estudantes em instituição de ensino privada no município de Araguari. **Revista Master-Ensino, Pesquisa e Extensão**, 8(16). 2023.

ALVES, R. J. **Utilização de jogos didáticos para o ensino da tabela periódica**. 2020.

ANDRADE, F. D. C. S. **Crenças de docentes e discentes: autonomia e motivação na aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. 2024.

ASSUNÇÃO, D. L. **A lei de diretrizes e bases de 9.394/96 e seus impactos na educação brasileira**. 2021.

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

BATISTA, V. G. F. **A integração da música na produção de materiais didáticos personalizados: desafios, possibilidades e impactos no ensino-aprendizagem de História**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

BRUNO, A. R. **Formação de professores na cultura digital: aprendizagens do adulto, educação aberta, emoções e docências**. EDUFBA, 2021.

DA SILVA, G. K. A contribuição das imagens digitais para o processo criativo na educação básica. **Editora Maré**. 2024.

DA SILVA, M. J. G. Os Jogos No Processo De Ensino-Aprendizagem Nas Aulas De Educação Física Em Turmas De EJA Do Colégio Municipal Ministro Apolônio Sales– São Lourenço Da MATA/PE. **Repositorio de Tesis y Trabajos Finales UAA**, 2023.

DE ALMEIDA ADRIANA, A., CARREIRO, H. J. S., DE ARAÚJO CORAL, N. S., & ABREU, T. O. S. P. A Educação de Jovens e Adultos,

a Formação de Leitores e Dimensões Interativas com as Tecnologias. **New Trends in Qualitative Research**, 20(1), e807-e807. 2024.

DE ALMEIDA, L. M., DA SILVA, C. D. D., & DE OLIVEIRA TORRES, C. I. **Tecnologia** educacional e inclusão social na Educação de Jovens e Adultos (EJA). *Civicae*. 2021.

DE BITENCOURT, V. C., & WAGNER, F. Capítulo 12 Sob O Esperançar Freiriano: Perspectivas Emancipatórias Para A Educação De Jovens E Adultos Aprisionados No Brasil. **Educação Básica, Educação Especial, Práticas E Formação Docente**, 171. 2024.

DE CARVALHO FERREIRA, F., DOS SANTOS SILVA, J., DA SILVA, M. A., DE SOUSA, M., & DE OLIVEIRA, R. F. O Impacto Da Motivação Na Eficácia Do E- Learning. **Revista Ilustração**, 4(4), 47-58. 2023.

DE LIMA, F. M. A., DE MACÊDO, C. K. S., & SOUZA, F. D. C. S. Registros fotográficos em manuais do movimento brasileiro de alfabetização (MOBRAL): educação de adultos na ditadura civil-militar. **Revista Pesquisa Qualitativa**, 10(25), 383-403. 2022.

DE MORAIS, E. M., DOS SANTOS, C. R., & DE PAIVA, I. A. Políticas públicas de educação no contexto neoliberal: um breve balanço. **Revista Inter-Legere**. 2021.

FIGUEIREDO, R. R. **O trabalho com a escrita e a reescrita no 7º ano do ensino fundamental: uma análise do projeto escolar “caderno viajante”**. 2023.

FREITAS, N. L. & IGOR RADTKE, B. **Formação de Professores: metodologias ativas e tecnologias para a EJA**. 2024.

GABRIEL, F. **A construção do ser educadora no contexto da EJA em espaços de privação de liberdade**. 2021.

HOLANDA, S. T. A. R. **O movimento de cultura popular do Recife (1962-1964): memórias sobre o projeto de educação de pessoas adultas**. 2021. Master's thesis, Universidade Federal de Pernambuco.

JACINTO, E. L. **A atividade pedagógica do professor de Matemática no PROEJA**. Goiânia: UFG, 2011.

MARCANTE, M. E. D. **Visibilidade de estudantes com deficiência na educação de jovens e adultos (EJA) no município de Almirante Tamandaré-Paraná**. 2023.

MARCOM, J. L. R.; PORTO, A. P. T.; BARROS, D. M. V. A formação docente na cibercultura: inovação e acessibilidade. **Dialogia**, n. 47, p. e25578-e25578, 2023.

NASCIMENTO, J. T. D. **Promovendo a autorregulação e a autoeficácia de estudantes de computação na abordagem PBL: a proposta da ferramenta PBL studentboard para o monitoramento do progresso da aprendizagem** (Master's thesis, Universidade Federal de Pernambuco). 2022.

NOÉ, K. C. B. **Uma arquitetura pedagógica como ferramenta colaborativa no OLIVERI, A. M. R. Análise dos contextos de implementação e os efeitos das políticas educacionais: um estudo sobre os programas de formação de professores na Região dos Inconfidentes-MG**. 2023.

Pantoja, J. Ã. **Making history: historiadores e a emergência do campo profissional nos Estados Unidos (1880-1930)**. 2024. (Doctoral dissertation, Universidade de São Paulo).

ROCHA, D. F. C. **A relação entre a prática de Atividade Física e o desenvolvimento da Autoestima e das Competências Sociais e Emocionais**. 2023. Tese de Doutorado.

SANTOS, B. D. S. P. **Políticas Públicas para a Educação de Jovens e Adultos: uma análise do monitoramento e avaliação do Plano Municipal de Educação do município de Cascavel (2016-2019)**. 2020.

SANTOS, D. N. **Educação e religião: embates pelo ensino religioso na proposta da LDB 4.024/61**. 2023.

SARMENTO FILHO, R. C. **A palhaçaria como caminho de ensino e aprendizagem para sala de aula**. 2022.

CAPÍTULO 16

JOGOS LÚDICOS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

PLAYFUL GAMES AND INCLUSIVE EDUCATION

Deize Carneiro Severiano

RESUMO

O trabalho com ludicidade com alunos PcDs é de suma importância para o aprendizado dos mesmos além da integração com os demais colegas em sala de aula tendo o professor como mediador nesse processo. No decorrer dos anos percebe-se que as escolas especiais não conseguem atender a demanda de alunos que as procuram, já as escolas de ensino regular, em determinadas situações ignoram a aceitação desse aluno especial nas classes regulares de ensino. O motivo pode ser a falta de um local adequado, profissionais capacitados ou até mesmo por ignorar a capacidade do aluno em conseguir se adaptar e acompanhar a aprendizagem junto com outras crianças. A Educação Inclusiva é uma questão de direitos humanos e resulta na definição de políticas públicas, traduzidas em ações planejadas, implementadas e avaliadas. Inclusão é um processo de mudanças de paradigmas e como tal implica em mudanças estruturais na cultura, na construção de uma nova postura pedagógica e na vida social, que só será possível onde houver respeito às diferenças e consequentemente, a adoção de práticas pedagógicas que permitam às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais aprender e ter reconhecidas e valorizados os conhecimentos que são capazes de produzir, na medida de suas potencialidades. Este artigo é de revisão bibliográfica.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Ludicidade. Mediação.

ABSTRACT

Working with play-based learning with students with disabilities is of paramount importance for their learning, as well as their integration with other classmates, with the teacher acting as a mediator in this process. Over the years, it has become clear that special schools are unable to

meet the demand for students seeking their services, while regular schools, in certain situations, ignore the acceptance of these special needs students in regular classes. The reason may be the lack of a suitable space, qualified professionals, or even ignoring the student's ability to adapt and keep up with learning alongside other children. Inclusive education is a matter of human rights and results in the definition of public policies, translated into planned, implemented, and evaluated actions. Inclusion is a process of paradigm shifts and as such implies structural changes in culture, in the construction of a new pedagogical approach and in social life, which will only be possible where there is respect for differences and consequently, the adoption of pedagogical practices that allow People with Special Educational Needs to learn and have their knowledge recognized and valued, to the extent of their potential. This article is a literature review.

Keywords: Inclusive Education. Playfulness. Mediation.

INTRODUÇÃO

Entende-se que o trabalho com o lúdico constitui um dos eixos básicos no processo de ensino aprendizagem da criança PcD.A, a questão não é trazer receitas prontas, mas a de se estar sempre inquieto no que diz respeito ao brincar, buscando refletir constantemente sobre a finalidade das brincadeiras, para que servem, como se apresentam; se são apenas oportunidades de animação e relaxamento ou estabelecem relação de proximidade cultural e humana entre crianças com deficiências e como se busca um ponto de encontro com as crianças, reconhecendo nelas um pouco da criança que cada um traz dentro de si.

Através do estudo sobre a influência da ludicidade no processo de aprendizagem na infância (PcD), almeja-se compreender e confirmar as descobertas de pesquisadores da educação inclusiva.

Cada área acima estuda e aponta para uma direção e, por isso, há diferentes modos de interpretar as brincadeiras. Cada uma dessas áreas eleger alguns sentidos, como por exemplo, a psicologia cuida dos significados que a brincadeira tem na formação da pessoa, isto é, cada

gesto e palavra observados trazem em si um tanto de elementos que dizem sobre quem está brincando. É como se o brincar de casinha refletisse a maneira como a criança enxerga o mundo e como ela gostaria que ele fosse. Assim, ela repete e também reorganiza uma possível realidade ludus, de origem latina, deriva de ludere, que segundo Huizinga (1993) tem o sentido de “ilusão” e de “simulação”.

Além disso, ela significa aquela capacidade do ser humano de dar outro sentido a uma situação, uma ação ou um objeto. A antropologia e a sociologia observam os conteúdos presentes numa brincadeira que mostram uma organização de uma cultura. Ali estão expostos os mitos, os ritos, as relações de autoridade, dentre outros muitos aspectos. Já na educação, as brincadeiras têm sido alvo de muitos estudos, principalmente como instrumentos pedagógicos. Em outros campos do saber humano, as brincadeiras ocupam importantes lugares. Nas artes, por exemplo, o brincar é visto como algo semelhante ao fazer artístico, pois é na atitude lúdica que se concebe e se faz uma música, um quadro ou um conto. Estamos compreendendo o lúdico como um processo não só de prazer, mas também de tensão e desprazer.

A busca de uma definição sobre inclusão tem sido objeto de investigação entre os estudiosos que se preocupam com o tema. Entretanto, por ser uma área de interesse de vários profissionais parece ser uma tarefa complexa.

Complexa, pois não trata apenas de definir, mas de transformar esta definição em ação, partindo da teoria para a prática.

A educação então, emerge como caminho mais promissor e aceitável para que a Inclusão seja uma realidade.

A grande preocupação é que a escola normal hipertrofiou como resultado de sua herança, as aquisições, acadêmicas, esquecendo em grande parte, da formação afetiva, social e comportamental.

Nesse sentido deu-se ênfase à educação tradicional onde se priorizava a transmissão de conteúdos prontos e o professor neste contexto era apenas um mero repassador destes conteúdos.

1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Inclusão é possível, essencial e baseia-se na aceitação das diferenças individuais, na valorização da diversidade entendendo que a diversidade enriquece o todo social.

O processo educacional é parte fundamental e determinante na formação do cidadão. Acredita-se nas possibilidades transformadoras da educação, para pessoas com necessidades educacionais especiais.

Sabemos que é preciso fazer mais pelas nossas crianças. Segundo Vygotsky incluir a criança neste contexto é colocá-la em contato com as formas sistematizadas do conhecimento. A mediação deliberada do adulto induzindo a criança a utilizar-se (e nesse processo também elaborar) operações intelectuais, habilidades, estratégias e possibilidades signais que são novas para ela, desencadeia processos de desenvolvimento cognitivo.

Vale lembrar que a inclusão na escola regular, não resolverá a questão da deficiência da criança e que o trabalho dos profissionais em educação não é suficiente para a inclusão se a sociedade não se preparar para receber esta criança, ou seja, não podemos ser ingênuos a ponto de acreditar que uma lei resolve a questão.

A inclusão é um motivo que implica no aprimoramento da formação dos professores, para realizar propostas de ensino inclusivo e, também, um pretexto para que a escola se modernize derrubando preconceitos, discriminação, barreiras entre seres, povos e culturas, porém, o que percebemos é, a quase inexistência de um trabalho especializado com os PNEs, paralelo ao trabalho escolar, com a impossibilidade de um acompanhamento direto de toda a equipe escolar, devido a estrutura e ao número insuficiente de profissionais, com inadequação dos prédios escolares, etc. cremos que as dificuldades que enfrentamos em nossa prática pedagógica imprimem um ritmo, mas não impedem o desenvolvimento, colocam barreiras, mas não fecham os caminhos.

Sabe-se que o professor é o principal agente desta transformação, se ele for instrumentado, talvez isso lhe permita

perceber o quanto o preconceito serve para justificar um fracasso que ele ainda que não queira, acaba compartilhando.

Torna-se significativa em função do momento atual na educação brasileira onde se pretende apresentar uma possível realidade inclusiva.

Percebe-se a perplexidade e insegurança dos professores quando se deparam com o tema abordado, seja na prática ou na teoria.

As mudanças estão acontecendo em todos os âmbitos da sociedade, trazendo inúmeras inovações com diversos campos do saber. Acompanhá-las exige uma nova postura da escola, na qual a prática pedagógica já não responde as novas demandas da sociedade, evidenciando uma comunidade escolar insatisfeita.

Neste sentido, a escola frente às novas transformações, busca reestruturar sua prática pedagógica para construir significativamente, no sentido de formar indivíduos capazes de refletir criticamente diante de situações postas na contemporaneidade.

Dependerá do professor, quase que exclusivamente, ajudar esses alunos a conquistar cidadania e os direitos que a sociedade oferece. Uma vez que em casa na grande maioria das vezes o único direito do portador de necessidades especiais é ficar no quarto e sair somente quando for solicitado.

Sassaki (1997) define inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social se constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Um marco importante, quando se fala em educação para portadores de deficiências foi o realizado em Salamanca, na Espanha, em 1994, onde representante de oitenta e oito governos e vinte e cinco organizações internacionais (UNESCO; UNICEF; BANCO MUNDIAL) afixaram um compromisso mundial com a educação para todos num documento denominado a “DECLARAÇÃO DE SALAMANCA”.

A declaração norteia princípios básicos sobre a educação: Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem:

Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades; Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança capaz de satisfazer a tais necessidades; Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.15).

A Declaração Universal de Direitos Humanos apresenta o direito de toda criança a educação, que foi reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Nesse sentido, qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados. A família possui o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriada às necessidades, circunstâncias e aspirações de suas crianças.

Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo. A experiência tem demonstrado que tal pedagogia pode consideravelmente reduzir a taxa de desistência e repetência escolar (que são tão características de tantos sistemas educacionais) e ao mesmo tempo garantir índices médios mais altos de rendimento escolar.

A Declaração de Salamanca ou o resultado da Conferência Mundial em Educação para Todos, buscava a ideia de inclusão, ou seja, oportunizar ao portador de necessidades especiais as mesmas

possibilidades dadas às crianças que não possui nenhum tipo de deficiência.

Nesta sequência, a educação requer mudanças radicais relacionadas à Inclusão de pessoas com necessidades especiais, já que estas são leis de igualdade para todos. É de fundamental importância que objetive a garantia e permanência destes, a uma educação Inclusiva de direito e qualidade para que dela necessite, e que esta venha proporcionar-lhes garantia de vivência cidadã.

O currículo escolar deve ser flexível e de acordo com as necessidades das crianças, e neste contexto a escola deve, favorecer oportunidades de acordo com as necessidades e interesses das crianças com necessidades especiais. Estas crianças devem receber todo apoio possível no contexto do currículo regular, e não de um currículo diferente, para que todas elas tenham a oportunidade de adquirir a uma educação igualitária e eficiente.

2 JOGOS E BRINCADEIRAS

O brinquedo, segundo a análise de Vygotsky (1991) não funciona apenas como uma atividade que dá prazer e satisfaz os desejos e necessidades das crianças, mas sim como uma atividade derivada do processo de imaginação.

Vygotsky reverencia o processo que ocorre no início da idade pré-escolar. Essas crianças entram em contato com desejos que não podem ser satisfeitos imediatamente, que não são esquecidos e fazem com que elas experienciem um estado de tensão. A resolução deste conflito pela criança resulta no seu envolvimento com um mundo ilusório e imaginário, no qual os desejos irrealizáveis podem ser realizados. A essa situação imaginária criada pela criança, Vygotsky chama de BRINQUEDO.

No final da pré-escola, as crianças começam a jogar com regras e começa uma relação entre o imaginário e as regras que estão sempre presentes, um implica na presença do outro. Por exemplo, numa dramatização em que duas meninas brincam de mãe e filha. Nessa atuação, elas não estarão brincando como duas coleguinhas, mas

representando e comunicando os comportamentos que conhecem do papel de mãe e filha, portanto seguindo regras de conduta. Aos poucos a criança começa a se subordinar às regras e renunciar aos seus impulsos imediatos e a regra passa a ser o seu desejo.

Tal representação e tais regras de conduta possibilitam à criança a internalização de significados culturais que, segundo Vygotsky, ficam despercebidos na vida real.

O brinquedo proporciona o aprender-fazendo e brincando. Criança não é adulto em miniatura, por isso deve ser respeitada em seus interesses e subsidiada em suas buscas. Só assim se desenvolverá com autonomia e senso de responsabilidade. Quando a infância não é vivida em plenitude, a integridade da pessoa está profundamente ameaçada. A criança precisa amadurecer num processo em que cada etapa de seu desenvolvimento seja respeitada e enriquecida por suas experiências, só assim poderá transformar-se num adulto equilibrado.

Vivemos em um mundo de pessoas perdidas de si mesmas, não porque tenham se perdido, mas porque nunca se acharam. Alimentar a vida interior das crianças é a proposta das brinquedotecas, dar-lhes oportunidades para que brincando, liberem sua capacidade de criar e de reinventar o mundo, de liberar sua afetividade e de ter suas fantasias aceitas e favorecidas para que através do mundo mágico do “faz-de-conta”, possam explorar seus próprios limites e partir para a aventura que poderá levá-las ao encontro de si mesmas (CUNHA, 1994, p. 8-9).

Atualmente, vivemos em uma época em que, cada vez mais, as pessoas procuram apartamentos extremamente seguros para se morar, as crianças nada têm a fazer senão brincar em pequenos quartos e, logo após, “encerrar” a brincadeira, guardar os brinquedos de forma a não deixar a casa bagunçada. Não é permitido à criança falar alto, riscar a parede e ousar.

Não vemos mais nas ruas crianças pulando amarelinha, jogando bola, brincando de “mãe da rua” ..., ou seja, não vemos mais crianças testando seus limites, sendo naturais fora do espaço restrito de seu apartamento. Não damos às crianças possibilidades de desenvolver a atitude pessoal em relação à moralidade. Também não lhes

proporcionamos espaços adequados para que possam exercer liberdade e criatividade.

É importante ressaltar que o brincar origina-se em uma área sobre a superfície média do cérebro dos mamíferos, abaixo do córtex que contém vários núcleos de matéria cinzenta (neurônios) denominada de lóbulo límbico.

Para responder a essas dúvidas e poder fornecer uma base para ação de pais e educadores, discorrerei o assunto sob o ponto de vista de Donald Winnicott, pediatra, psiquiatra infantil e psicanalista que, em seus trabalhos, abordava temas sobre a criança pré-escolar por meio de considerações sobre o desenvolvimento físico, intelectual e emocional das mesmas. Ilustrarei também o mesmo com exemplos de fatos ocorridos com crianças que, certamente, assemelhar-se-ão com muitos outros observados em nosso cotidiano.

Desde a fase pré-natal, a criança passa por uma série de experiências que lhe influenciam o desenvolvimento emocional; entretanto, apesar disso, todas as crianças apresentam uma tendência inata ao desenvolvimento de seu corpo e de algumas funções. Posso citar como exemplo o fato de uma grande maioria das crianças estar começando a andar próximo ao aniversário de um ano de idade.

Nota-se como um traço saudável o fato de o adulto não parar de se desenvolver emocionalmente e, para que isso ocorra, necessita da família, que constitui o primeiro agrupamento cuja estrutura se relaciona com a estrutura da personalidade do indivíduo.

Os padrões familiares da criança a abastecem das recordações do passado, de tal modo que, ao descobrir o mundo, a criança sempre realiza uma viagem de volta que faz sentido para ela.

Nos jogos, as crianças de uma família introduzem todas as tensões e os estresses que pertencem a esse tipo de experimentação, incluindo mesmo tensões e ciúmes que percebem existir nos adultos daquele ambiente; demonstram, assim, sua vida familiar e, por meio do brincar, resolvem uma série de medos e problemas que encontram no seu cotidiano. Com isso podemos afirmar que o jogo familiar é um preparo perfeito para a vida.

Certo dia, ao levar meus alunos para a brinquedoteca, um espaço maravilhoso presente na escola em que trabalho atualmente e que deveria ser indispensável em todas as escolas de educação infantil, enquanto os observava em diversas brincadeiras, uma criança chamou minha atenção pela forma como brincava.

Era um menino de cinco anos que brincava na casinha com uma boneca ao colo. Ele não se incomodou por eu estar olhando, nem sei se percebeu que eu o observava. Esse menino fazia seu “bebê” dormir embalando-o com muito carinho. Após algum tempo, colocou o “bebê” na cama, deu-lhe um beijo e disse-lhe a seguinte frase: “- Papai te ama!”. Foi um momento maravilhoso que expressou claramente o relacionamento dessa criança com seu pai.

O bebê, em seus primeiros meses de vida, enquanto ainda não há diferenciação mãe-bebê, satisfaz seus instintos orais utilizando partes do próprio corpo, em especial, a mão (punho e dedos). Com o tempo, o bebê passa a utilizar objetos do “não-eu” em seu padrão pessoal; dessa forma, o bebê começa a levar à boca, juntamente com os dedos, um cobertor ou parte de um lençol. Gradativamente, o bebê começa a adquirir, ursinhos, bonecas e brinquedos mais duros.

Esses objetos utilizados pelo bebê simbolizam algum objeto parcial, como o seio materno. Entretanto, o que importa não é apenas o que esse objeto representa, mas o que ele é realmente.

Quando o bebê começa a simbolizar, significa que o real e a fantasia, a realidade interna e a externa, já estão claras para ele. A esses objetos utilizados pelo bebê para simbolizar um objeto parcial damos o nome de “objetos transicionais” e ao fenômeno de utilização deles nomeamos “fenômenos transicionais”, afinal, estão presentes em um momento de transição entre o erotismo oral e a verdadeira relação de objeto, entre a percepção do “eu” e “não-eu”. O bebê assume direitos sobre o objeto, ama-o e mutila-o, mas pensa nele como algo vivo, com realidades próprias.

Ao começar a pronunciar as primeiras palavras, o bebê nomeará o objeto transicional, utilizando nomes significativos para ele ou palavras empregadas pelos adultos e que já fazem parte de seu vocabulário. O uso desse objeto transicional torna-se vitalmente

importante para muitos bebês principalmente na hora de dormir, constituindo uma defesa contra a ansiedade.

Cabe à mãe possibilitar essa relação sem interferências até que o objeto seja gradativamente abandonado e perca seu significado. Mesmo que o objeto escolhido pelo bebê fique sujo ou mal cheiroso, a mãe não deve lavá-lo ou trocá-lo, pois isso introduzirá uma ruptura de continuidade na experiência do bebê, podendo gerar destruição do significado e do valor do objeto para o bebê.

Muitas vezes os padrões transicionais estabelecidos no início da infância podem persistir ao longo da mesma, fazendo com que o objeto transicional seja necessário para a criança e ou pré-adolescente na hora de dormir, em momentos de solidão ou mau humor, sendo que sempre em menor quantidade que antes.

Porém, o que seria o espaço potencial? Todo indivíduo tem uma vida interior, e outra exterior e uma área intermediária de experimentação para a qual contribuem tanto a realidade interna quanto a vida externa. A essa área intermediária dá-se o nome de espaço potencial.

Em outras palavras, Winnicott utilizou esse termo para definir o espaço entre o real e a fantasia. Tal espaço não pode ser atribuído à realidade externa do não-eu nem à realidade interna e subjetiva da pessoa, mas sim, entre o objeto subjetivo e o objeto em si. É nessa área que ocorrem as experiências do brincar, dos fenômenos transicionais e da experiência cultural.

Esse espaço potencial começa a existir na época de separação entre mãe e bebê, quando o bebê repudia o não-eu e continua até a vida adulta, sendo um produto das experiências individuais no meio ambiente que junta e, ao mesmo tempo, separa a pessoa e o objeto.

De acordo com o ambiente em que a pessoa cresceu, ela pôde ou não desenvolver mecanismos para criar o espaço potencial sempre que necessário. O espaço potencial nunca será concreto porque é preenchido pelo estado mental e auxilia na transição da unidade mãe-bebê para mãe e bebê.

Surge então, o objeto transicional que representa o bebê e o não-bebê e marca o processo de separação da mãe e construção do

“self”, possibilitando uma dialética psicológica, pois a criança transforma a unidade mãe-bebê na tríade símbolo (pensamento), simbolizado (o que se pensa) e interpretador (self, pensador).

Com essa transformação, mãe e bebê passam a ser vistos como objetos e o bebê também é visto como sujeito (self), criador e intérprete de seus símbolos (objetos transicionais). Nessa relação, cria-se o espaço da criatividade, fantasia, em que nos tornamos seres humanos: é o espaço potencial, em que se pode brincar de ser o outro, embora a criança saiba que não é o outro, é onde entra o brincar de faz-de-conta.

Há uma grande diferença entre o substantivo “brincadeira” e o verbo substantivado “brincar”. “O brincar tem um lugar e um tempo” (WINNICOTT, 1975, p. 61), não se encontra dentro (na vida interior da criança) e nem fora (no não-eu). Brincar envolve o pensar, desejar e fazer coisas, o que toma tempo. Então BRINCAR É FAZER.

O brincar é por si mesmo uma terapia, pois, brincando, o indivíduo realiza viagens, experimenta papéis, fantasia, encontra soluções para seus medos e as experimenta, enfim consegue ver sua vida de outra maneira.

Pessoas responsáveis precisam estar presentes e disponíveis quando crianças brincam, mas isso não significa que precisam entrar no brincar. Quando o adulto se envolve no brincar da criança, como administrador, impossibilita as crianças de brincarem de forma criativa.

É no brincar que a criança e o adulto fruem sua liberdade de criação e descobrem seu eu (self): por esse motivo, o adulto deve apenas participar do brincar da criança quando for chamado e, mesmo assim, deverá assumir o papel que lhe for confiado sem nunca interferir na criatividade e liberdade de brincar da criança.

No brincar, é possível à comunicação e a criatividade como aspecto da vida e do viver total. Segundo Winnicott (1975), é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self).

Para ser criativa, a pessoa tem que existir e sentir-se viva, assumindo uma posição que a possibilite operar, fazer, agir pelo impulso e não como forma única de responder a estímulos. O bebê

precisa crescer e tornar-se “existente” para que possa experimentar a procura e o encontro de um objeto como um ato criativo, e quem

poderá dar essa experiência e oportunidade ao bebê é a mãe, fazendo-o sentir-se onipotente. Somente quem teve a oportunidade de experimentar esse sentimento de grandeza poderá experimentar o que a vida impõe.

“A criatividade é, portanto, a manutenção através da vida de algo que pertence à experiência infantil: a capacidade de criar o mundo” (WINNICOTT, 1996, p. 32), de ver tudo de um modo novo, sendo criativo a todos os momentos com a magia de como se visse tudo pela primeira vez. Sendo assim, podemos dizer que o adulto, quando perde a capacidade de criar, começa a entrar num processo de negatividade. Também, muitas vezes, há domínio do medo, afastando-o do convívio social, não desenvolvendo a percepção do que ocorre à sua volta.

A criatividade no ser humano é a essência do bem viver, consiste na capacidade interior de modificar o mundo externo, de ter esperança para o novo e dar impulso aos progressos da humanidade. Pela percepção criativa, os indivíduos sentem que a vida é digna de ser vivida e os que não podem viver criativamente, na maioria das vezes, apresentam dúvidas sobre o valor do viver.

A criatividade é a força que propicia o renovar-se, o alicerce para o desenvolvimento do ser na sua plenitude.

Como já citado anteriormente, Winnicott apresenta o desenvolvimento da criança de educação infantil sob três aspectos: físico, intelectual e emocional.

O desenvolvimento físico está relacionado à necessidade dos cuidados com o corpo. Esses cuidados que devem ser tomados em qualquer faixa etária, como higiene, alimentação, vestuário, etc. Já o desenvolvimento emocional e o desenvolvimento intelectual, não tão óbvios quanto o físico, são inter-relacionados, porém distintos.

O curso do desenvolvimento emocional envolve inibições intelectuais: as ansiedades também envolvem coerção intelectual, produzindo uma criança que precisa saber, que precisa ser ótima aluna, e para a qual o desenvolvimento intelectual é mais uma questão de defesa contra sentir-se mal do que uma questão de prazer.

CONCLUSÃO

As práticas lúdicas usadas no método de aprendizagem educacional com crianças deficientes possibilitam a qualquer aluno, independentemente de suas limitações, uma aprendizagem significativa, ou melhor dizendo algo que faça realmente sentido para esses alunos.

Percebe-se sendo essa uma necessidade, cabe ao professor permitir que seus alunos participem de atividades importantes, condizentes com uma aprendizagem mais significativa. Na verdade, o lúdico como proposta metodológica é uma oposição à escola que é tão uniformizadora quanto excludente, pois sabe-se dos limites que a educação impõe ao conhecimento, pois muitas vezes a escola e os professores apresentam resistências ao lúdico, colocando apenas como brincadeiras sem nenhuma importância para a aprendizagem.

Finalizando a pesquisa visa enriquecer a educação e os educadores sensibilizando-os para um novo olhar e um novo enfoque sobre o jogo, o brinquedo e a brincadeira, isto é o lúdico, obtendo a comprovação de que eles facilitam a apreensão da realidade e são muito mais um processo do que um produto.

Ainda diria que o aluno percebe pelos jogos e a ludicidade como acontece o mundo real e explora e desenvolve noções e conceitos sobre o mundo físico, estabelece novas cadeias de significados, amplia sua percepção do real e cresce no desenvolvimento social, cognitivo e afetivo dentro do contexto em que está inserida. O lúdico inclui a todos/as e inova a educação.

A inclusão é um processo lento e gradual que apesar de assustar no início pelo próprio medo do novo, deveria ser desmistificada a medida que fossem oferecidos meios de desenvolver de forma eficiente os trabalhos pedagógicos.

Torna-se necessário, que ofereça ao educando um ambiente escolar disposto a contribuir as suas necessidades educacionais, que

atendam e respeitam a diversidade, garantindo a sua participação e sua efetivação no processo de ensino aprendizagem.

Para que isto aconteça, surge a necessidade de adaptação curricular, com base numa fundamentação sócio-histórica-política e econômica que visa a transformação social de seus educandos.

A relação professor e aluno devem ser harmônicas e baseada em diálogo, para que um tenha a liberdade de se expressar e contar suas dificuldades, seus medos, seus objetivos.

O método ativo o aluno passa a ser o principal mediador de seu conhecimento, nele o professor deixa o aluno com autoridade para predispor suas necessidades quanto ao tema discutido em sala de aula, o professor passa a desenvolver suas aulas através de jogos e dinâmicas que possibilitam maior atenção e dedicação do aluno em obter mais conhecimento e desenvolvendo estratégias para alcançar suas metas.

O professor também deve ter autonomia em ensinar o aluno a procurar métodos diferentes para trabalhos e pesquisas, deixando-os com liberdade nas estratégias para obter tais objetivos. Criar situações onde o aluno é capaz de despertar melhor desempenho.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. Assunção. **Conhecendo a deficiência em Companhia de Hércules**. São Paulo: Trobel, 1995.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Mediação: Porto Alegre/RS, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

VYGOTSKY, L. Semenovitch. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança:** os prelúdios do sentimento de personalidade. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade.** Trad. José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

CAPÍTULO 17

MERCADO LIVRE DA LEITURA: Conexões Literárias entre Turmas para Transformação Social no Ensino Fundamental

FREE MARKET OF READING: Literary Connections Between Classes for Social Transformation in Elementary Education

Francisco Carlos Batista Dantas

Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES
Santos – São Paulo
ORCID: 0009-0001-6834-995X
E-mail: darlosdantas@gmail.com

Paula de Castro e Silva Lopes

Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES
Santos – São Paulo
ORCID: 0009-0007-4563-8584
E-mail: lopesprofpaula@gmail.com

Andréa da Silva Paiva Pessoa

Universidade de Évora
Cidade Évora PT
ORCID: 0009-0000-3204-3302
E-mail: andrea.spaiva@hotmail.com

Oziete Câmara de Lima

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Natal - Rio Grande do Norte
ORCID: 0009-0009-3440-3397
E-mail: ozietecamara@gmail.com

RESUMO

O presente estudo apresenta o projeto “Mercado Livre da Leitura”, desenvolvido na EEIEF Iná Arruda, com o objetivo de promover o desenvolvimento das competências leitoras por meio da interação entre turmas do 2º e 5º ano do Ensino Fundamental. A proposta, de abordagem qualitativa e caráter interventivo, fundamenta-se na leitura como prática social e na mediação colaborativa, articulando múltiplas linguagens e estratégias lúdicas. A metodologia envolveu levantamento diagnóstico,

simulação de um ambiente digital de pedidos de livros, mediação de leitura pelos alunos do 5º ano e realização de encontros periódicos com atividades de leitura compartilhada, dramatização e produção textual. Os resultados evidenciaram avanços no interesse, na participação e na compreensão leitora dos alunos do 2º ano, bem como o desenvolvimento do protagonismo, da autonomia e das habilidades comunicativas dos alunos mediadores. Destaca-se ainda o fortalecimento de vínculos afetivos e a criação de um ambiente escolar mais colaborativo. Conclui-se que o projeto contribui significativamente para a formação de leitores críticos e para a ressignificação das práticas pedagógicas, alinhando-se às diretrizes da BNCC e às demandas educacionais contemporâneas.

Palavras-chave: Leitura; Interação; Protagonismo; Linguagens; Educação.

ABSTRACT

This study presents the "Free Market of Reading" project, developed at the Iná Arruda Elementary and Middle School, with the objective of promoting the development of reading skills through interaction between 2nd and 5th grade classes of Elementary School. The proposal, with a qualitative and interventional approach, is based on reading as a social practice and collaborative mediation, articulating multiple languages and playful strategies. The methodology involved a diagnostic survey, simulation of a digital book ordering environment, reading mediation by 5th grade students, and periodic meetings with shared reading activities, dramatization, and text production. The results showed advances in the interest, participation, and reading comprehension of 2nd grade students, as well as the development of protagonism, autonomy, and communicative skills of the student mediators. The strengthening of affective bonds and the creation of a more collaborative school environment are also highlighted. It is concluded that the project contributes significantly to the formation of critical readers and to the re-signification of pedagogical practices, aligning itself with the guidelines of the BNCC (National Common Core Curriculum) and contemporary educational demands.

Keywords: Reading; Interaction; Protagonism; Languages; Education.

1. Introdução

A leitura configura-se como um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, período em que se consolidam habilidades essenciais relacionadas à alfabetização e ao letramento. Nesse contexto, compreender a leitura como prática social amplia sua função para além da decodificação de signos linguísticos, permitindo a formação de sujeitos críticos, reflexivos e capazes de interagir com diferentes realidades (SOARES, 2003). Assim, torna-se imprescindível que a escola desenvolva estratégias pedagógicas que promovam o acesso significativo à cultura letrada.

Diante dos desafios evidenciados no cenário educacional brasileiro, sobretudo no que se refere aos baixos índices de proficiência leitora apontados por avaliações externas, como o SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará), emerge a necessidade de práticas inovadoras que estimulem o interesse dos alunos pela leitura. Conforme destaca Zilberman (2008), o ensino da leitura deve estar associado a experiências prazerosas e contextualizadas, capazes de despertar o envolvimento do estudante. Nessa perspectiva, o projeto “Mercado Livre da Leitura” insere-se como uma proposta pedagógica que busca ressignificar o ato de ler por meio de metodologias interativas e colaborativas.

Desenvolvido na Escola de Ensino Infantil e Fundamental Iná Arruda (EEIEF Iná Arruda), o projeto está alinhado a uma revisão de literatura que fundamenta a leitura como prática mediada socialmente. A proposta articula turmas do 2º e 5º ano do Ensino Fundamental, promovendo uma relação de colaboração entre estudantes, em que os mais experientes assumem o papel de mediadores do processo de aprendizagem. Tal abordagem dialoga com os pressupostos de Vygotsky (1991), ao evidenciar que o conhecimento é construído nas interações sociais e que a aprendizagem ocorre de forma mais significativa quando há mediação entre pares.

Além disso, a iniciativa fundamenta-se na concepção freireana de leitura, que compreende o ato de ler como um processo que ultrapassa o texto escrito, envolvendo a interpretação do mundo e das experiências vividas (FREIRE, 1989). Nesse sentido, o projeto busca integrar diferentes linguagens — oral, corporal, artística e escrita — como formas de expressão e construção de sentidos, favorecendo uma aprendizagem mais inclusiva e significativa. Essa perspectiva também é reforçada por Antunes (2003), ao destacar a importância do uso social da linguagem no ambiente escolar.

Outro aspecto relevante da proposta é a incorporação da ludicidade como elemento estruturante das práticas pedagógicas. A criação do “mercado livre da leitura”, com a simulação de pedidos e entregas de livros, contribui para tornar o processo mais atrativo e envolvente, especialmente para os alunos do 2º ano. De acordo com Cosson (2006), a mediação no letramento literário é essencial para aproximar o leitor do texto, possibilitando experiências estéticas e interpretativas mais profundas. Dessa forma, o projeto favorece não apenas o desenvolvimento das competências leitoras, mas também o fortalecimento de vínculos afetivos entre os estudantes.

Por fim, ao articular interação, protagonismo estudantil e múltiplas linguagens, o “Mercado Livre da Leitura” consolida-se como uma prática pedagógica inovadora, alinhada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Ao promover conexões entre diferentes sujeitos e saberes, o projeto reafirma o papel da escola como espaço de transformação social, no qual a leitura se constitui como ferramenta essencial para a construção da cidadania e para a formação de indivíduos críticos e participativos.

2. Revisão de Literatura

A revisão de literatura acerca do ensino da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental evidencia que essa prática constitui um dos principais instrumentos para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos estudantes. A leitura, nesse contexto, ultrapassa a simples decodificação de palavras, sendo compreendida como um processo de

construção de sentidos que envolve conhecimentos prévios, experiências e interação com o meio (SOARES, 2003). Assim, o trabalho pedagógico com a leitura deve considerar sua dimensão social e formativa.

De acordo com Freire (1989), a leitura do mundo precede a leitura da palavra, o que implica reconhecer que os sujeitos já chegam à escola com saberes construídos em suas vivências. Essa concepção reforça a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem o contexto dos estudantes, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas. No projeto em análise, essa perspectiva se materializa ao integrar diferentes linguagens e experiências no processo leitor.

A literatura também aponta que o desenvolvimento das competências leitoras está diretamente relacionado ao acesso a práticas mediadas de leitura. Cosson (2006) destaca que o letramento literário depende de ações intencionais do professor, que atua como mediador entre o texto e o leitor. Nesse sentido, a mediação realizada pelos alunos do 5º ano junto aos do 2º ano configura-se como uma estratégia inovadora e coerente com essa abordagem.

A teoria sociocultural de Vygotsky (1991) fundamenta a importância da interação no processo de aprendizagem. Para o autor, o conhecimento é construído por meio das relações sociais, sendo a linguagem um elemento central nesse processo. A proposta de interação entre turmas, presente no projeto, dialoga diretamente com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, ao possibilitar que alunos mais experientes auxiliem aqueles em processo inicial de aprendizagem.

Além disso, Kleiman (1995) ressalta que a leitura deve ser compreendida como prática social situada, o que implica considerar os diferentes usos da linguagem em contextos reais. Ao simular um ambiente de “mercado” para a circulação de livros, o projeto aproxima os estudantes de práticas sociais contemporâneas, tornando a leitura mais significativa e contextualizada.

Outro aspecto relevante na literatura é o papel da escola na formação de leitores críticos. Segundo Zilberman (2008), é fundamental

que o ensino da leitura esteja associado ao prazer e à descoberta, evitando práticas mecânicas e descontextualizadas. O caráter lúdico do “Mercado Livre da Leitura” contribui para essa abordagem, ao tornar o ato de ler mais atrativo e envolvente.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reforça a importância do desenvolvimento das competências leitoras desde os primeiros anos escolares, destacando a necessidade de trabalhar diferentes gêneros textuais e múltiplas linguagens. O projeto está alinhado a essas diretrizes ao promover atividades que envolvem oralidade, leitura, escrita e expressão artística.

Nesse sentido, Antunes (2003) enfatiza que o ensino de Língua Portuguesa deve priorizar o uso real da linguagem, considerando sua função comunicativa. A proposta do projeto, ao incentivar rodas de conversa, dramatizações e produções textuais, contribui para o desenvolvimento dessas habilidades de forma integrada.

Marcuschi (2008) também destaca a importância de trabalhar com diferentes gêneros textuais, uma vez que eles refletem as práticas sociais de linguagem. Ao utilizar livros paradidáticos e promover atividades diversificadas, o projeto amplia o repertório linguístico dos estudantes e favorece a compreensão de diferentes formas de comunicação.

A ludicidade é outro elemento amplamente discutido na literatura como fator motivador da aprendizagem. Segundo Kishimoto (2011), o uso de atividades lúdicas contribui para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, tornando o processo educativo mais significativo. A proposta do “mercado livre” incorpora essa dimensão ao criar um ambiente simbólico e interativo.

Além disso, o protagonismo estudantil é um princípio defendido por diversos autores contemporâneos. Para Moran (2015), o aluno deve ser visto como sujeito ativo no processo de aprendizagem, participando de forma crítica e colaborativa. No projeto, os alunos do 5º ano assumem o papel de mediadores, fortalecendo essa perspectiva.

A interação entre pares também é apontada como estratégia eficaz para a aprendizagem. Segundo Johnson e Johnson (1999), a aprendizagem cooperativa favorece o desenvolvimento de habilidades

sociais, além de melhorar o desempenho acadêmico. A parceria entre turmas no projeto reforça essa abordagem colaborativa.

Outro ponto relevante refere-se ao desenvolvimento da oralidade. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), a escola deve promover situações que estimulem a expressão oral dos estudantes. As atividades de leitura compartilhada e discussão presentes no projeto contribuem significativamente para esse desenvolvimento.

A utilização de tecnologias digitais também é destacada como elemento importante no contexto educacional contemporâneo. Segundo Kenski (2012), as tecnologias podem potencializar a aprendizagem quando utilizadas de forma significativa. A simulação de um aplicativo de pedidos no projeto aproxima os alunos desse universo digital.

No campo da avaliação, Luckesi (2011) defende uma abordagem diagnóstica e formativa, que permita acompanhar o desenvolvimento dos alunos de forma contínua. O projeto contempla essa perspectiva ao prever observações sistemáticas e registros das aprendizagens.

A afetividade no processo educativo também é amplamente discutida. Wallon (2007) destaca que as emoções desempenham papel fundamental na aprendizagem. A interação entre alunos de diferentes turmas favorece a construção de vínculos afetivos, contribuindo para um ambiente mais acolhedor.

A formação de leitores autônomos é um dos principais objetivos da educação básica. Segundo Solé (1998), é necessário ensinar estratégias de leitura que permitam ao aluno compreender e interpretar textos de forma independente. As atividades propostas no projeto contribuem para o desenvolvimento dessas habilidades.

Além disso, o incentivo à leitura deve ser contínuo e diversificado. Para Abramovich (1997), o contato frequente com diferentes tipos de textos amplia o repertório cultural dos estudantes. O uso de livros paradidáticos no projeto atende a essa necessidade.

A articulação entre teoria e prática é essencial para o sucesso das ações pedagógicas. Conforme Tardif (2002), o saber docente é

construído na interação entre conhecimentos teóricos e experiências práticas. O projeto evidencia essa articulação ao fundamentar suas ações em referenciais teóricos consolidados.

Neste sentido, a literatura evidencia que práticas pedagógicas inovadoras, baseadas na interação, ludicidade e protagonismo, têm potencial para transformar o ensino da leitura. O projeto “Mercado Livre da Leitura” se insere nesse contexto como uma proposta que integra diferentes abordagens teóricas, contribuindo para a formação de leitores críticos e participativos, além de promover a transformação social no ambiente escolar.

3. Procedimentos Metodológicos, Resultados e Discussão

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem descritiva e interventiva, desenvolvida no contexto da Escola de Ensino Infantil e Ensino Fundamental Iná Arruda (EEIEF Iná Arruda), situada no município de Caucaia-CE. A investigação está vinculada ao projeto “Mercado Livre da Leitura”, inserido na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, com foco no eixo Linguagens, Arte e Transformação Social. A proposta metodológica fundamenta-se na articulação entre teoria e prática, considerando a leitura como prática social e instrumento de transformação no ambiente escolar.

Os sujeitos da pesquisa foram estudantes do 2º e 5º ano do Ensino Fundamental, organizados em pares de turmas (5º A com 2º A, 5º B com 2º B, 5º C com 2º C e 5º D com 2º D), além dos professores regentes e equipe pedagógica. A escolha dessas turmas justifica-se pela necessidade de fortalecer as competências leitoras nos anos iniciais, ao mesmo tempo em que se promove o protagonismo estudantil entre os alunos mais experientes.

Inicialmente, foi realizado um levantamento diagnóstico com as turmas do 2º ano, com o objetivo de identificar interesses, dificuldades e preferências relacionadas à leitura. Esse momento permitiu mapear as necessidades dos alunos, subsidiando a seleção de livros paradidáticos adequados ao nível de desenvolvimento e aos interesses

dos estudantes, favorecendo maior engajamento nas atividades propostas.

A etapa seguinte consistiu na simulação de um ambiente digital de compras, por meio da criação de um “aplicativo de pedidos”, no qual os alunos do 2º ano, com mediação dos professores, registraram suas solicitações de livros. Essa estratégia teve como objetivo aproximar os estudantes das práticas sociais contemporâneas, integrando o uso de tecnologias digitais ao processo de ensino-aprendizagem.

Posteriormente, os alunos do 5º ano assumiram o papel de mediadores, sendo responsáveis por organizar os pedidos, selecionar os livros e planejar as estratégias de leitura. Para isso, realizaram momentos de preparação, nos quais foram orientados quanto às práticas de leitura compartilhada, entonação, interpretação e condução de rodas de conversa, desenvolvendo habilidades comunicativas e de liderança.

Os encontros entre as turmas ocorreram de forma periódica, em momentos previamente definidos pela equipe pedagógica. Cada encontro foi iniciado com a entrega simbólica dos livros, representando o “mercado livre da leitura”, em que um aluno do 5º ano anunciava a chegada dos “pedidos com frete grátis”, reforçando o caráter lúdico e motivador da proposta.

Durante as atividades, foram utilizadas diferentes estratégias metodológicas, incluindo leitura em voz alta, leitura compartilhada, dramatizações, rodas de conversa e produções artísticas. Essas práticas buscaram contemplar múltiplas linguagens, favorecendo a participação ativa dos alunos e ampliando as possibilidades de expressão e compreensão.

Ao final de cada encontro, os alunos do 2º ano realizaram registros das experiências vivenciadas, por meio de desenhos, relatos orais e produções escritas, conforme seu nível de desenvolvimento. Esses registros serviram como instrumentos de avaliação formativa, permitindo acompanhar o progresso das competências leitoras e comunicativas.

A coleta de dados ocorreu por meio de observações sistemáticas, registros pedagógicos, análise das produções dos alunos

e relatos dos professores envolvidos. Esses instrumentos possibilitaram uma compreensão ampla dos impactos do projeto no processo de ensino-aprendizagem, considerando aspectos cognitivos, sociais e afetivos.

Os resultados evidenciaram avanços significativos no interesse dos alunos do 2º ano pela leitura, que passaram a demonstrar maior participação e entusiasmo durante as atividades. Observou-se também melhora na compreensão textual, na oralidade e na capacidade de interpretação, indicando o fortalecimento das competências leitoras.

No que se refere aos alunos do 5º ano, destacou-se o desenvolvimento do protagonismo estudantil, da autonomia e da responsabilidade. Ao atuarem como mediadores, esses estudantes ampliaram suas habilidades de comunicação, empatia e cooperação, consolidando-se como agentes ativos no processo educativo.

A interação entre as turmas contribuiu para a construção de vínculos afetivos e para o fortalecimento de um ambiente escolar mais colaborativo e acolhedor. A troca de experiências entre alunos de diferentes faixas etárias favoreceu a aprendizagem mútua, evidenciando o potencial da aprendizagem entre pares.

A ludicidade presente na proposta mostrou-se um elemento fundamental para o engajamento dos estudantes. A simulação do “mercado livre” despertou curiosidade e motivação, tornando o processo de leitura mais significativo e prazeroso, especialmente para os alunos em processo inicial de alfabetização.

A utilização de múltiplas linguagens também se destacou como um fator positivo, permitindo que os alunos expressassem suas compreensões de diferentes formas. Essa abordagem contribuiu para a inclusão e valorização das diversas habilidades presentes no grupo, respeitando as singularidades dos estudantes.

Outro aspecto relevante foi a integração das tecnologias digitais ao projeto, ainda que de forma simulada. Essa estratégia aproximou os alunos de práticas contemporâneas, contribuindo para o desenvolvimento de competências digitais de forma contextualizada.

A análise dos dados também indica potencial impacto positivo no desempenho dos alunos em avaliações externas, como o SPAECE,

uma vez que o projeto fortalece habilidades essenciais relacionadas à leitura e interpretação de textos.

Do ponto de vista pedagógico, o projeto evidenciou a importância da mediação no processo de aprendizagem, reforçando o papel do professor como orientador e facilitador, bem como o potencial dos alunos como mediadores do conhecimento.

Além disso, a proposta contribuiu para a resignificação do espaço escolar, transformando-o em um ambiente mais dinâmico, interativo e voltado para a construção coletiva do conhecimento. A leitura, nesse contexto, passa a ser compreendida como prática social e instrumento de transformação.

Em síntese, os procedimentos metodológicos adotados demonstraram-se eficazes para alcançar os objetivos propostos, promovendo o desenvolvimento das competências leitoras, o protagonismo estudantil e a integração entre turmas. Os resultados obtidos reforçam a relevância de práticas pedagógicas inovadoras, que valorizem a interação, a ludicidade e a diversidade de linguagens no processo educativo.

4. Considerações Finais

O desenvolvimento do projeto “Mercado Livre da Leitura” evidenciou a relevância de práticas pedagógicas inovadoras no fortalecimento das competências leitoras nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao articular interação entre turmas, ludicidade e uso de múltiplas linguagens, a proposta contribuiu significativamente para tornar o processo de leitura mais atrativo, significativo e contextualizado para os estudantes.

Os resultados alcançados demonstram que a mediação da leitura, quando realizada de forma colaborativa, potencializa a aprendizagem e favorece o engajamento dos alunos. A participação ativa dos estudantes do 5º ano como mediadores evidenciou o desenvolvimento do protagonismo estudantil, da autonomia e da responsabilidade, aspectos fundamentais para a formação integral dos sujeitos.

Para os alunos do 2º ano, o projeto proporcionou avanços importantes no interesse pela leitura, na oralidade e na compreensão textual. A abordagem lúdica, associada à interação com colegas mais experientes, contribuiu para a construção de um ambiente de aprendizagem mais acolhedor, estimulante e favorável ao desenvolvimento das habilidades linguísticas.

Outro aspecto relevante refere-se à valorização das múltiplas linguagens como ferramenta pedagógica. A utilização de diferentes formas de expressão — oral, escrita, corporal e artística — possibilitou uma aprendizagem mais inclusiva, respeitando as singularidades dos estudantes e ampliando suas formas de participação no processo educativo.

Além disso, o projeto reafirma o papel da escola como espaço de transformação social, ao promover práticas que incentivam a cooperação, a empatia e o respeito às diferenças. A integração entre turmas fortaleceu vínculos afetivos e contribuiu para a construção de uma cultura escolar mais colaborativa e participativa.

Assim, conclui-se que o “Mercado Livre da Leitura” constitui uma experiência exitosa e passível de ampliação para outros contextos educacionais. A proposta demonstra que, ao investir em metodologias ativas e significativas, é possível promover não apenas o desenvolvimento das competências leitoras, mas também a formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente comprometidos.

Referências Bibliográficas

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1997.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 1997.

- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.
- JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. *Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning*. 5. ed. Boston: Allyn and Bacon, 1999.
- KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2012.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 2011.
- KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1995.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MORAN, José Manuel. *Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje*. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 2008.

CAPÍTULO 18

METODOLOGIAS ATIVAS ENQUANTO PROPOSTA METODOLÓGICA PARA A LUDICIDADE NO CONTEXTO PEDAGÓGICO DO COMPONENTE CURRICULAR DE MATEMÁTICA A PARTIR DO ENSINO FUNDAMENTAL I

ACTIVE METHODOLOGIES AS A METHODOLOGICAL PROPOSAL FOR PLAYFULNESS IN THE PEDAGOGICAL CONTEXT OF THE MATHEMATICS CURRICULUM COMPONENT FROM ELEMENTARY SCHOOL I

Marilene de Lima Ribeiro

RESUMO

Uma das metodologias que estão chegando nas escolas são as metodologias ativas que são consideradas um elemento indispensável para a inovação educacional. Nesse conjunto de metodologias, a gamificação tem recebido muita atenção da comunidade acadêmica e da mídia, destacando suas possibilidades e vantagens como elemento dinâmico dos processos de ensino-aprendizagem, bem como na melhoria da motivação dos alunos. As metodologias ativas oferecem uma alternativa importantes, colocando mais ênfase no que o aluno aprende do que no que o professor ensina, e isso leva a uma maior compreensão, motivação e participação do aluno no processo de aprendizagem. Por outro lado, o O lúdico vem sendo apresentado como instrumento metodológico privilegiado de ensino, indicado para proporcionar ao aluno o desenvolvimento psíquico, o raciocínio lógico e a capacidade de aprender, levando-o a analisar, interpretar, estabelecer regras, conviver e interagir com seus pares, bem como contribuir para a socialização e formação de pessoas autônomas. Este artigo é de revisão bibliográfica e faz uma conexão entre metodologias ativas e ludicidade no contexto pedagógico a partir da educação infantil. Conclui-se que as metodologias ativas são recursos imprescindíveis para que a ludicidade quando colocada em prática pelos professores contribua para o processo ensino-aprendizagem a partir da alfabetização.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Ludicidade. Aprendizagem.

ABSTRACT

One of the methodologies arriving in schools is active learning methodologies, considered an indispensable element for educational innovation. Within this set of methodologies, gamification has received much attention from the academic community and the media, highlighting its possibilities and advantages as a dynamic element in teaching and learning processes, as well as in improving student motivation. Active learning methodologies offer an important alternative, placing more emphasis on what the student learns than on what the teacher teaches, leading to greater understanding, motivation, and student participation in the learning process. On the other hand, playfulness has been presented as a privileged methodological teaching tool, indicated to provide students with psychic development, logical reasoning, and the ability to learn, leading them to analyze, interpret, establish rules, coexist and interact with their peers, as well as contributing to socialization and the formation of autonomous individuals. This article is a literature review and makes a connection between active learning methodologies and playfulness in the pedagogical context, starting from early childhood education. It is concluded that active methodologies are essential resources for playfulness, when put into practice by teachers, to contribute to the teaching-learning process from literacy onwards.

Keywords: Active methodologies. Playfulness. Learning.

INTRODUÇÃO

Uma vez que a aprendizagem das crianças melhora quando elas estão motivadas e nos seus próprios termos, ao seu próprio ritmo, além do mais, há uma melhora na aprendizagem daquelas, quando tentam dar um novo sentido ao mundo, como inspirado em (MORIN, 2013).

Hoje, dadas as mudanças e a complexidade desta nova era, o aprendizado e o conhecimento merecem metodologias ativas para aprimorar o talento humano para criar experiências significativas.

A pergunta central é: de que forma as metodologias ativas contribuem para a inserção na ludicidade visando um melhor aprendizado?

Entre os objetivos destacam-se: Enumerar à luz do referencial teórico as metodologias ativas e suas vantagens para a inserção da ludicidade e, - Descrever as estratégias para a inserção das metodologias ativas na prática pedagógica.

Nas metodologias ativas, as práticas pedagógicas são estruturadas com a finalidade de fazer com que o estudante participe do seu processo de aprendizado.

Além disso, essas metodologias estimulam a resolução de problemas práticos, contribuindo para o desenvolvimento de competências como o pensamento crítico. Os estudantes também conseguem trabalhar a autonomia, a responsabilidade, a proatividade, o trabalho em equipe e a independência.

Este é um artigo de pesquisa bibliografia adequada, não havendo grandes obstáculos para obter a informação que se precisa. Pois a pesquisa bibliográfica também é indispensável no estudo de caso (GIL, 2008, p. 3).

A pesquisa bibliográfica, partiu de livros artigos, teses, e outros com base em estudos já publicados sobre a problemática, o estudo dará fundamento a pesquisa e auxiliará na interpretação das informações obtidas durante a coleta de dados, sendo descritiva do tipo não experimental. Tendo o enfoque misto, qualitativo.

A pesquisa bibliográfica tem o objetivo de dar um embasamento sobre a perspectiva de autores de desenvolveram estudos nas áreas abrangentes em torno do tema deste trabalho.

1 METODOLOGIAS ATIVAS

As Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada, híbrida. Há inovações mais pontuais e inovações mais profundas (disruptivas) que afetam à educação formal, em todos os níveis e formas de organizar-se

(presencial, blended, distância), trazendo novas configurações híbridas, dinâmicas, integradoras (HORN; STAKER, 2015, APUD BACICH; MORAN, 2017).

A forma como o professor ensina tem relação com sua formação profissional, principalmente no que tange à aprendizagem do conteúdo que ele se propõe a ensinar, o qual constitui a matéria-prima de seu trabalho. É importante que o docente tenha domínio do conhecimento matemático, definido como essencial para a escolha do método de ensino. Além disso, devido à ineficiência na formação de alguns professores, muitos educadores incluem em suas práticas pedagógicas estratégias de ensino enraizadas no modelo empírico de ensino que aprenderam enquanto eram alunos da educação básica ou superior, ou até mesmo pela observação da prática de professores mais experientes (DRUCK, 2014).

O receio de muitos professores na adoção das Metodologias Ativas (MA) deve-se, entre outros fatores, ao tempo necessário para preparar as aulas, à reação e ao envolvimento dos alunos nas atividades e ao apoio dos gestores para a realização dessas práticas.

Além do mais, para que os professores escolham a metodologia ativa mais adequada, é imprescindível considerar sua utilidade, ou seja, compreender para que serve e o que se deseja alcançar com essa ferramenta. Esse aspecto exige, de alguma forma, que se tenha claramente em mente os objetivos de aprendizagem.

Posteriormente, os professores devem projetar as estratégias mais adequadas, que estejam alinhadas ao objetivo, ao assunto, à circunstância ou à realidade a ser avaliada. Ao mesmo tempo, é necessário que essas estratégias sejam inovadoras, visto que a inovação constitui o ponto central das metodologias ativas.

Entre as vantagens que as metodologias ativas oferecem, destacam-se as identificadas pelos professores desta pesquisa:

- Transformam a aprendizagem em um resultado educacional autêntico e eficaz.
- Estabelecem a mudança conceitual por meio do comprometimento e da participação.
- Reforçam a necessidade de formação continuada.

- Permitem a integração e aplicação de diferentes métodos ativos.
- Eliminam o ensino tradicional baseado em palestras.
- Facilitam a geração de conhecimento e a aprendizagem autônoma.
- Favorecem a motivação do aluno, que passa a ser o protagonista de sua própria aprendizagem.
- Desenvolvem a aprendizagem por meio da implementação das TIC.

Metodologias ativas para uma educação inovadora aponta a possibilidade de transformar aulas em experiências de aprendizagem mais vivas e significativas para os estudantes da cultura digital, cujas expectativas em relação ao ensino, à aprendizagem e ao próprio desenvolvimento e formação são diferentes do que expressavam as gerações anteriores. Os estudantes que estão, hoje, inseridos nos sistemas de educação formal requerem de seus professores habilidades, competências didáticas e metodológicas para as quais eles não foram e não estão sendo preparados.

As metodologias ativas são um meio de capacitação dos professores, mas não são o único recurso disponível. Como já observado, a capacitação docente exige um processo de reflexão e ação subsequente, que necessariamente implica treinamento. Nesse sentido, as metodologias ativas contribuem para a construção do conhecimento, estimulam o trabalho criativo e inovador tanto por parte do professor que as aplica quanto do aluno que as executa, promovendo um aprendizado significativo baseado na experiência vivida, que se aprimora ao longo do tempo.

Nos últimos anos, têm sido amplamente debatidas metodologias como gamificação (aprendizagem baseada em jogos), aprendizagem baseada em projetos (PBL), aprendizagem cooperativa, a chamada "aula invertida" ou "sala de aula invertida", e o inovador "pensamento visual" (organização de ideias ou conteúdos por meio de desenhos simples ou textos curtos). Todas compartilham um denominador comum: o aluno como protagonista de sua própria aprendizagem. Essa mudança de papéis entre professores e alunos é motivada pela

necessidade de transformação do sistema educacional, especialmente vinculada à evolução da sociedade.

É necessário reconhecer que os alunos do século XXI aprendem de forma diferente, tornando essencial superar a lacuna que separa os professores do século XX de seus estudantes. Assim, a transformação da escola deve seguir essa direção.

Aplicar metodologias ativas exige que o professor conheça bem seus alunos, compreenda suas ideias prévias, avalie o que são capazes de aprender em determinado momento e identifique elementos motivadores e desmotivadores, internos e externos, além de seus hábitos, valores e atitudes em relação ao estudo.

Estes aspectos representam um desafio na prática, pois influenciam fatores como planejamento, organização, liderança e domínio do grupo. Ensinar, portanto, não se limita a fornecer informações, mas também envolve auxiliar os alunos a aprenderem e se desenvolverem como pessoas.

A própria BNCC recomenda: “selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc”. É aí que entram **as metodologias ativas**, que apresentam diversos benefícios para a educação. Entre eles: Melhoria na qualidade do aprendizado; Aumento da autonomia e protagonismo do aluno; Aprofundamento do senso crítico; Maior colaboração com colegas; Desenvolvimento do senso de responsabilidade; Compreensão da importância da participação na sociedade.

2 LUDICIDADE

A ludicidade é considerada, pelos estudiosos, essencial para a saúde física, emocional e intelectual da criança, não só no período da educação infantil, mas também no decorrer de toda a sua formação, inclusive na formação de sua personalidade.

Os jogos e as brincadeiras fazem parte da história da humanidade e muitos como forma de sobrevivência. Os jogos perderam o valor e significado quando os cristãos ficaram no poder, pois os consideravam profano e imoral e sem qualquer significado. Só a partir do século XVI os jesuítas voltaram a aplicar e ensinar os jogos nos colégios jesuítas.

No processo de desenvolvimento da criança, a experiência do brincar está relacionada a diferentes tempos e espaços, sendo marcada pela continuidade da cultura passada de geração em geração, pois a criança, pelo fato de se situar num ambiente estruturado a partir de valores, significados, atividades construídas e partilhadas pelos sujeitos que com ela convivem, incorpora a experiência social e cultural do brincar. Nas relações que estabelece com outros sujeitos ao longo do tempo, acabam mudando seu modo de ser e pensar.

Diante disso, nota-se que a educação tem apresentado a necessidade de colocar em prática uma nova maneira de ensinar, diante das dificuldades e desafios que os professores enfrentam ao desempenhar suas propostas de atividades escolares e tornarem-se formadores de opiniões.

Ao cumprir seu papel, a escola precisa lembrar que a infância deve ser tratada e reconhecida como uma fase em que a criança sente alegria e prazer nas atividades lúdicas e que estas devem sempre caminhar juntas com os propósitos de desenvolver a aprendizagem e aperfeiçoar as relações interpessoais.

O ensino ou jogos lúdicos-educativos são aquelas atividades incluídas no programa de um determinado assunto em que se apresenta um contexto real e a necessidade de utilizar um vocabulário específico para um propósito lúdico-educacional. É por isso que uma atitude ativa e dinâmica se manifesta no jogo.

Deve lembrar, também, que o jogo, dentre as atividades lúdicas, é um dos meios mais apropriados para a construção do saber e que, em sala de aula, oferece ações desafiadoras que estimulam a criatividade e promovem o desenvolvimento integral da criança. Dada a sua importância, o jogo tornou-se objeto de estudo de psicólogos, educadores e pesquisadores que o veem como uma prática educativa

que auxilia o desenvolvimento infantil em todos os seus aspectos e a construção do conhecimento.

Para Winnicott (1996, p. 224),

As atividades lúdicas proporcionadas pelos jogos são o elemento propulsor de todo o processo de alfabetização. A criança em idade pré-escolar ainda se encontra no período concreto, precisa manusear os objetos e sentir cada um próximo para que, a partir daí, construa seu saber. As brincadeiras desenvolvem a persistência e exigem iniciativas intelectuais. É por meio delas que a criança resolve seus problemas emocionais que também fazem parte do seu desenvolvimento.

Assim como os jogos e brincadeiras podem ser usados no sentido de brincar e no sentido pedagógico, igualmente podem ser usados para superar dificuldades de aprendizagem, sendo necessário, para isso, incentivar a criança a escrever ou desenhar os dados representativos de um problema. Principalmente com crianças da pré-escola, devem ser utilizadas brincadeiras, situações lúdicas, pois favorecem verdadeiramente a aprendizagem.

Se levarmos em conta que brincar é uma parte fundamental da vida das crianças e está presente em todas as culturas, é fundamental utilizá-lo como recurso didático para promover a aprendizagem, despertando o interesse das crianças.

Os jogos inseridos no contexto escolar propiciam o desenvolvimento de habilidades, bem como auxiliam no processo de aprendizagem de conceitos matemáticos, permitindo um caminho de construção do conhecimento que vai da imaginação à abstração de ideias, mediadas pela resolução de problemas.

Zabalza, (2006) afirma que o jogo é uma atividade espontânea, voluntária e livremente escolhida. O jogo não admite demandas externas, o participante deve se sentir livre para agir como quiser, se o jogo tiver imposições deixa de ser espontâneo, livre; além disso, o participante perde o interesse nele, então deve deixá-lo fluir.

Estas características da própria dinâmica do jogo são aquelas que muitas vezes são utilizadas para criar certos hábitos sociais que permitem às pessoas viver em comunidade, onde regras, normas,

liberdade, autonomia e responsabilidade se combinam como fórmulas de criação de espaços de convivência.

Andreu, (2000) no artigo Atividades lúdicas no ensino, o jogo didático, afirma que o jogo é utilizado para desenvolver habilidades que são necessárias, ao longo da vida, como o comportamento e a luta pela perfeição em uma simulação jovial, desprovida de perigo e drama, que constitui uma atividade necessária e eficaz na aprendizagem para a vida.

A brincadeira é de suma importância, pois através dela a criança cria seu mundo de símbolos, desperta a sua criatividade criando cenas do seu cotidiano e o que presencia. O lúdico torna o aprender mais prazeroso, faz com que a criança crie cenários imaginários exercitando e explorando a sua criatividade utilizando o próprio conhecimento.

A ludicidade é uma forma de linguagem que permite a criança se comunicar com os outros, possibilitando não só a liberdade de expressão, mas a autonomia criativa, ampliando o seu conhecimento sobre o mundo e proporcionando seu desenvolvimento emocional e social.

A experiência do brincar cruza diferentes tempos e lugares, passados, presentes e futuros, sendo marcada ao mesmo tempo pela continuidade e pela mudança. A criança, pelo fato de se situar em um contexto histórico e social, ou seja, em um ambiente estruturado a partir de valores, significados, atividades e artefatos construídos e partilhados pelos sujeitos que ali vivem, incorpora a experiência social e cultural do brincar por meio das relações que estabelece com os outros adultos e crianças.

Compreender qual a verdadeira contribuição da brincadeira no ensino e aprendizagem nas séries iniciais, e valorizar a importância da ludicidade como trabalho pedagógico, onde a criança possa entrar em contato com a fantasia e o real, e reconhecer que a criança pode se desenvolver através da relação com o outro e com o meio que ela vive através do trabalho pedagógico voltado para a ludicidade.

Com o passar do tempo e apoiado em vários autores que enfatizam e defendem que brincar é um direito da criança, brincadeira passou a ser valorizada, e a criança vista como portadora do valor da

verdade e da criatividade. É natural que a criança brinque, pois a brincadeira é considerada boa porque a natureza é pura e torna a brincadeira um suporte pedagógico é seguir a natureza.

Na realidade, tanto a dimensão científicas quanto a dimensão cultural e científica quanto a dimensão cultural e artística deveriam estar contempladas nas nossas praticas junto as crianças, mas para isso é preciso que as rotinas, as grades horárias, a organização dos conteúdos e das atividades espaço para que possamos juntos com as crianças brincar e produzir cultura. Muitas vezes nos sentimos aprisionados pelos horários e conteúdos rigidamente estabelecidos e não encontramos espaços para a brincadeira. É importante ressaltar que a brincadeira não é algo já dado na vida do ser humano, ou seja, aprende-se á brincar desde cedo, nas relações com os outros e com a cultura. O brincar envolve múltiplas aprendizagens. Primeiramente podemos apontar que o brincar não apenas requer muitas aprendizagens, mas que constitui um espaço de aprendizagem.

Para podermos alcançar a compreensão do nosso objeto de estudo, utilizou-se como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica direcionada a importância da utilização do jogo na Educação Infantil (crianças entre 4-6 anos) baseada nas concepções de :

- Piaget Seguramente, entre os educadores do século XX, não há dúvidas quanto a notabilidade de Piaget. Não apenas nas latitudes em que legou contribuições (filosofia, biologia, sociologia, psicologia e epistemologia), também pela longitude de suas investigações.

Percebeu desde cedo, que a biologia mantém laços imediatos com a questão epistemológica. E é com base nos estudos dessas relações e, principalmente, em pesquisas acerca da origem do conhecimento e dos processos que este percorre, que Piaget pode explicar o fenômeno do jogo infantil e sua intrínseca implicação na aprendizagem. Para ele o papel da ação é fundamental, pois a característica essencial do pensamento lógico é ser operatório, ou seja, prolongar a ação interiorizando-a.

Destacou o jogo como elemento coadjuvante no processo evolutivo da criança e a capacidade socializadora que este possui. De acordo com Piaget (1932),

"(...) É através de jogos e brinquedos que a criança encontra suas soluções e uma forma pessoal de um lugar no grupo".

- Chateau: Este autor não dissocia, em nenhum momento o jogo e a criança. Para ele o exercício do brincar é o laboratório do espírito e do intelecto, onde ocorrem as necessárias experiências que corroboram as vivências que hão de vir. De acordo com Chateau (1987, p. 14)

(...) É pelo jogo, pelo brinquedo, que crescem a alma e a inteligência. (...) Uma criança que não sabe brincar, uma miniatura de velho, será um adulto que não saberá pensar. Pelo jogo ela desenvolve as possibilidades que emergem de sua estrutura particular, concretizar as potencialidades virtuais que afloram sucessivamente à superfície de seu ser, assimila-as e as desenvolve, une-as e as combina, coordena seu ser e lhe dá vigor.

Vygotsky para o autor o desenvolvimento cognitivo resulta da interação entre a criança e as pessoas com quem mantém contatos regulares.

A regra e a situação imaginária caracterizam o conceito de jogo infantil para Vygotsky. Ele afirma que os processos de criação são observáveis principalmente nos jogos da criança, porque no jogo ela representa e produz muito mais do aquilo que viu. Para Vygotsky (1999, p. 12), "(...) O jogo da criança não é uma recordação simples do vivido, mas sim a transformação criadora das impressões para a formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações da própria criança.

De acordo com as concepções pedagógicas de Vygotsky, uma prática adequada perpassa não somente por deixar as crianças brincarem, mas fundamentalmente por ajudar as crianças a brincar, por brincar com as crianças e até mesmo por ensinar as crianças a brincar.

CONCLUSÃO

O novo paradigma educacional centra a atividade docente no protagonismo dos alunos. Nessa perspectiva, o mais importante não é mais a forma como o professor apresenta a informação, mas a forma como o aluno a adquire, processa e manuseia. Essa postura se afasta da abordagem tradicional da aprendizagem como aquisição de conhecimento, onde o importante é a quantidade do que se aprende, aproximando-nos, assim, de uma visão da aprendizagem como construção de sentido, pela qual o aluno constrói o conhecimento a partir de suas experiências anteriores e a forma como interpreta, transforma e dá sentido ao que aprende.

O lúdico enquanto função educativa propicia a aprendizagem do educando, seu saber, sua compreensão de mundo e seu conhecimento. Assim, ele é um elemento essencial para o processo de ensino-aprendizagem de qualquer disciplina.

A inserção do lúdico na aprendizagem é um desafio no processo educacional, pois a falta de educadores preparados para inseri-lo na prática da sala de seus programas cria a resistência para inseri-lo na prática da sala de aula como elemento indispensável.

O lúdico pode ajudar muito na aquisição da escrita e da oralidade, pois traz descontração e entretenimento às aulas, fazendo com que as crianças se sintam mais a vontade e mais motivadas a aprender.

O lúdico no processo de ensino-aprendizagem é uma necessidade, pois leva o educando a tomar consciência de si, da realidade e a esforçar-se na busca dos conhecimentos, sem perder o prazer em aprender. Portanto, é preciso habilitar o educador para que este elemento tão necessário à formação e aprendizagem do educando possa ser inserido como aspecto indispensável no triplice relacionamento educando-aprendizagem-educador.

O brinquedo tem um forte significado na vida social da criança, pois, ao se observar que uma criança vive em condições materiais e afetivas típicas de uma criança de baixa renda ou trabalhadora, ao brincar, reproduz muitas das suas frustrações, experiências no lar

porque as relações de autoritarismo e repressão estão muito presentes nos jogos e nas brincadeiras que vivencia no seu dia-a-dia.

A prática pedagógica necessita, sem demora, sintonizar-se mais claramente com as transformações que vem ocorrendo na sociedade.

Na escola, e não poderia ser de outro modo, esses desafios habitam a capacidade de criar e renovar. E mais ainda: a presença de clareza e reflexão em relação aos resultados obtidos, por nossa prática são requisitos inadiáveis.

No que tange às metodologias ativas, podem ser uma possibilidade de metodologia alternativa ao ensino tradicional por criarem situações de aprendizagem que os alunos possam se envolver com o conteúdo e construir conhecimentos, possibilitando o desenvolvimento da capacidade crítica (VALENTE, 2017). Segundo Bacich e Moran (2018, p. 14) “as metodologias ativas valorizam a participação efetiva dos alunos na construção do conhecimento e no desenvolvimento de competências, possibilitando que aprendam em seu próprio ritmo, tempo e estilo”.

As atividades desenvolvidas em sala de aula por metodologias ativas, oportuniza os alunos a assumirem a responsabilidade por sua própria aprendizagem (autonomia), encorajando-os a desenvolver habilidades de autodireção, autoavaliação e autoaperfeiçoamento, característica importantes para se tornarem leitores e escritores competentes.

As metodologias ativas geralmente envolvem uma variedade de recursos, como tecnologia, materiais multimídia, jogos educativos, entre outros. Isso enriquece a experiência de aprendizagem e atende às diferentes preferências e estilos de aprendizado dos alunos.

Acredita-se que através das metodologias ativas podemos promover desafios e interesses da criança, e que também é preciso formar educadores para enfrentar os desafios do novo século, onde hoje este educador depara-se com criança nessa fase do pré-escolar tolhida no desenvolvimento de sua criatividade, pois com o avanço tecnológico que transforma o ato de brincar em algo mecânico, faz com que a criança passe somente interagir com botões e comandos previamente estabelecidos.

Nesse sentido, conclui-se que as metodologias ativas desempenham um papel primordial a partir da alfabetização, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, participativo e efetivo, que contribui para o desenvolvimento holístico dos alunos como leitores em escritores competentes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica: Técnicas e Jogos Pedagógicos**. São Paulo-SP. 11ªEd. Edições Loyola, 2003.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias Ativas Para Uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico- Prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BORGES, T. S.; ALENCAR, G.; **Metodologias Ativas na Promoção da Formação Crítica do Estudante: O uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior**. Cairu em Revista. Jul/Ago 2014, Ano 03, nº04, p. 119-143

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

KISHIMOTO, Tizuko M. **A pré-escola em São Paulo (das origens à 1940)**. São Paulo: Loyola, 1988.

_____. **Jogos tradicionais infantis: O jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

PIAGET, Jean Willian Fritz. **A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação**. Rio de Janeiro-RJ. Editora: LTC, 4ªEd. 2017.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

PEREIRA, Mary Sue. **A descoberta da criança**. Rio de Janeiro: Walk, 2002.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CAPÍTULO 19

MÚSICA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: SUA EFICÁCIA COMO FERRAMENTA DE SOCIALIZAÇÃO E APRENDIZAGEM - REVISÃO DE LITERATURA

MUSIC IN EARLY CHILDHOOD SCHOOLS: ITS EFFICACY AS A SOCIALIZATION AND LEARNING TOOL - LITERATURE REVIEW

Antonio Normando Freire da Silva

Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Montes Claros – MG

<https://orcid.org/0009-0009-3866-392X>

<https://lattes.cnpq.br/4221716478970965>

normandosilvavoz@gmail.com

Ariadna Santos Oliveira e Silva

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Montes Claros - MG

percepcaotecnico@gmail.com

RESUMO

Introdução: A música acompanha a história da humanidade como uma poderosa forma de expressão, comunicação e interação social. Na educação infantil, sua importância se destaca ainda mais, sendo um recurso pedagógico eficaz para o desenvolvimento integral das crianças. Desde os primeiros anos, sons, ritmos e melodias despertam o interesse natural dos pequenos, contribuindo para um ambiente acolhedor, dinâmico e propício ao aprendizado. As atividades musicais vão além do entretenimento, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor. Além de proporcionar prazer e bem-estar, a música estimula a criatividade, a expressão individual, o desenvolvimento da linguagem, da percepção auditiva e da sensibilidade musical. Por meio de canções, jogos e atividades rítmicas, as crianças exploram sons e movimentos de forma lúdica, o que potencializa o aprendizado e fortalece vínculos sociais. A vivência musical também contribui para a construção da identidade cultural, apresentando uma diversidade de estilos

e tradições. Dessa forma, integrar a música ao cotidiano escolar vai além do aspecto recreativo, sendo um recurso educativo essencial. A musicalização transforma o ambiente escolar em um espaço inclusivo e acolhedor, favorecendo o respeito às diferenças e o desenvolvimento emocional, cognitivo e psicomotor. Assim, torna-se fundamental compreender o papel da música na educação infantil, seus benefícios e suas possibilidades pedagógicas. **Objetivo:** Este estudo tem como objetivo analisar como a música se configura como ferramenta de comunicação, aprendizagem e desenvolvimento integral na educação infantil. Busca-se compreender de que forma a prática musical, planejada e lúdica no ambiente escolar, contribui para o fortalecimento das relações interpessoais e da identidade cultural. Além disso, pretende-se discutir os benefícios da música enquanto atividade coletiva e sua influência no desenvolvimento emocional, psicomotor e social das crianças, destacando sua relevância na construção do conhecimento. **Metodologia:** A pesquisa é de natureza qualitativa, com abordagem analítica, fundamentada em publicações científicas e documentos acadêmicos sobre o tema. A revisão bibliográfica foi realizada em bases como PubMed, Scopus, Web of Science, SciELO e Google Scholar. Foram selecionados estudos conforme a consistência teórica e a confiabilidade dos dados, utilizando descritores como Cognição, Infância, Motricidade, Sociedade e Desenvolvimento. Incluíram-se artigos de periódicos, anais de congressos e documentos acadêmicos que abordassem as contribuições da musicalização para o desenvolvimento infantil. Os dados foram organizados e analisados qualitativamente. **Resultados e Discussão:** Os estudos indicam que a música, quando incorporada de forma planejada e lúdica ao ambiente escolar, favorece o desenvolvimento integral das crianças. Atividades musicais estimulam habilidades cognitivas, como memória, atenção e linguagem, além de fortalecerem a socialização e a identidade cultural. A música amplia a percepção do mundo e promove o respeito à diversidade. Também contribui para o desenvolvimento motor e psicomotor, favorecendo a coordenação e a percepção corporal. Além disso, estimula a expressão emocional, a criatividade e o fortalecimento dos vínculos sociais, mostrando-se um recurso pedagógico essencial. **Conclusão:** A música exerce papel fundamental na educação infantil, sendo um recurso eficiente para o desenvolvimento

integral das crianças. Sua aplicação planejada favorece o aprimoramento de habilidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais, além de estimular a criatividade, a linguagem e a expressão corporal. A prática musical fortalece a socialização e a identidade cultural, proporcionando experiências significativas de aprendizado. É indispensável que educadores e instituições reconheçam a importância da musicalização no processo educativo, contribuindo para uma educação mais inclusiva, criativa e transformadora.

Palavras-chave: Cognição, Infância, Motricidade, Sociedade, Desenvolvimento.

MUSIC IN EARLY CHILDHOOD SCHOOLS: ITS EFFICACY AS A SOCIALIZATION AND LEARNING TOOL - LITERATURE REVIEW

ABSTRACT

Introduction: Music has been a powerful form of expression, communication, and social interaction throughout human history. In early childhood education, its importance is even greater, serving as an effective pedagogical resource for children's holistic development. From the earliest years, sounds, rhythms, and melodies spark children's natural interest, contributing to a welcoming, dynamic, and learning-friendly environment. Musical activities go beyond entertainment, fostering cognitive, emotional, social, and motor development. Besides providing pleasure and well-being, music stimulates creativity, individual expression, language development, auditory perception, and musical sensitivity. Through songs, games, and rhythmic activities, children explore sounds and movements in a playful way, which enhances learning and strengthens social bonds. Musical experiences also contribute to the construction of cultural identity, showcasing a diversity of styles and traditions. Therefore, integrating music into everyday school life goes beyond recreational aspects; it is an essential educational resource. Music education transforms the school environment into an inclusive and welcoming space, fostering respect for differences and emotional, cognitive, and psychomotor development. Therefore, it is essential to understand the role of music in early childhood education, its benefits, and its

pedagogical possibilities. **Objective:** This study aims to analyze how music is configured as a tool for communication, learning, and comprehensive development in early childhood education. The aim is to understand how planned and playful musical practice in the school environment contributes to strengthening interpersonal relationships and cultural identity. Furthermore, the study aims to discuss the benefits of music as a collective activity and its influence on children's emotional, psychomotor, and social development, highlighting its relevance in knowledge construction. **Methodology:** This is a qualitative research with an analytical approach, based on scientific publications and academic documents on the topic. A literature review was conducted in databases such as PubMed, Scopus, Web of Science, SciELO, and Google Scholar. Studies were selected based on theoretical consistency and data reliability, using descriptors such as Cognition, Childhood, Motor Skills, Society, and Development. Journal articles, conference proceedings, and academic documents addressing the contributions of music education to child development were included. Data were organized and analyzed qualitatively. **Results and Discussion:** Studies indicate that music, when incorporated into the school environment in a planned and playful manner, promotes children's comprehensive development. Musical activities stimulate cognitive skills such as memory, attention, and language, in addition to strengthening socialization and cultural identity. Music broadens perception of the world and promotes respect for diversity. It also contributes to motor and psychomotor development, fostering coordination and body awareness. Furthermore, it stimulates emotional expression, creativity, and the strengthening of social bonds, proving to be an essential pedagogical resource. **Conclusion:** Music plays a fundamental role in early childhood education, being an effective resource for children's comprehensive development. Its planned application favors the improvement of cognitive, motor, emotional, and social skills, in addition to stimulating creativity, language, and body expression. Musical practice strengthens socialization and cultural identity, providing meaningful learning experiences. It is essential that educators and institutions recognize the importance of musicalization in the educational process, contributing to a more inclusive, creative, and transformative education.

Keywords: Cognition. Childhood. Motor Skills. Society. Development.

1. INTRODUÇÃO

A música é uma facilitadora na promoção da comunicação, do relacionamento, da aprendizagem, da mobilização, da expressão e organização física, emocional, mental, social e cognitiva e comportamental. O período sensório-motor começa no nascimento e continua durante os primeiros dois anos da criança. Durante esta fase, a criança experimenta o mundo através da sensação (sensorial) e do movimento (motor) (Tichko & Large, 2022).

A inclusão social/educacional de crianças é um tema atual, tendo em vista as diretrizes da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que priorizam o desenvolvimento das habilidades psicomotoras e de vida como fator de proteção em cada etapa do ciclo da vida (França, 2020). A criança se desenvolve aprendendo no mundo à sua volta através de descobertas que fazem a partir do contato e da percepção de diferentes objetos apresentados e vivenciados (França, 2020).

Desta forma, o novo objeto ou grupo de objetos que descobrem ou que lhes são apresentados proporcionam vários experimentos e favorecem suas inter-relações, possibilitando interesses e ampliando seu repertório cognitivo (França, 2020). Na prática, são propostas várias atividades artísticas, entre elas o ensino musical para favorecer de forma abrangente o aprendizado, desenvolvimento interpessoal e a socialização de forma global (Said & Abramides, 2019).

É importante que as crianças pequenas tenham oportunidades diversas de exploração de diferentes objetos: individualmente, em duplas, trios ou pequenos grupos; no espaço da sala apresentado, buscando organizar de forma a desafiá-la e atraí-la em suas descobertas; e no espaço externo, sensibilizada pelos diferentes elementos da natureza e a diversidade de formas possíveis de explorar. As crianças bem pequenas gostam de contar o que estão fazendo de forma lúdica (França, 2020).

Este estudo tratará a música como ferramenta de comunicação escolar, discutindo-se como a música tem feito pessoas se desenvolverem em suas habilidades com formas, pensamentos e atitudes e como ela influencia no desenvolvimento desses indivíduos partindo do contexto escolar através da música. Esta temática é de uma relevância muito importante pois é um assunto sempre atual em se tratando da contribuição da formação do indivíduo como um todo e sabemos da particularidade da música e de seus benefícios, desenvolvimento motor, lateralidade e consciência espacial/ambiental e cognitivo (Vygotsky, 2018).

Este estudo justifica-se por perceber a dificuldade e carência de aulas e conteúdo que fossem atraentes e que contribuíssem com a socialização e aprendizagem dos alunos da educação infantil na cidade de Montes Claros, vendo a grande possibilidade da inserção da música no currículo das escolas de educação infantil, pois sabemos que a música tem elementos próprios e específicos que quando submetido a atividade em grupo proporciona um ganho muito grande na socialização e integração além do fator interdisciplinar, pois a música cabe em todos os conteúdos desde história à matemática e de convivência em grupo (Flagge & Davis, 2021).

Com o objetivo de investigar sistematicamente as singularidades desse universo musical no currículo das escolas de educação infantil, formulo o seguinte problema de pesquisa: Quais os benefícios da inserção da música nas escolas de educação infantil como ferramenta de socialização e aprendizagem?

Sendo assim, o enfoque desta pesquisa é investigar os benefícios da música com a inserção da música nas escolas de educação infantil como ferramenta de socialização e aprendizagem, sendo este o objetivo geral e tendo ainda como objetivos específicos caracterizar a música na educação infantil, investigar as técnicas mais utilizadas para desenvolvimento motor, identificar a habilidade individual, destacar os elementos fundamentais da música, investigar a habilidade instrumental de cada aluno respeitando seus limites, explorando a lateralidade a propriocepção e desenvolvimento sensorio motor (Lohse & Dahmen, 2022).

Entretanto, o conhecimento sobre os reais benefícios da música não se limita à prática instrumental, mas inclui a utilização do próprio corpo como elemento fazedor de música, bem como objetos que compõem o ambiente no qual a criança vive. Cantar, dançar e tocar instrumentos promovem o desenvolvimento cognitivo e emocional, tornando a aprendizagem mais divertida e significativa para os pequenos. Incorporar a música ao currículo da educação infantil proporciona um ambiente estimulante e enriquecedor para o desenvolvimento integral das crianças (Tichko & Large, 2022).

A pesquisa nesse contexto abrangendo a área de educação musical abordando a prática instrumental e vocal, metodologias utilizadas para manuseio e execução do instrumento, além da intertextualidade com outros conteúdos fornecerá um referencial teórico pertinente para a realização deste estudo, tendo em vista a conscientização dos benefícios que a música traz à saúde mental e ao desenvolvimento sensório motor dos alunos em questão (Lohse & Dahmen, 2022).

A metodologia utilizada neste trabalho é constituída por pesquisa bibliográfica, pesquisa documental com abordagens do tipo qualitativas (Lakatos & Marconi, 2003). Para compor este estudo abordarei de forma resumida a história da música, a voz, seus conceitos, a importância e a fisiologia vocal até por estar inserindo no contexto crianças (voz infantil), contextualizando com vários autores acerca da voz, produção vocal, bem como a higiene vocal e possíveis distúrbios vocais e por fim os elementos da música e seus benefícios que é objeto principal deste estudo (Rickert, 2022).

Destacarei a metodologia aplicada neste trabalho, o seu universo de pesquisa, e ainda o referencial teórico que permitiu o embasamento necessário para a realização desta pesquisa. Investigar a inserção da música nas escolas de educação infantil como ferramenta de socialização e aprendizagem, buscando avaliar a função da música; discutir os elementos comunicativos na música na escola e na sociedade; promover a prática individual dos elementos da música; buscar destacar os elementos presentes na música; demonstrar os

elementos da música na comunicação entre grupos (Said & Abramides, 2019).

2. A MÚSICA COMO FERRAMENTA DE SOCIALIZAÇÃO E APRENDIZAGEM

2.1 O Papel da Música no Desenvolvimento Infantil

A música tem um papel importante no desenvolvimento infantil, pois é uma forma de expressão que transcende palavras e promove a comunicação em um nível mais profundo. Desde a primeira infância, as crianças são naturalmente atraídas pelos sons e ritmos, o que facilita a introdução da música como um meio de ensino e aprendizagem (Tichko & Large, 2022).

2.2 Habilidades Cognitivas e Musicais

Através da música, as crianças desenvolvem diversas habilidades cognitivas, como a memória, a atenção e a capacidade de resolver problemas. Estudos mostram que a prática musical pode melhorar o desempenho acadêmico, especialmente em disciplinas como matemática e linguagem, devido à estrutura rítmica e melódica que ajuda a desenvolver o raciocínio lógico e a compreensão de padrões (Flagge & Davis, 2021).

2.3 Desenvolvimento Motor e Coordenação

A música também contribui para o desenvolvimento motor das crianças. Atividades como dançar, tocar instrumentos e seguir ritmos ajudam a melhorar a coordenação motora fina e grossa, além de promover a conscientização corporal e a lateralidade (Lohse & Dahmen, 2022).

2.4 Aspectos Sociais e Emocionais

A música é uma poderosa ferramenta de socialização, pois envolve as crianças em atividades de grupo, promovendo a cooperação, a empatia e o respeito mútuo. Além disso, a expressão musical permite que as crianças explorem e compreendam suas emoções, ajudando-as a desenvolver uma maior inteligência emocional (Said & Abramides, 2019).

2.5 A Música e a Identidade Cultural

Integrar diferentes estilos musicais e tradições culturais no ambiente escolar é essencial para a construção da identidade cultural das crianças. Ao expor as crianças a uma variedade de músicas, podemos enriquecer seu conhecimento cultural e promover a aceitação e o respeito pela diversidade (França, 2020).

2.6 A Música no Currículo Escolar

A inserção da música no currículo escolar deve ser planejada de forma lúdica e participativa, permitindo que as crianças experimentem e criem música de maneira livre e espontânea. O papel do educador é fundamental para guiar e incentivar as atividades musicais, criando um ambiente seguro e estimulante para a expressão musical (Vygotsky, 2018).

3. MATERIAIS E MÉTODOS

3.1 Tipo de Pesquisa

Este estudo buscou seguir as recomendações pertinentes e necessárias para a realização de uma revisão sistemática qualitativa.

3.2 Fontes de Dados

Foram utilizadas bases de dados como PubMed e Scielo para a obtenção dos artigos desta revisão.

3.3 Critérios de Seleção

Foram utilizados termos para busca de artigos com as seguintes palavras-chave: educação infantil, musicalização infantil, desenvolvimento infantil, psicomotricidade e desenvolvimento humano. Foram selecionados artigos que relataram ou descreveram a música e a criança como objetos de estudo, conhecimento e desenvolvimento. Foram excluídos artigos que não contribuíram com este trabalho.

4. DISCUSSÕES

4.1 Análise dos Artigos Selecionados

O método utilizado para a escrita deste artigo foi a revisão bibliográfica de periódicos e publicações internacionais sobre o tema proposto. Foram analisados 18 artigos, dos quais 8 foram utilizados para a construção deste artigo e 10 foram excluídos por não atenderem suficientemente ao tema abordado.

4.2 Benefícios da Música na Educação Infantil

A música, ao integrar-se ao contexto da educação infantil, revela-se uma ferramenta pedagógica de valor inestimável. Diversos autores discutem os impactos positivos que ela promove no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar, destacando benefícios sociais, cognitivos, motores e afetivos. A seguir, são apresentados os principais aportes teóricos de pesquisadores e estudiosos que fundamentam a importância da musicalização nesse nível de ensino.

Flagge e Davis et al. (2021) exploram os efeitos da educação musical sobre habilidades cognitivas e perceptivas de crianças, como a discriminação de altura tonal, sequenciamento temporal e percepção prosódica. Os autores destacam ainda o papel da música na socialização infantil, mostrando que o ambiente coletivo e colaborativo das aulas musicais favorece a integração entre os alunos, além de contribuir para o desenvolvimento de competências interdisciplinares, ao integrar linguagem, matemática e motricidade de forma lúdica e sensível.

França (2020) reforça a concepção de que a criança aprende no mundo por meio de vivências significativas. Para ela, a música atua como um instrumento potente de mediação entre a criança e seu meio, favorecendo um aprendizado mais orgânico, ativo e contextualizado. A autora também alerta para a necessidade de considerar as diretrizes curriculares nacionais sem desvalorizar a prática musical em sua essência pedagógica e formativa.

Lohse e Dahmen et al. (2022) apresentam um olhar neurocientífico sobre a musicalização, evidenciando como a integração das informações sensório-motoras no sistema auditivo influencia o processamento musical e o desenvolvimento neurológico. Os autores argumentam que a musicalização deve considerar as habilidades individuais das crianças, promovendo práticas que favoreçam a percepção auditiva, a coordenação motora e a atenção, ao mesmo tempo em que respeitam os ritmos e as potencialidades de cada sujeito.

Rickert (2022), ao abordar a fisiologia da voz infantil, destaca os elementos estruturais e expressivos da música – como ritmo, melodia e dinâmica – e seus efeitos diretos no desenvolvimento vocal e comunicativo das crianças. Para o autor, a musicalização pode auxiliar não apenas na ampliação do repertório expressivo, mas também na promoção de uma vocalidade saudável, fundamental em processos de socialização e expressão pessoal.

Said e Abramides (2019) enfocam os efeitos da educação musical sobre o desempenho escolar, destacando o impacto positivo da música na promoção de competências interpessoais e no fortalecimento da socialização em ambientes escolares. Segundo os

autores, a música contribui para a melhora do rendimento acadêmico ao estimular habilidades como atenção, memória, cooperação e disciplina, reforçando o papel da arte como mediadora das relações cognitivas e afetivas no contexto educacional.

Tichko e Large (2022) propõem uma abordagem corporal e ecológica do desenvolvimento rítmico infantil. Os autores defendem que o corpo da criança não é apenas receptor, mas também produtor de musicalidade. Assim, a utilização do corpo como instrumento musical – por meio de palmas, passos, gestos e movimentos – é essencial para o aprendizado rítmico e para a construção de noções temporais e espaciais que servem de base para outras aprendizagens.

Vygotsky (2018), em sua teoria histórico-cultural, apresenta a formação do indivíduo como um processo interativo e social, onde a aprendizagem precede o desenvolvimento. Aplicando esse pensamento à musicalização, compreende-se que a música pode atuar como ferramenta para expandir a Zona de Desenvolvimento Proximal da criança, potencializando capacidades cognitivas e afetivas que se manifestam com o apoio do meio social. Lakatos e Marconi (2003), por sua vez, oferecem a base metodológica que estrutura o pensamento científico presente nas discussões anteriores. As autoras auxiliam na organização e sistematização das ideias, garantindo uma leitura compreensiva e fundamentada dos benefícios da musicalização infantil, a partir de uma perspectiva que combina teoria e prática.

5. CONCLUSÃO

A música desempenha um papel significativo na educação infantil, proporcionando uma variedade de benefícios cognitivos, sociais, emocionais e físicos para as crianças. Conclui-se que ao incorporar a música na educação infantil, possibilita-se aos professores a criação de um ambiente de aprendizado estimulante e envolvente, que promove o desenvolvimento holístico das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FLAGGE, A. G.; NEELEY, M. E.; DAVIS, T. M.; HENBEST, V. S. A Preliminary Exploration of Pitch Discrimination, Temporal Sequencing, and Prosodic Awareness Skills of Children Who Participate in Different School-Based Music Curricula. *Brain Sci.*, v. 11, n. 8, p. 982, 2021. doi: 10.3390/brainsci11080982. Julho, 2024.
- FRANÇA, C. C. BNCC e educação musical: muito barulho por nada? *Música na Educação Básica*, v. 10, n. 12, 2020. Julho, 2024.
- LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Julho, 2024.
- LOHSE, M.; ZIMMER-HARWOOD, P.; DAHMEN, J. C.; KING, A. J. Integration of somatosensory and motor-related information in the auditory system. *Front. Neurosci.*, v. 16, p. 1010211, 2022. doi: 10.3389/fnins.2022.1010211. Julho, 2024.
- RICKERT, Scott M.; O'CATHAIN, Eadaoin. Pediatric Voice. *Pediatric Clinics of North America*, v. 69, n. 2, p. 329–347, 2022. doi: 10.1016/j.pcl.2022.01.003. Junho, 2024.
- SAID, P. M; ABRAMIDES, D. V. M. Effect of music education on the promotion of school performance in children. São Paulo, 2019. doi: 10.1590/2317-1782/20192018144. Junho, 2024.
- TICHKO, P.; KIM, J. C.; LARGE, E. W. A Dynamical, Radically Embodied, and Ecological Theory of Rhythm Development. *Front. Psychol.*, v. 13, p. 653696, 2022. doi: 10.3389/fpsyg.2022.653696. Junho, 2024.
- VYGOTSKY, L. *Desenvolvimento e Aprendizagem: A Zona de Desenvolvimento Proximal*. 12 jan. 2018. Junho, 2024.

CAPÍTULO 20

NEGRA SOU, NÃO RECUO MAIS: IDENTIDADE, RACISMO E PRECONCEITO NA TRAJETÓRIA DE UMA EDUCADORA NEGRA

I AM BLACK, I WILL NOT BACK DOWN ANYMORE: IDENTITY, RACISM, AND PREJUDICE IN THE JOURNEY OF A BLACK EDUCATOR

Ana Carolina Pereira Ivo

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

<https://orcid.org/0009-0004-8295-2204>

Email: carolinaivo@edu.unirio.br

RESUMO

Este artigo reafirma a valorização da identidade afro-brasileira, destacando os impactos do racismo estrutural e da estética eurocentrada na vida de mulheres negras, especialmente no ambiente escolar. A pesquisa parte de uma vivência pessoal marcada por silenciamentos, exclusões e reconstrução identitária, culminando na transição capilar e na politização do corpo como formas de resistência. Evidencia-se que a ausência de referências negras na infância e na formação acadêmica contribui para o apagamento da identidade racial. A atuação como educadora e o contato com o racismo velado impulsionaram a reformulação da monografia, passando a enfatizar o reconhecimento da negritude como potência. O estudo promove uma análise crítica das contradições entre teoria e prática no contexto escolar, investigando como o racismo se manifesta nas relações e práticas pedagógicas, além de valorizar a escuta de experiências de estudantes e educadoras negras. Os resultados apontam para a urgência de romper estigmas históricos e fortalecer uma educação antirracista, que valorize a cultura afro-brasileira e reconheça a identidade e a competência das mulheres negras. Conclui-se que assumir a identidade negra e ocupar espaços educacionais com voz ativa são formas essenciais de resistência e transformação social.

Palavras-chave: Mulher negra; Identidade; Racismo; Educação; Prática pedagógica.

ABSTRACT

This article reaffirms the importance of valuing Afro-Brazilian identity, highlighting the impacts of structural racism and Eurocentric aesthetics on the lives of Black women, especially in the school environment. The research stems from a personal experience marked by silences, exclusions, and identity reconstruction, culminating in hair transition and the politicization of the body as forms of resistance. It shows that the absence of Black role models in childhood and academic training contributes to the erasure of racial identity. The experience as an educator and contact with veiled racism prompted the reformulation of the monograph, which now emphasizes the recognition of Blackness as a source of strength. The study promotes a critical analysis of the contradictions between theory and practice in the school context, investigating how racism manifests itself in pedagogical relationships and practices, as well as valuing the listening to the experiences of Black students and educators. The results point to the urgency of breaking down historical stigmas and strengthening an anti-racist education that values Afro-Brazilian culture and recognizes the identity and competence of Black women. It is concluded that embracing Black identity and occupying educational spaces with an active voice are essential forms of resistance and social transformation.

Keywords: Black woman; Identity ;Racism; Education; Pedagogical practice.

INTRODUÇÃO

A presença da mulher negra na educação brasileira é atravessada por desafios históricos profundamente enraizados no racismo estrutural, no sexismo e nas desigualdades sociais que configuram a sociedade desde o período colonial. Tais determinantes não apenas limitaram o acesso aos espaços educacionais, como também impactaram a permanência, o reconhecimento e a valorização de mulheres negras nos âmbitos acadêmico e profissional. Nesse contexto, refletir sobre a trajetória da educadora negra implica

considerar tanto as dimensões estruturais quanto os processos subjetivos e identitários que emergem dessas vivências.

Partindo dessa perspectiva, a presente investigação insere-se em um campo de reflexão que articula experiência pessoal e construção teórica. Enquanto mulher negra, formada em Pedagogia pela UNIRIO e educadora, compreendo que minha trajetória é atravessada por tensões, desafios e processos de resistência e ressignificação. O percurso acadêmico, nesse sentido, configura-se não apenas como espaço de formação profissional, mas também como lócus de politização, reconhecimento identitário e produção de consciência crítica acerca das relações raciais e de gênero na educação.

Historicamente, a mulher negra foi posicionada em lugares de subalternidade, tendo sua intelectualidade questionada e sua presença frequentemente deslegitimada nos espaços de produção do conhecimento. Apesar de avanços significativos, ainda persistem práticas e discursos que reproduzem desigualdades e invisibilizam saberes oriundos de experiências negras. Torna-se, portanto, fundamental analisar como esses elementos incidem na constituição da identidade da mulher negra educadora, considerando as intersecções entre raça, gênero e classe como categorias centrais de análise.

Diante disso, este estudo tem como objetivo compreender o processo de construção da identidade da mulher negra educadora, a partir das experiências vivenciadas no contexto escolar e acadêmico. A pesquisa é orientada pela seguinte questão: de que maneira a vivência pessoal e profissional contribui para essa construção em um cenário marcado por desigualdades históricas e sociais? Parte-se do entendimento de que a identidade é um processo dinâmico, constituído na relação entre sujeito e sociedade.

Adota-se uma abordagem qualitativa, de caráter autobiográfico e bibliográfico, fundamentada no método dialético, compreendendo a articulação entre vivência e teoria como eixo central da análise. O lugar de fala é reconhecido como dimensão legítima na produção do conhecimento, incorporando a experiência da pesquisadora como parte constitutiva da investigação.

Assim, a presente monografia, intitulada “*Negra Sou, Não Recuo Mais: Identidade, Racismo e Preconceito na trajetória de uma educadora negra*”, propõe-se a analisar os processos de construção identitária da mulher negra na educação, articulando dimensões pessoais, acadêmicas e sociais, ao mesmo tempo em que reafirma a potência, a resistência e a relevância dessas mulheres na construção de uma educação.

CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DA MULHER NEGRA

A construção da identidade da mulher negra ocorre em um contexto historicamente marcado por relações de poder, exclusão e hierarquização racial e de gênero, que atravessam tanto as estruturas sociais quanto as experiências subjetivas. Trata-se de um processo complexo, não linear, constantemente tensionado por práticas sociais que ora negam, ora possibilitam a afirmação dessa identidade. Desde a infância, tais dinâmicas se manifestam de forma sutil e naturalizada, por meio de experiências de racismo velado que contribuem para a internalização de lugares de subalternidade. Nesse sentido, recordo situações em que, ao sair com minha família, era orientada a permanecer do lado de fora de estabelecimentos, ouvindo frases como “fica aí fora com a sacola que eu já volto, vou entrar na loja”, o que evidencia como, desde cedo, corpos negros são associados à desconfiança e à não pertencimento a determinados espaços sociais.

Essas vivências, muitas vezes silenciadas ou naturalizadas, inscrevem marcas profundas na constituição subjetiva, exigindo, ao longo da vida, um movimento consciente e contínuo de desconstrução. Assim, a identidade da mulher negra se constitui no entrelaçamento de experiências individuais e coletivas, sendo profundamente influenciada pelos contextos históricos, culturais e políticos nos quais está inserida, bem como pelos enfrentamentos cotidianos necessários para ressignificar essas vivências e afirmar-se em meio a estruturas que historicamente buscaram sua invisibilização.

De acordo com Gomes (2005), a identidade negra não é algo dado ou biologicamente determinado, mas um processo social e

histórico, construído a partir das experiências vivenciadas e das interações estabelecidas ao longo da vida. A autora destaca que esse processo é permeado por contradições, conflitos e disputas simbólicas, nas quais o sujeito negro se vê diante da necessidade de lidar com representações sociais frequentemente marcadas pela inferiorização e pelo estigma. Nesse contexto, a construção identitária não ocorre de maneira passiva, mas envolve movimentos ativos de resistência e ressignificação.

GOMES (2005, p. 43) afirma que:

A identidade negra [...] não é um dado natural, não nasce com o sujeito, mas é construída histórica e socialmente. Ela se dá nas relações sociais, sendo atravessada por processos de negação e de afirmação, nos quais o sujeito negro é constantemente interpelado por representações sociais que ora desvalorizam, ora possibilitam a construção de uma consciência positiva de si.

A partir dessa perspectiva, é possível compreender que a identidade da mulher negra se constrói em meio a um campo de disputas, no qual a negação de sua humanidade, estética e intelectualidade historicamente foi (e ainda é) uma estratégia de manutenção de desigualdades. A ausência — ou a presença distorcida — de referências negras positivas no ambiente escolar contribui significativamente para o apagamento da identidade racial, reforçando padrões eurocêntricos de beleza, conhecimento e comportamento. Esse processo pode gerar conflitos internos, sentimentos de não pertencimento e dificuldades no reconhecimento de si enquanto sujeito digno de valorização.

Nesse cenário, a estética, especialmente o cabelo, assume um papel central na construção identitária da mulher negra, configurando-se como um importante marcador político e simbólico. O cabelo deixa de ser apenas um elemento estético para tornar-se expressão de identidade, resistência e afirmação, representando, muitas vezes, um processo de ruptura com padrões impostos e de reconexão com a ancestralidade. Assim, a valorização das características negras passa a constituir um movimento fundamental na reconstrução da autoestima e na afirmação de uma identidade positiva.

Collins (2019) amplia essa discussão ao evidenciar que as opressões não atuam de forma isolada, mas interligada, por meio do que a autora conceitua como interseccionalidade. A articulação entre raça, gênero e classe produz experiências específicas de desigualdade para mulheres negras, que não podem ser compreendidas a partir de análises fragmentadas. Dessa forma, a identidade da mulher negra deve ser entendida em sua complexidade, como uma construção política e social que envolve enfrentamento, resistência e afirmação contínua diante das estruturas que historicamente a marginalizam.

Assim, compreender a construção identitária da mulher negra implica reconhecer tanto os processos de opressão quanto as estratégias de resistência que emergem dessas vivências, evidenciando que a identidade não é fixa, mas dinâmica, sendo constantemente (re)construída nas relações sociais e nos espaços de atuação, especialmente no campo educacional.

RACISMO E EDUCAÇÃO: DESAFIOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O racismo estrutural manifesta-se no ambiente escolar por meio do currículo, das práticas pedagógicas, dos materiais didáticos e das relações interpessoais, muitas vezes de forma velada e naturalizada. Essa presença se evidencia tanto na ausência de representatividade quanto na valorização de referências eurocêntricas, contribuindo para a invisibilização de saberes e culturas afro-brasileiras. Nesse contexto, a escola, que deveria atuar como espaço de formação crítica, pode também reproduzir desigualdades sociais e raciais.

Como afirma Davis (2016), “a educação pode ser um instrumento de libertação ou de opressão” (p. 112), destacando o papel ambíguo das instituições educacionais. A depender das práticas adotadas, a educação pode reforçar estruturas excludentes ou promover processos de conscientização e transformação social. No Brasil, apesar dos avanços promovidos pela Lei nº 10.639/03, ainda persistem desafios para a efetivação de uma educação comprometida com as relações étnico-raciais, como a insuficiência na formação docente e a permanência de práticas pedagógicas tradicionais.

Nesse sentido, a construção de uma prática pedagógica antirracista torna-se fundamental. Essa prática não se limita à inserção de conteúdos afro-brasileiros, mas envolve a valorização das identidades negras, o reconhecimento da diversidade e o enfrentamento das desigualdades no cotidiano escolar. Trata-se de um compromisso ético e político que exige do educador uma postura crítica e transformadora.

Gomes (2012, p. 102) afirma que:

A escola tem papel fundamental na reprodução ou na transformação das desigualdades raciais, podendo tanto reforçar preconceitos quanto contribuir para a construção de uma consciência crítica e antirracista.

A experiência docente revela que o racismo também se expressa nas relações profissionais, especialmente na desvalorização da mulher negra educadora, cuja autoridade e competência são frequentemente questionadas. Tais vivências evidenciam a necessidade de uma educação comprometida com a equidade, que reconheça e valorize os sujeitos em sua diversidade.

Dessa forma, ao assumir uma perspectiva antirracista, a prática pedagógica contribui para a construção de uma educação mais justa, reafirmando seu potencial como instrumento de transformação social.

SER PROFESSORA E NEGRA: ENTRE DESAFIOS E RESISTÊNCIAS

Ser professora e negra, no contexto da educação brasileira, implica vivenciar cotidianamente tensões marcadas pelo preconceito, pela invisibilização e pela constante necessidade de afirmação. A atuação profissional é atravessada por estereótipos raciais e de gênero que, muitas vezes, colocam em questão a autoridade e a legitimidade da mulher negra no espaço escolar, evidenciando que a docência também é um campo de disputas simbólicas.

Entretanto, essa condição não se limita às experiências de opressão, configurando-se também como um espaço de resistência e transformação social. Ao ocupar o lugar de educadora, a mulher negra

rompe com lógicas históricas de subalternização e contribui para a construção de novas narrativas, nas quais sua presença e seus saberes ganham visibilidade. Assim, sua prática pedagógica assume um caráter político, comprometido com a equidade e a valorização da diversidade.

A trajetória pessoal evidencia experiências atravessadas por silenciamentos, negações e contínuos processos de reconstrução identitária, revelando como o racismo estrutural se inscreve de forma profunda nas subjetividades. Ainda na infância, aos onze anos, meu cabelo foi alisado por minha mãe — não como escolha autônoma, mas como estratégia de adequação a um padrão estético hegemônico que associa o liso à aceitação social, à praticidade e à redução de violências simbólicas. Tal prática, recorrente na vida de muitas meninas negras, explicita a internalização de normas eurocêntricas que operam na regulação dos corpos desde a infância.

Esse processo produziu um distanciamento não apenas do meu cabelo natural, mas também de aspectos fundamentais da minha identidade. Somente aos vinte e cinco anos, já na vida adulta, iniciei a transição capilar, compreendida aqui como um movimento complexo de retomada identitária, aprendizado estético-político e ressignificação de si. Trata-se de um percurso que envolve não apenas o reconhecimento da própria imagem, mas a reconstrução de referenciais positivos historicamente negados.

Durante esse processo, vivenciei situações explícitas e veladas de preconceito, materializadas em olhares de estranhamento, julgamentos e tentativas de controle do meu corpo. Destaca-se, nesse contexto, um episódio no ambiente escolar em que uma coordenadora afirmou que eu deveria “me esconder” por estar usando tranças, evidenciando como instituições educativas, que deveriam promover a diversidade, ainda operam como espaços de reprodução de violências raciais e normativas estéticas excludentes.

Assim, a transição capilar ultrapassa a dimensão estética e se configura como um ato político de resistência e enfrentamento ao racismo. O corpo negro, historicamente regulado e marginalizado, passa a ser reivindicado como território de afirmação, produção de conhecimento e insurgência. Nesse sentido, assumir o cabelo natural e

ocupar espaços institucionais com essa estética constitui não apenas uma escolha individual, mas um posicionamento crítico frente às estruturas que historicamente tentaram silenciar e invisibilizar identidades negras.

O feminismo negro contribui para a compreensão dessas vivências ao evidenciar que as experiências das mulheres negras são atravessadas por múltiplas opressões.

Conforme aponta Moreira (2011), “o feminismo negro [...] busca compreender as experiências das mulheres negras a partir de suas próprias vivências” (p. 56), reconhecendo a centralidade dessas trajetórias na produção do conhecimento.

Assim, a ocupação de espaços educacionais por mulheres negras constitui um ato político, enquanto a prática pedagógica antirracista possibilita a construção de identidades positivas, impactando especialmente estudantes negras e contribuindo para uma educação mais justa e representativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho evidencia que a construção da identidade da mulher negra educadora constitui um processo dinâmico, histórico e profundamente atravessado por relações de poder que articulam raça, gênero e classe. Longe de se configurar como um percurso linear, essa construção se dá em meio a tensões, silenciamentos e enfrentamentos, mas também se fortalece a partir de estratégias de resistência, afirmação e ressignificação. Ao articular vivência pessoal e reflexão teórica, foi possível compreender que a presença da mulher negra na educação ultrapassa a dimensão da ocupação de espaços, configurando-se como um ato político que desafia estruturas historicamente excludentes e reivindica novos lugares de existência e reconhecimento.

Nesse contexto, a trajetória da mulher negra educadora revela não apenas os efeitos persistentes do racismo estrutural e das desigualdades de gênero no cotidiano escolar, mas também a potência

transformadora de sua atuação. A escola, enquanto espaço social e formativo, apresenta-se como território de disputas, no qual tanto se reproduzem práticas discriminatórias quanto se constroem possibilidades de ruptura com essas lógicas. Assim, torna-se imprescindível reconhecer que o enfrentamento do racismo na educação não pode ser pontual ou superficial, mas deve estar comprometido com a transformação das práticas pedagógicas, dos currículos e das relações que estruturam o ambiente escolar.

A prática pedagógica antirracista, nesse sentido, emerge como um caminho fundamental para a promoção de uma educação mais justa, inclusiva e socialmente comprometida. Mais do que a inserção de conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira, trata-se de uma mudança de perspectiva que valorize as identidades negras, reconheça a diversidade como princípio educativo e enfrente as desigualdades de forma crítica e consciente. Tal prática exige do educador uma postura ética e política, capaz de tensionar discursos hegemônicos e promover a construção de novos referenciais de pertencimento e valorização.

Ademais, a experiência da mulher negra na docência evidencia que sua presença não é apenas representativa, mas profundamente significativa na constituição de identidades, especialmente de estudantes negras, que passam a se reconhecer nesses espaços. A construção de referências positivas no ambiente escolar contribui para o fortalecimento da autoestima, para o reconhecimento de si enquanto sujeito de direitos e para a ampliação de horizontes de possibilidades. Dessa forma, a atuação da educadora negra ultrapassa os limites da sala de aula, assumindo um papel central na formação de sujeitos críticos e na promoção da justiça social.

Assim, ser mulher negra e educadora é, simultaneamente, enfrentar e transformar. É resistir às estruturas que historicamente marginalizam, ao mesmo tempo em que se constroem novas narrativas, novos saberes e novas formas de existência. É afirmar-se todo tempo em espaços que, por muito tempo, negaram essa presença, ressignificando-os a partir de práticas comprometidas com a equidade e com a valorização da diversidade.

Como afirma Davis (2016), “quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela” (p. 17), evidenciando a centralidade de sua atuação nos processos de transformação social. Nesse sentido, reconhecer e fortalecer o protagonismo das mulheres negras na educação não é apenas uma questão de representatividade, mas um compromisso com a construção de uma sociedade mais democrática, plural e igualitária.

Por fim, este trabalho reafirma que escrever, existir e educar, enquanto mulher negra, constituem-se como atos políticos de resistência, forjados em meio a enfrentamentos cotidianos que demandam não apenas permanência, mas também elaboração crítica e posicionamento ético diante das desigualdades raciais. Desde a infância, atravessada por experiências de racismo velado, passando por processos de negação e reconstrução identitária, até a vida adulta — na qual o corpo e a estética se configuram como territórios de disputa simbólica — evidencia-se que a presença da mulher negra em espaços educacionais implica tensionar estruturas historicamente excludentes que operam na tentativa de silenciamento e deslegitimação de suas existências.

Nessa perspectiva, não se trata apenas de ocupar espaços institucionais, mas de problematizá-los, ressignificá-los e transformá-los à luz de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial. Tal compreensão dialoga com Carine (2020, p. 23), ao afirmar que “não basta não ser racista, é preciso ser antirracista”, evidenciando a necessidade de uma atuação educativa ativa no enfrentamento das desigualdades estruturais. Desse modo, afirmar-se enquanto mulher negra, educadora e produtora de conhecimento implica reivindicar não apenas visibilidade, mas legitimidade epistemológica, autoria e agência política. Conclui-se, portanto, que não há possibilidade de uma educação verdadeiramente emancipadora sem o reconhecimento, a valorização e o protagonismo das mulheres negras, cujas trajetórias, saberes e práticas reconfiguram, de maneira substantiva, os fundamentos e as dinâmicas do fazer educativo.

REFERÊNCIAS

- CARINE, Bárbara. *Como ser um educador antirracista*. São Paulo: Planeta, 2020.
- COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento feminista negro*. São Paulo: Boitempo, 2019.
- DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- GOMES, Nilma Lino. *Educação, identidade negra e formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- GOMES, Nilma Lino. *Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo*. In: _____. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- MOREIRA, Nubia Regina. *O feminismo negro no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

CAPÍTULO 21

NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO NO CHILE: TRANSFORMAÇÕES NAS POLÍTICAS EDUCATIVAS E NO TRABALHO DO-CENTE

NEOLIBERALISM AND EDUCATION IN CHILE: CHANGES IN EDUCATIONAL POLICIES AND TEACHERS' WORK

William Vagner da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte - MG

william@reitoria.ufmg.br

RESUMO

O trabalho analisa as transformações das políticas educativas chilenas à luz da consolidação do modelo neoliberal com ênfase em seus efeitos sobre o trabalho docente. O estudo tem como método a revisão bibliográfica baseada nas temáticas do neoliberalismo, das políticas educacionais e do trabalho docente na América Latina buscando evidenciar que a adoção de princípios associados à Nova Gestão Pública, tais como eficiência, *accountability* e meritocracia produziu novos mecanismos de regulação da docência, deslocando os professores da condição de sujeitos políticos para a de objetos de controle e avaliação. Observa-se que a centralidade atribuída às avaliações de desempenho e aos incentivos individuais contribuiu para a padronização das práticas pedagógicas, a intensificação do trabalho e a responsabilização docente pelos resultados educacionais, desconsiderando as desigualdades estruturais do sistema. Como resultado, temos um processo de precarização da profissão docente e de enfraquecimento da educação como bem público. O caso chileno é fundamental para a compreensão dos impactos das reformas neoliberais na educação da América Latina, especialmente no que se refere à reconfiguração do trabalho docente e aos desafios para a construção de políticas educacionais equitativas.

Palavras-chave: neoliberalismo; reformas educacionais; Nova Gestão Pública

ABSTRACT

This study analyzes the transformations in Chilean educational policies in light of the consolidation of the neoliberal model, emphasizing its effects on teachers' work. The research employs a literature review based on themes of neoliberalism, educational policies, and teachers' work in Latin America, aiming to demonstrate that the adoption of New Public Management principles—such as efficiency, accountability, and meritocracy—has produced new mechanisms for regulating teaching, shifting teachers from political subjects to objects of control and evaluation. The centrality given to performance assessments and individual incentives contributes to the standardization of pedagogical practices, work intensification, and teacher accountability for educational outcomes, disregarding the structural inequalities of the system. As a result, there is a process of precariousness in the teaching profession and weakening of education as a public good. The Chilean case is fundamental for understanding the impacts of neoliberal reforms on Latin American education, particularly regarding the reconfiguration of teachers' work and the challenges for building equitable educational policies.

Keywords: neoliberalism; educational reforms; New Public Management

1. Apontamentos iniciais

A Educação atual serve ao Chile e à sua juventude? É com essa indagação que Humberto Maturana¹, no ano de 1988, em conferência proferida no *Centro de Estudios del Desarrollo (CED)*, em Santiago,

¹ Humberto Maturana Romesin foi um neurobiólogo chileno co-criador da Teoria da Auto-poiese. Natural de Santiago, recebeu o título de PHD em Biologia pela Universidade de Harvard e de Doutor *Honoris Causa* pela Universidade Livre de Bruxelas. Seus trabalhos perpassam os campos da Filosofia, Antropologia, Neurociência, Educação, dentre outros. Em sua produção bibliográfica, destacam-se os livros *Ontologia da Realidade* (1970), *A Árvore do Conhecimento* (1984), *O Sentido do Humano* (1992), *Emoções e Linguagem na Educação e na Política* (1998), *Da Biologia à Psicologia* (1998), *Conversando com Maturana sobre Educação* (2003).

lança olhar sobre a sociedade chilena e seu processo de transição democrática. No cerne do questionamento estava embutida a crítica sobre “pra que ou pra quem” o processo educativo se voltara após quase duas décadas de ditadura militar (MATURANA, 1998).

Naquele momento, o governo militar se encontrava próximo de seu fim e a sociedade chilena caminhava a passos fortes rumo à Democracia. Os movimentos reivindicatórios, que cresciam a cada instante, traziam no bojo do seu processo transformador um profundo desejo de reestruturação social e política².

Para Maturana (1998), a educação exerceria papel fundamental nesse processo de redemocratização e reconstrução do país, sendo que, dessa forma, o debate político não poderia deixar de incorporar a questão da formação das novas gerações. Ao indagar sobre os rumos da educação chilena, ele buscava extrair um questionamento ainda mais preponderante: “Que país queremos?” A educação deveria levar os jovens estudantes a se engajarem no processo de transformação da ordem político-cultural, geradora de inúmeras desigualdades, em busca de uma sociedade mais digna para todos os chilenos. Contudo, observava que o sistema educacional chileno conduzia a outra lógica formativa, pautada em relações e interações constituídas pela negação do outro, sob o eufemismo “mercado da livre e sadia competição”. Os jovens estariam, implícita ou explicitamente, sendo forçados pelo atual sistema a se formar sob uma concepção de disputa e de negação mútua, com sérias implicações sociais.

A constatação era clara: a educação durante a ditadura militar tinha deixado de ser um bem social e assumido o aspecto de mercadoria, dissociando-se dos interesses coletivos. Enquanto bem

² A Ditadura Militar Chilena teve início com o golpe de Estado de 11 de setembro de 1973, que depôs o governo democraticamente eleito de Salvador Allende e instaurou o regime liderado por Augusto Pinochet. O período foi marcado pela suspensão das instituições democráticas, repressão política e graves violações de direitos humanos, além da implementação de reformas econômicas de orientação neoliberal. O fim da ditadura ocorreu após o Plebiscito Nacional de 1988 no Chile, no qual a maioria da população rejeitou a continuidade de Pinochet no poder, abrindo caminho para a redemocratização, formalizada com a eleição de Patricio Aylwin e a transição para um governo civil em 1990.

social, caberia ao Estado investir no desenvolvimento do sistema educacional, uma vez que seria a própria sociedade quem mais se beneficiaria dos efeitos da ampla escolarização. Por outro lado, sendo a Educação de interesse individual, caberia a cada família, e não mais ao Estado, investir os recursos necessários à formação dos jovens. Diante desse panorama, indagava aos seus interlocutores, “que reflexões seriam necessárias quando se trata de construir alternativas políticas e sociais para o país?”

Quase 40 anos depois, as palavras de Maturana parecem ainda ecoar na Sociedade Chilena. A análise histórica revela que a retomada do regime democrático não representou uma melhoria das condições de vida da grande maioria da população, sobretudo, devido ao continuísmo da estratégia neoliberal, inaugurada com a ditadura militar. A sociedade chilena, em especial a parte formada pela imensidão de desfavorecidos que se amplificou ao longo do governo Pinochet, continua reivindicando o direito a ser ouvida, o direito a ter suas demandas básicas atendidas pelo Estado.

2. Neoliberalismo, Globalização e Educação

No plano mundial, durante as últimas cinco ou seis décadas temos assistido a intensificação do processo de transformação da estrutura político-econômica, que tem alterado substancialmente os modos de vida das diferentes sociedades. Como observa Cornejo (2014), tal conjunto de mudanças tem sido apresentado por meio de conceitos, tais como Globalização, Capitalismo Mundial Integrado, Capitalismo Financeiro, Sociedade da Informação, Pós-Modernidade, Capitalismo Financeiro, pondo em ênfase distintos aspectos das transformações vivenciadas e com diferentes níveis de otimismo em relação as suas consequências (CORNEJO, 2014).

No plano das transformações sociopolíticas se observa, em especial, a redefinição do papel do Estado, que se se conforma paulatinamente como um espaço de visibilização do mercado e da livre ocorrência do intercâmbio econômico, de forma que uma de suas funções mais importantes passa a ser garantir o livre funcionamento do

mercado e assegurar a manutenção da ordem social (CORNEJO, 2014). Como consequência, observa-se o deslocamento do papel do Estado de executor das políticas públicas para o de regulador das práticas de mercado, numa dinâmica que passaria, obrigatoriamente, pela privatização dos serviços sociais sob a tutela estatal (saúde, previdência e educação, etc.). No contexto educacional, a grande ameaça que se apresenta é a perda do sentido de “educação como bem público”, sobretudo naqueles países em que grandes contingentes populacionais não tem garantidas as condições mínimas de acesso à plena escolarização.

No cenário latino americano, esse processo de ressignificação do Estado tem se apresentado a todos os países, muito embora se manifeste em intensidades distintas em cada realidade. Cientes da impossibilidade de trazer aqui uma abordagem ampliada sobre o tema, optamos por traçar algumas considerações sobre a experiência socio-histórica chilena, por entender que a forma como se desenvolveu o experimento neoliberal naquele país traz elementos para uma necessária análise desse processo de desmantelamento do Estado e seus efeitos na Educação. Em linhas gerais, o foco da reflexão se situa na tentativa de compreender o processo de transformação das diretrizes educacionais e seus efeitos no processo educativo e no trabalho docente, destacando os novos modos de regulação da profissão.

3. Reformas Educacionais na Ditadura Militar: a chegada do experimento neoliberal

A tomada de poder pela Junta Militar liderada pelo General Augusto Pinochet encerrou uma longa tradição de participação popular no processo de construção do país. O golpe militar não apenas interrompeu a trajetória democrática do Chile, como significou também uma profunda modificação na sua organização social e política. Se ao longo da primeira metade do século XX, o país havia conseguido avançar em temáticas como a reforma agrária e educação pública, o golpe de Estado significou um grave revés, não apenas no campo

político, mas principalmente, no plano social. A ditadura estabeleceu o neoliberalismo como novo modelo de desenvolvimento socioeconômico, e a partir dele, o que se viu foi que as práticas de livre mercado passaram a regular também a oferta dos serviços públicos.

Logo nos primeiros anos de governo, Pinochet promove uma reforma estrutural que visava diminuir a atuação estatal nos diversos setores da vida social, de forma que a organização das políticas de desenvolvimento e bem estar social foram reorganizadas em torno desse novo modelo econômico. Entre as principais medidas adotadas podemos citar o controle/congelamento do gasto público e dos mecanismos de reajuste salarial; a diminuição do aparato público, com a demissão de inúmeros trabalhadores; o ajuste da economia local aos ciclos internacionais; a privatização dos sistemas de previdência e de saúde, entre outros; a retiradas de direitos trabalhistas; bem como a desregulação do processo produtivo. Tal reforma, desenhada a partir da cartilha defendida pelos Chicago Boys³, reduziu a participação do Estado a níveis mínimos.

Embora a aplicação da lógica neoliberal tenha afetado como a mesma intensidade quase todos os setores de atuação do Estado, não seria exagero afirmar que o sistema educacional foi um dos seus principais alvos. Para entendermos melhor como se deram as alterações na educação chilena, adotamos a divisão analítica proposta por Ruiz Schneider (2010), que apresenta o processo de mudança do sistema educacional dividido em dois períodos.

O primeiro deles, que vai de 1973 até 1979, se caracterizou pela forte desarticulação da estrutura educativa, acompanhada da repressão, controle e eliminação dos sindicatos docentes e de todas as organizações profissionais e educativas. Fazendo da força seu principal recurso de poder, o governo militar dissolveu as federações e agremiações estudantis, interviu na autonomia universitária, aboliu o pluralismo ideológico, exonerou docentes e outros profissionais do

³ “Chicago Boys” foi o nome dado ao grupo de jovens estudantes chilenos, formados no Departamento de Economia da Universidade de Chicago, sob inspiração do pensamento neoliberal de Milton Friedman. Foram estes responsáveis pela formulação da política econômica da ditadura do general Augusto Pinochet.

ensino, considerados “perigosos à estabilidade social do país”, substituiu diretores das instituições por pessoas subordinadas às autoridades militares e expulsou milhares de alunos. Como parte da estratégia de supressão do papel do Estado na educação, iniciou-se nesse primeiro período um processo de diminuição dos aportes governamentais destinados ao sistema educacional, que seria continuado e aprofundado no período seguinte.

O currículo escolar também foi alvo do patrulhamento ideológico. Por seu caráter pluralista e emancipador, era tido como causador da crise moral e econômica que o governo militar estaria a combater. A nova educação chilena deveria, dessa forma, resgatar o sentimento nacional que havia se corrompido, sendo o currículo escolar a expressão de *“una educación que fomente una escola de valores morales y espirituales propios de nuestra tradición chilena y cristiana”*⁴.

O segundo período, que vai de 1980 a 1990, esteve marcado pela intensificação do reformismo educacional atrelado aos componentes da política macroeconômica. Além de dar continuidade as estratégias iniciadas no período anterior, o governo estabeleceu como novas diretrizes a descentralização e a privatização dos sistemas de ensino. A faceta neoliberal foi definitivamente inserida ao contexto educacional, resultando na reversão da lógica de um Estado garantidor da universalização e gratuidade do ensino. O papel do Estado na execução das políticas em educação se resumiria à promulgação de leis gerais do ensino.

No que tange à destinação dos recursos públicos, observa-se nesse período um aumento na transferência de recursos financeiros públicos para as instituições privadas. A este respeito, Rojas Figueroa (1997) esclarece que o antigo e limitado sistema transferência de fundos públicos para o sistema privado, dado na forma de subsídios, generalizou-se por toda a rede privada de ensino, representando a instalação definitiva da privatização na Educação Chilena. É importante destacar que tal política implicou no encolhimento da oferta pública, e

⁴ Trecho extraído da Declaração de Princípios, publicada pela Junta Militar, em 11 de março de 1974.

nesse contexto, uma vez que a oferta pública se mostrava insuficiente, restava às famílias recorrerem às escolas subvencionadas. Para auxiliar àquelas que não podiam pagar pelo ensino, o governo disponibilizava linhas de crédito bancário com juros subsidiados.

Esta política de subsídios e linhas de financiamentos teve um duplo resultado: de um lado, contribuiu para o enriquecimento dos agentes privados envolvidos na oferta dos serviços educacionais, tais como instituições bancárias e escolas subvencionadas, na mesma proporção em que criou uma geração de famílias endividadas (ROJAS FIGUEROA, 1997). Vale lembrar que este aspecto da política educacional chilena é alvo de duras críticas pela contribuição que exerceu na paulatina precarização do sistema público.

Outro importante aspecto desta política foi a descentralização do sistema, com subsequente transferência da competência gestora do Estado para os municípios, o que acabou criando um problema de diferenciação na qualidade do ensino ofertado pelas diferentes municipalidades. Enquanto os municípios mais ricos conseguiam investir recursos no desenvolvimento da sua rede, a realidade dos municípios mais pobres implicava considerar que não haveria recursos suficientes para se investir ao mesmo tempo na educação e nas demais áreas sociais, não permitindo, muitas vezes, que a educação fosse tratada como prioridade. Como efeito, o Chile experimentou a ampliação da oferta privada de ensino, como alternativa à baixa qualidade da maior parte das redes municipais.

Ademais, ao descentralizar o sistema educacional, o governo tratou de flexibilizar as exigências curriculares para a educação básica, sinalizando que as diversas instituições de ensino deveriam considerar, na elaboração de seus programas escolares, os diferentes contextos sociais e econômicos presentes nas diversas regiões do país. As redes estariam autorizadas, inclusive, a diminuir a carga letiva ou excluir conteúdo que tivessem sua oferta impossibilitada devido a questões econômicas. Para Vargas (2011), o que se observa é a instauração da lógica do “*Nada es grátis*” como ideia dominante, numa perspectiva que colocava o coletivo como a maximização das oportunidades individuais, promovendo a coisificação do mundo, do trabalho, dos sujeitos, das

relações humanas e dos direitos sociais. A educação, tratada como mercadoria, exigia o pagamento por parte de quem quisesse obtê-la, e sua regulação deveria se dar pelas leis do mercado.

As mudanças citadas funcionaram como mecanismos de delegação das responsabilidades estatais para a iniciativa privada, no controle e gestão da educação. Tais mudanças contribuíram para marcar as diferenças entre a educação pública e privada, entre os que têm mais e os que têm menos recursos, e foi determinante para a queda na qualidade do ensino ofertado aos mais pobres e na acentuação da desigualdade social entre as classes.

4. Transição Democrática e a questão da educação no Chile pós-Ditadura

Apesar da forte crítica ao modelo de desenvolvimento social e econômico imposto pela Ditadura Militar, a transição à democracia no Chile não representou necessariamente uma ruptura com as diretrizes neoliberais que haviam orientado a condução das políticas nas décadas anteriores. Bilbao (2016), ao analisar o “Giro à Esquerda” na América Latina, identifica no cenário chileno a persistência das reformas estruturais neoliberais que, para a autora, foram consequência da chamada *transición a una democracia tutelada*, pautada na negociação de consensos e negação do debate político.

A este respeito, Vargas (2011) esclarece que a *Alianza Democrática* que encabeçou os diálogos de transição, e que viria a dar origem à *Concertación*⁵, optou por uma postura política mais pragmática, visando a mudança de poder por dentro do sistema. Com efeito, os envolvidos com a transição democrática não se comprometeram com a reconfiguração do cenário político herdado da ditadura, mantendo o foco de ação na busca de estabilidade política.

⁵ Concertación de Partidos por la Democracia ou Concertación é o nome dado à coalizão política de centro-esquerda formada pelos partidos Democracia Cristiniana (DC), Partido Socialista (PS), Partido por la Democracia (PPD) e pelo Partido Radical Sociodemócrata (PRSD), que governou o Chile de 1990 a 2010.

Assim, a transição democrática foi sendo construída tendo como princípio a necessidade de se manter uma política de consensos, evitando conflitos com a oposição ou qualquer situação que pudesse colocar em risco a democracia. A coalizão não apenas manteve a tendência economicista das políticas instaladas na ditadura, como também, em alguma medida, as acentuaram. Para Mayol (2012), tal postura dos governos da *Concertación* representou uma fratura entre o social e o político, na medida em que a transformação do modelo não estaria na agenda de governo, contrariando a expectativa de muitos chilenos que haviam lutado pelo fim da ditadura e depositavam suas esperanças de um futuro melhor na renovação democrática.

O posicionamento no espectro político dos partidos da *Concertación* garantiu uma certa legitimação de suas ações, que estava de certa forma baseada no crédito político que haviam capitaneado junto à sociedade por terem sido também vítima da violência do governo Pinochet (MAYOL, 2012). Contudo, é fato que com o passar dos anos a sociedade chilena passa perceber de forma mais clara que a aliança entre socialistas e democratas que governava o país havia falhado na tarefa de conduzir o Chile a uma trajetória de desenvolvimento social. As mudanças adotadas pelos sucessivos governos democráticos não alcançaram o propósito de diminuição das desigualdades, sobretudo, por não terem assumido uma postura de ruptura com a lógica baseada no desenvolvimento de uma política social pautada na “substituição” do Estado pela iniciativa privada.

Para a educação, a política *concertacionista* resultou na manutenção de um arcabouço legal focado na transferência da competência pública para o mercado (ROJAS FIGUEIROA, 1997). Um exemplo dessa postura está na *Ley Organica Constitucional de Enseñanza – LOCE*⁶: promulgada em 07 de março de 1990, em um dos últimos atos de governo do general Pinochet, essa lei permaneceu praticamente intocada durante quase 20 anos. Se constituindo no

⁶ O texto completo da lei pode ser consultado no sitio eletrônico da Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, através do endereço: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30330>.

principal ordenamento jurídico para a educação, a *LOCE* fixou os parâmetros em que deveria ser desenvolvida a educação escolar chilena e estabeleceu o dever do Estado no sentido de velar pelo cumprimento dessas diretrizes instituídas e normatizar o processo de ensino. Tratou ainda de ratificar a transferência da responsabilidade educacional do Estado para o setor privado, com graves consequências no tocante à equidade do ensino, principalmente para as famílias mais pobres. Embora as escolas públicas continuassem a existir, foram submetidas a uma política de sucateamento, que dificultava que estas cumprissem com o preceito democrático fundamental de garantir o direito à educação pública e de qualidade.

Para Ruiz Schneider (2012), a *LOCE* permitiu proteger todas as políticas impostas pela ditadura resguardadas na Constituição de 1980 e se constituiu no maior obstáculo para a implementação de propostas de mudanças pelos governos democráticos, pois reafirmava as diferentes estratégias já implementadas no sentido da desregulação estatal do serviço educacional. Atingindo a Educação em toda sua organização, tal lei reforçou aspectos tais como descentralização da gestão, cuja competência foi transferida do Estado para os municípios; consolidação da política de subvenções públicas, pela qual tanto as escolas públicas quanto as privadas receberiam um aporte governamental calculado a partir do número de alunos em sala de aula; a criação do financiamento compartilhado, pelo qual seria permitido a todas as escolas cobrar das famílias pelos serviços educacionais ofertados, etc. Cabe ressaltar que, embora a lei possibilitasse que as escolas públicas também se valessem do financiamento compartilhado, via de regra, estas não puderam efetuar a cobrança de nenhuma taxa, na medida em que quase sempre estavam voltadas à educação das famílias mais pobres, que não teriam condições de arcar com tais despesas.

A escola subvencionada pelo Estado se apresenta como uma peça chave para se compreender a evolução das políticas educativas chilenas. A Carta Constitucional de 1980 garantiu o papel empresarial das escolas, reafirmado pela *LOCE*, cabendo ao Estado o fornecimento de informações sobre a qualidade das mesmas, de forma que os

clientes (pais e alunos) pudessem optar com segurança no mercado educativo (INZUNZA, 2013). A educação no Chile havia se tornado um grande negócio para os donos dos estabelecimentos de ensino privado, que mesmo recebendo a subvenção estatal, ainda poderiam cobrar taxas escolares das famílias, bem como para as instituições bancárias, incumbidas de garantir as linhas de créditos do financiamento estudantil para as famílias que não podiam arcar com os custos das escolas subvencionadas, numa dinâmica altamente rentável para ambos os parceiros. Por outro lado, aumentava cada vez mais a já preocupante desigualdade entre os estabelecimentos públicos, com poucos recursos materiais e financeiros, e aqueles de natureza privada subvencionada, que poderiam contar com os recursos governamentais e com as contrapartidas das famílias.

Em outras palavras, o que se observava era a consolidação de um modelo educacional altamente excludente e perverso, que gerava graves distorções dentro do próprio sistema, com implicações no que se refere à qualidade da educação, sobretudo daquela dedicada aos mais pobres.

A LOCE permaneceu como ordenamento central para a educação chilena até meados de 2009, ano no qual é promulgada a *Ley General de Educación*. Muito embora a referida lei represente um avanço em comparação à LOCE, pontos importantes da política neoliberal permaneceram intocados, como exemplo a descentralização do sistema e a possibilidade das escolas subvencionadas obterem lucro.

5. Políticas educativas e a questão do trabalho docente no Chile

Na América Latina, a aplicação massiva de políticas educativas alinhadas com as diretrizes de organismos internacionais, tais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), focadas principalmente na racionalização do gasto público, acabaram configurando novas formas de regulações do trabalho docente. (CORNEJO, 2014; OLIVEIRA, 2015). As políticas geradas a partir da perspectiva da “Nova Gestão

Pública” (OLIVEIRA, 2015) incorporaram ao campo educacional critérios da administração gerencial pautadas nas novas formas de avaliação, gestão e financiamento, conduzindo a um estágio de mercantilização do serviço educativo e de clientelização da população beneficiada.

No caso específico do Chile, é fato conhecido que as políticas educativas das últimas décadas tem sido orientadas na perspectiva do mercado. Tais políticas tem contribuído de forma decisiva para a consolidação de um sistema educativo altamente segregado, onde torna-se cada vez mais intenso o papel privado na oferta da educação, resultando na padronização de processos pedagógicos, na perda de sentido do processo educativo, que passa a ser orientado através dos rankings educativos e das medições contínuas.

Em relação aos professores, observa-se que as políticas da Nova Gestão Pública se utilizam de critérios próprios da lógica empresarial privada para tratar da questão dos recursos docentes: conceitos de eficiência e de mérito tornam-se ponto chave para o discurso político sobre o trabalho docente. Como ferramentas dessa nova gestão, as políticas públicas passam a adotar as avaliações de desempenho vinculadas aos incentivos individuais, a utilização de mecanismos de contratação flexíveis, o ajuste dos salários de acordo com resultados pré-definidos, entre outras. Nessa dinâmica, os docentes passam a ocupar o lugar de objeto da ação política, em lugar de profissionais participantes do processo político (FELDFEBER, 2007; 2009). O que se observa é que o paradigma característico do Estado burocrático é substituído pelo paradigma gerencialista, vinculado a ideia de uma política pública eficiente, eficaz e mensurável em termos de resultados (FELDFEBER, 2007, OLIVEIRA, 2015).

A adoção de modelos de gestão centrados na busca da eficiência privada e da regulação mercantil no contexto das reformas educacionais no Chile pós-ditadura teve sérias consequências na estruturação de seu sistema de ensino e na própria dinâmica do trabalho docente. Se por um lado a questão da qualidade do ensino passa ser visto como um fim a ser alcançado, por outro lado, os professores (e suas práticas) são tidos como responsáveis pela baixa

qualidade do ensino. Dessa forma, a política pública abandona a preocupação com as condições de trabalho, passando a adotar a lógica do melhoramento da gestão do professorado, valendo-se, sobretudo, da adoção dos diversos processos de avaliação profissional.

Nesse contexto, ao longo da década de 1990, se inicia no Chile uma série de ações voltadas à avaliação do trabalho docente. Tais iniciativas, classificadas dentro do espectro daquilo que veio a ser chamado de *Políticas de fortalecimiento de la profesión docente*, tem um impacto direto na estrutura dos salários, ao vincular os ganhos salariais dos professores ao desempenho nas avaliações externas. A este respeito das *Políticas de fortalecimiento de la profesión docente*, Fardella e Sisto (2015), afirmam que este tem sido o nome dado ao conjunto de regulações que “*reorganizan el trabajo del profesorado, interviniendo en campos como la formación, el ingreso a la carrera docente, la estandarización del desempeño, sistemas de evaluación e incentivo, y el retiro, regulando todos los aspectos del que hacer docente*” (p.70). Os autores esclarecem que um dos principais dispositivos dessas políticas é a questão da avaliação individual de desempenho, para o qual se cria um sistema centralizado, constante e obrigatório de avaliação, vinculado ao incremento de ganhos salariais, que visam prescrever os conhecimentos dos professores em relação ao um patamar tido como ideal, e que funcionam como determinantes no que diz respeito as possibilidades de desenvolvimento profissional na carreira. Cabe destacar que, ao estabelecer uma escala padronizada do desempenho docente, as avaliações desconsideram as diferentes realidades nas quais os professores estão inseridas, ou ainda nas palavras de Tenti Fanfani (2005), a docência como categoria social cada vez mais heterogênea e que apresenta crescentes graus de desigualdade.

Um dos primeiros mecanismos de avaliação implementado, o *Sistema de Medicion de Calidad de la Educacion* (SIMCE), criado com o objetivo de contribuir com a melhoria da qualidade da educação, para Moreno e Medina (2012) parece ter se convertido em um sistema cujo propósito é detectar as escolas de baixo rendimento acadêmico e estigmatizá-las. Se em seu surgimento, em 1988, o SIMCE se colocava

como instrumento que visava identificar os desequilíbrios para corrigi-los e promover maior equidade dentro do sistema público de ensino, com o passar do tempo, temos que de fato o SIMCE passou a ser utilizado como parâmetro para aferição da competência docente.

Em 1996, no âmbito dos debates sobre a reforma no sistema de ensino, foi instituído um programa de avaliação e incentivo ao desempenho docente denominado *Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño* (SNED). De caráter coletivo, o SNED premiava os docentes das escolas que obtinham resultados “satisfatórios” no SIMCE. No mesmo contexto, foi criado no ano seguinte o *Prêmio de Excelencia Pedagógica*, este de caráter individual, premiava os 50 melhores docentes do Chile, os quais recebiam uma compensação financeira pelo mérito alcançado.

Ainda em relação aos programas de avaliação docente, temos no ano de 2000, a criação do *Asignación de Excelencia Pedagógica* (AEP), programa de caráter voluntário, que visava aferir as competências dos docentes e seus conhecimentos didáticos em relação à disciplina que ensinam. Com base nos resultados da avaliação, os docentes se tornam aptos a receber um incentivo financeiro, e os mais bem avaliados poderiam ascender à *Red de Maestros de Maestros* (RMM), estrutura criada para dar suporte técnico aos docentes piores avaliados nos exames oficiais. Uma das principais críticas à RMM se dá em relação ao fato de que os docentes selecionados para prestar auxílio aos piores avaliados tinham sua carga horária em sala de aula reduzida a patamares mínimos, numa clara contradição entre os objetivos do programa e seus efeitos práticos em termos da melhoria da qualidade do ensino.

Já em 2003, a partir de um intenso processo de negociação entre entidades representativas dos docentes e representações governamentais, cria-se o *Sistema Nacional de Evaluación del Desempenho Profesional Docente* ou apenas *Evaluación Docente*, como ficou conhecido. De caráter individual e obrigatório, aplicado aos docentes do sistema público, é realizado num intervalo de quatro anos, avaliando as competências profissionais para o exercício da docência. Os profissionais avaliados são classificados em *destacado*,

competente, básico e insatisfactorio, sendo que aos dois primeiros é garantido o direito de participar da *Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI)*, programa composto na aplicação de uma prova escrita sobre conhecimentos pedagógicos e que garante aos docentes bem classificados um incremento salarial por um período de até quatro anos. Por outro lado, aqueles classificados nos níveis “*básico*” e “*insatisfactorio*” são direcionados a cursos específicos de aperfeiçoamento profissional, sendo novamente avaliados no ano seguinte. No caso dos “insatisfatórios”, caso não alcancem melhores resultados após três avaliações, são excluídos da função docente.

As concepções estabelecidas a respeito do que é ser um bom professor e como deve ser o seu trabalho não são neutras, mas antes se fundamentam em modelos que promovem uma maneira particular de exercer o trabalho docente, e como destacam Fardella e Sisto (2015), conduzem os docentes a compreender seu trabalho, a si mesmo e suas ações sob o discurso da Nova Gestão Pública. As recomendações das políticas oriundas dos organismos internacionais buscam se impor para além das histórias e especificidades dos diferentes sistemas educativos. A partir da instalação de temas na agenda pública, se discute a forma de implementação, mas não se discute sua incorporação como política pública (FELDFEBER, 2007). Puiggrós (2010), nos lembra ainda que “*la inestabilidad salarial de los docentes origina formas de lucha que afectan directamente a los alumnos de las escuelas estatales*” (p. 20). Para a autora, em muitos países latino americanos os docentes tem sido obrigados a trabalhar em vários estabelecimentos e atender a grupos excessivamente numerosos de alunos, de forma que torna-se mais difícil produzir uma adequada ação pedagógica.

A consequência mais grave da política de avaliação chilena está no paulatino processo de deslegitimação da função docente. Sob o discurso do mérito e da competência, as políticas de avaliação tem levado os profissionais a assumir a responsabilidade pela questão do ensino de qualidade. O fato mais importante é que esse discurso não considera os múltiplos e complexos aspectos que envolvem a experiência escolar, vinculando resultados da aprendizagem

exclusivamente ao trabalho dos professores e eximindo de qualquer responsabilidade os governos e seus governantes. Indo nessa mesma direção, Oliveira (2005) aponta que os programas governamentais tem definido a centralidade dos professores como agentes responsáveis pela mudança nos contextos de reforma, porém, muitas vezes, tais professores são considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema, e diante desse quadro, se veem constrangidos a se responsabilizarem pelo êxito ou insucesso dos programas de reforma. Nesse sentido, as políticas de avaliação tem transferido, de forma precisa e objetiva, a responsabilidade pelos resultados do processo escolar para a figura do professor, num processo em que as obrigações do Estado se diluem em meio à discursos relacionados ao fracasso docente.

Cabe alertar também, que as políticas de regulação do trabalho docente, baseadas no desempenho, como no caso chileno, podem conduzir a uma maior precarização dos serviços públicos de educação, como se nota da experiência relacionada à *Red de Maestros de Maestros*. Ademais, embora tais políticas estejam focadas no trabalho docente, temos que os sujeitos docentes, em sua maioria, são alijados de seu processo de construção, processo este que se propõem a definir o que é ser professor e o que este deve conhecer. A este respeito Feldfeber (2007), traz uma importante consideração:

A partir de la década de los '90, las políticas, en materia de autonomía y profesionalización de la docencia, estuvieron en su gran mayoría orientadas por una racionalidad tecnocrática y una retórica modernizadora. Buscaron imponerse desde una lógica "top down": reformas diseñadas en las esferas centrales de gobierno con alta presencia de los equipos técnicos y escasa o nula participación de los docentes, estableciendo lo que los docentes debían conocer y hacer para "profesionalizarse" (p.451).

Por fim, cabe observar que, como nos apresenta Oliveira (2015), a Nova Gestão Pública tem escolhido os processos de avaliação como elemento central para o alcance da eficiência e para garantia da qualidade da educação. O argumento principal colocado se situa na perspectiva de que tais políticas são capazes de fornecer um indicador de qualidade do ensino que possa ser apropriado pela sociedade, e que

permite que as práticas sejam ajustadas aos resultados. O fato mais grave é que “em meio à busca por resultados, vai se perdendo no processo a construção histórica da educação como bem público, um direito social e que, como tal, não pode ser regulada como mercadoria, produto ou resultado passível de mensuração entregue a especialistas em medição e números” (p. 641).

Por fim, recordamos que os novos modos de regulação da carreira docente tem tratado de construir um discurso de desconfiança pública, no sentido de que o professor não sabe o que ensina, e que se apresenta em nossa análise como uma estratégia de precarização da educação, que passaria pela precarização da carreira docente, e que tem como objetivo final a perda do sentido de educação como bem público.

6. Considerações Finais

Os temas que integram a agenda educativa na América Latina, disseminados a partir dos programas distribuídos pelos vários organismos internacionais, se articulam em torno de demandas tais como profissionalização e autonomia docente, formação continuada e desenvolvimento profissional, estabelecimento de sistemas de avaliação docente e de novos critérios para definir os salários com base no mérito e na competência, entre outros (FELDFEBER, 2009). Tais temas, construídos por fora da profissão docente, tem apresentado a figura do professor como sujeito chave no processo de assegurar a qualidade educacional e trazem uma nova regulação sobre seu trabalho.

O modelo de educação implementado no Chile, e exportada para os demais países da região como uma experiência de sucesso, tem se pautado em princípios do livre mercado, introduzindo ao contexto educacional conceitos como competitividade, *accountability* e prêmio por mérito profissional. Este cenário político e educacional traz importantes elementos para se pensar a questão do trabalho docente, não apenas no Chile, mas como nos seus vizinhos mais próximos e também naqueles mais distante. A experiência neoliberal iniciada na

ditadura militar de Pinochet, tratou de dismantelar a educação pública chilena, que vinha se construindo a partir de valores como universalidade e gratuidade, implementando a lógica na qual o serviço educacional passa a ser regido pelas leis do livre mercado, sendo o setor privado por definição, o *locus* privilegiado da oferta. Assim, cria-se um sistema orientado aos provedores privados, que com o passar dos anos aprofundou o abismo entre ricos e pobres.

Como parte da estratégia neoliberal, o Chile iniciou uma série de programas e ações que objetivavam, a partir da realização de exames regulares, aferir a competência docente. O resultado de tais medições tem se constituindo no eixo articulador de uma política focada na melhoria da produtividade, medida a partir dos pontos obtidos em exames. Pela análise dos resultados obtidos pelo SIMCE, grupos de trabalho governamental tem concluído que o problema da qualidade do ensino está relacionado à estrutura de pagamento de salários iguais a todos os docentes, o que desmotiva e não estimula os melhores docentes a se esforçarem. Dessa forma, a solução estaria em identificar onde estão os melhores docentes e reconhecer seu esforço mediante um incentivo econômico, e punir aqueles considerados menos eficientes. A perspectiva simplista que se aplicou ao problema da educação serviu para esconder os efeitos devastadores da política neoliberal, na medida em que, a partir da constatação de que grande parte dos professores não estaria de esforçando ou simplesmente não teria condições de exercer a prática docente, atribui-se ao professor a responsabilidade exclusiva pelo resultado escolar, minimizando ou desconsiderando questões fundamentais que se relacionam com a prática docente, como a distribuição dos recursos públicos, a estruturação e organização das escolas, os diversos contextos sociohistóricos nos quais as escolas se encontram inseridas, condicionantes de natureza socioeconômica, bem como a própria configuração do sistema educacional chileno, responsável por gerar grandes lucros as instituições bancárias e aos donos de escolas.

Apesar do vigor com que essas políticas tem se apresentado, tem se formado um significativo campo resistência a partir de diferentes atores sociais. Assim, destacamos o importante papel que cumprem as

organizações sindicais e professorais, no sentido de questionar os elementos que estão em jogo no momento de se atribuir sentido as reformas e as políticas públicas. Tais instituições, que nos diversos países latino americanos estão organizadas de diferentes formas e com diferentes capacidades de exercer pressão sobre os governos, tem representado em muitos casos, como a última linha de resistência contra a perda do sentido da educação como bem público. Esse campo de resistência tem sido composto também por outros atores sociais tais como intelectuais, acadêmicos e movimentos estudantis, que tem atuado ativamente nas lutas democráticas em prol da educação e na construção de novas possibilidades.

Este trabalho se iniciou trazendo o questionamento elaborado por Humberto Maturana, no final da década de 1980, no qual este refletia se a educação atual serviria ao Chile e à sua juventude. Ao longo do texto, discorreremos sobre a forma como a ditadura militar fez do Chile um grande laboratório de práticas neoliberais e vimos como a educação foi reduzida à dimensão de mercadoria e levada à regulação das leis do capital.

Entendemos não ser possível pensar a questão docente e a própria educação sem discutir as mudanças no cenário político social latino americano. Assim, a partir da questão apresentada por Maturana, buscamos refletir sobre os subsídios que o atual debate político e educacional chileno nos fornece para a análise de nossa própria realidade política e social.

Julgamos importante trazer ao debate sobre o trabalho docente, aqui colocado, algumas indagações que, pelas características e limitações desse ensaio, não poderão ser aqui aprofundados. Questões tais como: os diferentes instrumentos avaliativos desenvolvidos, como no caso chileno, são capazes de aferir a competência docente? Ou representam uma estratégia discursiva que visa o desprestígio da carreira? A má formação docente é um fato objetivo e concreto? Como romper como o paradigma tecnicista que apresenta a avaliação como critério absoluto de verdade? É possível à educação cumprir com seu papel de promotora de justiça social pela lógica da eficiência propagada pela Nova Gestão Pública?

Para finalizar, lembramos que, como aponta Puiggrós (2010), o direito à educação se refere aos direitos de ensinar e aprender, e por isso mesmo, nossa reflexão deve considerar ambas dimensões do processo educativo. A luta que se coloca atualmente não é apenas o tradicional enfrentamento entre educação pública e educação privada, mas sim, dos efeitos da penetração do mercado sobre o espaço educativo, no triste fenômeno que se evidencia da mercantilização da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BILBAO, Marina Cavilla. La profundización de la vía democrática y la nueva política: Yosoy132 y los movimientos estudiantiles em Chile. *Revista Política Latinoamericana*. Buenos Aires, n. 3, p. 2-26, julio/diciembre, 2016.

CORNEJO, Rodrigo. Trabajo y subjetividad docente en el Chile neoliberal. In: CORNEJO, R. *et al. Trabajo y subjetividad docente en el Chile neoliberal: un diálogo entre investigación académica y los nuevos movimientos docentes*. Santiago: Facso/EPE/Red Estrado, 2014, p. 17-27.

FARDELLA, Carla; SISTO, Vicente. Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile: discurso, subjetividad y resistência. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, vol. 27, n. 1, p. 68-79, 2015.

FELDFEBER, Myriam. La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la “agenda educativa” en América Latina. *Educación e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 444-465, mai-ago. 2007.

_____. Nuevas y viejas formas de regulación del sistema educativo en Argentina. *Linhas Críticas*, Brasília, vol. 15, núm. 28, p. 25-43, jan-jun, 2009.

INZUNZA, Jorge. O Neoliberalismo nas Políticas Educativas no Chile: Da Imposição ao Consenso. *Revista Foco*, Mogi-Guaçú, ano 4, n.5, p. 61-76, jul-dez, 2013.

MAYOL, Alberto. *No al lucro*. De la crisis del modelo a la nueva era política. Santiago: Editorial Debate, 2012.

MATURANA, Humberto. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

MORENO, Alberto; MEDINA, José Manuel. Escuela, educación física y transformación social. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia - Chile, v. 38, n. especial, p.7-11, 2012.

OLIVEIRA, Dalila. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 92 - Especial, p. 753-775, out, 2005.

_____. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul/set, 2015.

PUIGGRÓS, Adriana. Avatares y resignificaciones del derecho a La educación em América Latina. *Docência*, Santiago, año XV, n. 40, p. 13-21, mayo, 2010.

ROJAS FIGUEROA, Alfredo. Da Resignação ao consentimento? Privatização da educação básica e média no Chile. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.100, p. 49-56, mar, 1997.

RUIZ SCHNEIDER, Carlos. *De la república al mercado*: Ideas educacionales y política en Chile. Santiago: LUM, 2010.

_____. La república, el Estado y el mercado en educación. *Revista de Filosofía*, Santiago, v. 68, p. 11-28, 2012.

TENTI FANFANI, Emilio. *La condición docente*: datos para el análisis comparado Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2005.

VARGAS, Viviana. El movimiento estudiantil em Chile: advertencias a un neoliberalismo maduro y latino-americano. *Pacarina del sur: Revista de Pensamento Crítico Latinoamericano*, n. 09, p. 80-105, out-dez, 2011.

CAPÍTULO 22

O PAPEL DO FUNDEB

THE ROLE OF FUNDEB

Francisco Hermes Cavalcante de Lima

RESUMO

O Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) é o principal mecanismo de financiamento da educação pública no Brasil, um conjunto de 27 fundos que redistribui recursos de impostos estaduais e municipais para garantir um valor mínimo por aluno, desde a creche até o Ensino Médio, com foco em valorizar os educadores e melhorar a qualidade do ensino. Ele se tornou permanente e aprimorado pela Emenda Constitucional 108/2020, aumentando a participação da União e criando critérios de qualidade para repasse de verbas. Neste artigo, objetiva-se através de revisão bibliográfica contextualizar o FUNDEB através de políticas públicas. A partir de meados da década de 1990, foram desenvolvidas inúmeras iniciativas no intuito de garantir à criança pequena o atendimento à educação. Foram encontros, seminários, congressos e debates realizados por profissionais da área, gestores públicos, pesquisadores e a sociedade civil organizada

Palavras-chave: FUNDEB. Políticas públicas. Educação

ABSTRACT

The Fundeb (Fund for the Maintenance and Development of Basic Education and the Valorization of Education Professionals) is the main financing mechanism for public education in Brazil, a set of 27 funds that redistributes resources from state and municipal taxes to guarantee a minimum value per student, from preschool to high school, focusing on valuing educators and improving the quality of education. It became permanent and was improved by Constitutional Amendment 108/2020, increasing the Union's participation and creating quality criteria for the

transfer of funds. This article aims, through a literature review, to contextualize FUNDEB within the framework of public policies. From the mid-1990s onwards, numerous initiatives were developed to guarantee access to education for young children. These included meetings, seminars, congresses, and debates held by professionals in the field, public managers, researchers, and organized civil society.

Keywords: FUNDEB. Public policies. Education

INTRODUÇÃO

Justifica-se este artigo por considerar os efeitos e resultados de uma boa formação em gestão escolar, identificando as contribuições e mudanças decorrentes das políticas públicas nesse quesito, por dialogar com outras pesquisas que falam sobre os critérios adotados nas Políticas Públicas de Formação de Gestores Escolares, ressaltando a importância do ponto de vista científico. Também pela relevância pedagógica, por incentivar práticas de gestão democrática que contribuam para a aprendizagem efetiva dos estudantes. Outro ponto relevante, é socioeconômico, visto que com um profissional qualificado e valorizado haverá melhoria na remuneração, relacionamento com outros servidores e a própria comunidade escolar.

O FUNDEB, criado em 2006, entrou em vigência em 2007 com vigor até o dia 31 de dezembro de 2020). Com a aprovação do Novo FUNDEB, que se caracteriza, principalmente, pelo caráter de permanência, há um maior aporte de recursos da União e uma melhor distribuição destes recursos.

O FUNDEB foi constituído sob dois alicerces fundamentais: a instituição de um valor mínimo nacional para o custo-aluno na educação básica e o regime de cooperação na oferta do ensino público.

De acordo com parâmetros estabelecidos na Lei 11.494/2007, que instituiu o FUNDEB, para que os recursos do Fundo sejam divididos entre o Estado e seus municípios, são levados em consideração os valores anuais por aluno, fixados em âmbito nacional, o total da receita prevista para o Fundo em cada Estado e o número de alunos matriculados na rede pública. Se o resultado

da divisão das receitas do FUNDEB em cada Estado pelo número de alunos matriculados na rede de ensino levando em consideração os fatores de ponderação, estiver abaixo do valor mínimo definido nacionalmente através de Portaria publicada pelo MEC, a União fará uma complementação dos recursos até que os valores do Estado atinja o mínimo estabelecido.

Entre inúmeros questionamentos, levantou-se o seguinte: qual a importância do Fundeb na redução das desigualdades sociais?

O objetivo deste artigo está em contextualizar o FUNDEB no âmbito da políticas públicas e também, investigar as características da política pública do Fundeb e sua importância na manutenção da escola pública no Brasil.

1 REVISÃO DE LITERATURA

POLÍTICAS PÚBLICA DE FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES

No que concerne à implementação da Escola de Gestores como política pública educacional, esta é importante para atender aos objetivos estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). De acordo com Luck (2001), os gestores participativos operam com base no conceito de autoridade compartilhada, em que o poder é delegado aos representantes da comunidade escolar, e as responsabilidades são assumidas de forma colaborativa por todos os envolvidos.

Ao examinar a Constituição de 1988, nos artigos que abordam a educação escolar (art. 205 ao art. 214) e a LDB/1996, constata-se que essa legislação não trata das questões relacionadas à formação continuada de gestores da Educação Básica. A única referência direta feita a essa formação para essa categoria profissional é a exigência de formação inicial em graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação para assumir cargos administrativos (Brasil, 1996). Da mesma forma, o gestor (diretor) precisa expandir seus conhecimentos, visando liderar a escola rumo à gestão democrática e à efetivação da qualidade educacional (Rodrigues *et al.*, 2017).

Durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva foram implementados outros programas por meio de formação continuada, incluindo o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, que teve início em 2005. Seu objetivo foi capacitar diretores, vice-diretores e coordenadores educacionais que atuam nas escolas públicas de educação básica das redes públicas de ensino, por meio de cursos de especialização (*lato sensu*), visando aprimorar tanto o trabalho pedagógico quanto o administrativo dos profissionais (Brasil, 2005).

O envolvimento das organizações educacionais no programa promove a gestão democrática, garantindo a participação ativa de diferentes atores no processo decisório. Essa abordagem contribui para assegurar o direito de todos a uma educação de qualidade social, ao incorporar diversas perspectivas e necessidades na formulação e implementação de políticas educacionais.

Políticas públicas

As políticas públicas consistem em um conjunto de decisões e ações vinculadas à alocação imperativa de valores relacionados aos bens públicos, configurando-se como instrumentos de concretização de escolhas políticas com impacto sobre toda a sociedade (Rua, 2009). De forma abrangente, tais políticas englobam iniciativas voltadas à garantia de direitos de cidadania e à ampliação do acesso a benefícios coletivos. Nesse viés, a consolidação de políticas públicas bem estruturadas contribui para preservar conquistas institucionais que ultrapassam mandatos governamentais, promovendo efeitos duradouros para a população (Rua, 2009).

Mesmo as definições mais restritas direcionam a análise ao espaço em que ocorrem disputas entre ideias e preferências: no âmbito governamental, apesar da diversidade de enfoques teóricos, observa-se, em geral, uma compreensão sistêmica do tema, que considera a articulação entre indivíduos, instituições, interações, ideologias e interesses, ainda que haja divergências quanto à relevância atribuída a cada um dos elementos (Souza, 2006).

A compreensão do conceito de políticas públicas exige análise de seu papel no contexto político nacional. Trata-se de um campo que envolve tanto o conteúdo quanto os processos decisórios, vinculados à formulação de diretrizes voltadas ao enfrentamento de problemas coletivos (Secchi, 2010).

FUNDEB E GESTÃO DEMOCRÁTICA

O FUNDEB foi instituído pela Emenda Constitucional nº 53, de 6 de dezembro de 2006, com a finalidade de promover a ampliação e redistribuição dos investimentos destinados à educação pública. Diferentemente de seu antecessor, o Fundo abrange não apenas o Ensino Fundamental, mas também a Educação Infantil, o Ensino Médio e a EJA, assegurando o direito à Educação Básica a todos os cidadãos, inclusive àqueles que não tiveram acesso durante a infância.

Previsto para vigorar por um período de 14 anos a partir da implementação, o FUNDEB possui natureza contábil e é constituído por recursos das esferas federal, estadual e municipal.

Com base em análise documental, propõe-se examinar a gestão do Fundo, a constituição dos conselhos responsáveis pela fiscalização, a importância do planejamento na aplicação dos recursos e o papel do controle social. A construção de uma gestão educacional democrática requer políticas públicas que contemplem não apenas os que se encontram inseridos na Educação Básica, mas também os excluídos desse direito por razões socioeconômicas.

Esta pesquisa buscou compreender os mecanismos de regulamentação, funcionamento, objetivos e formas de utilização do FUNDEB, bem como a relevância da atuação dos conselhos no processo de fiscalização e controle dos recursos. A partir dessa perspectiva, foram propostas ações voltadas à transparência e à clareza na aplicação dos recursos junto às comunidades escolares e locais.

O controle social torna-se viável por meio do acompanhamento efetivo de conselhos representativos, cuja atuação configura uma gestão educacional orientada pela participação. Conforme Gasparido *et*

al. (2015), a democracia participativa, além de constituir um novo instrumento de controle social e de valorização das iniciativas autônomas da população, contribui para a legitimação das práticas.

O FUNDEB, instituído pela Emenda Constitucional nº 53/2006, ampliou a abrangência da política de financiamento da educação pública ao incluir, além do Ensino Fundamental, a Educação Infantil, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos. Seu propósito é assegurar o acesso à Educação Básica, da creche ao término da educação média, também àqueles que não frequentaram a escola na infância.

A regulamentação inicial do Fundo foi formalizada por meio da Medida Provisória nº 339, de 2006, com o objetivo de viabilizar os repasses já no ano seguinte. Entre as inovações introduzidas, destacou-se a previsão de piso salarial nacional para os profissionais da educação pública. A distribuição dos recursos entre Estados, Distrito Federal e Municípios considera exclusivamente as matrículas presenciais efetivamente registradas. A implementação do Fundo ocorreu de forma progressiva, ao longo de três anos, com a aplicação de fatores de ponderação distintos para cada etapa, modalidade e tipo de ensino, a fim de refletir as variações nos custos de manutenção por aluno.

O funcionamento do FUNDEB teve início em 1º de janeiro de 2007, mantendo a sistemática de redistribuição anteriormente praticada pelo FUNDEF. Em relação à parcela destinada à valorização do magistério, o artigo 22 da Medida Provisória nº 339/2006 dispõe sobre a destinação dos recursos para pagamento de salários e demais vantagens dos profissionais da educação básica em exercício, incluindo os contratados temporariamente. A remuneração compreende todos os pagamentos efetuados, acrescidos dos encargos sociais, sendo vedada a aplicação para despesas com inativos. A totalidade dos recursos deve ser utilizada dentro do respectivo exercício financeiro.

O controle dos recursos do FUNDEB ocorre por meio de órgãos internos e tribunais de contas, com o apoio de conselhos criados especificamente para essa finalidade. A Medida Provisória nº 339/2006 define os parâmetros do Fundo, estabelecendo um período de vigência

de 14 anos, abrangência da Educação Infantil ao Ensino Médio e previsão de atendimento a 48,1 milhões de estudantes (Brasil, 2005).

As fontes de financiamento são compostas por contribuições das três esferas governamentais, com receitas provenientes do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural (ITR), Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA), Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doação (ITCMD) e com a complementação da União (Brasil, 2006)

Os valores previstos para os três primeiros anos do Fundo foram: R\$ 41,1 bilhões no primeiro ano, R\$ 45,9 bilhões no segundo e R\$ 50,5 bilhões no terceiro. A complementação da União foi fixada em R\$ 2 bilhões no primeiro ano, R\$ 3 bilhões no segundo e R\$ 4,5 bilhões no terceiro, alcançando o percentual de 10% da contribuição total de Estados e Municípios a partir do quarto ano. As previsões globais de recursos indicaram R\$ 43,1 bilhões no primeiro ano, R\$ 48,9 bilhões no segundo e R\$ 55,2 bilhões no terceiro.

A distribuição dos recursos observou os dados do Censo Escolar do ano anterior e seguiu uma escala progressiva de inclusão: 100% das matrículas do Ensino Fundamental e da Educação Especial desde o primeiro ano; 33% das matrículas da Educação Infantil, Ensino Médio e EJA no primeiro ano; 66,66% no segundo ano e 100% a partir do terceiro. Do total de recursos, no mínimo 60% devem ser destinados à remuneração dos profissionais do magistério da Educação Básica, sendo o restante voltado às demais despesas de manutenção e desenvolvimento da educação pública.

O valor mínimo nacional por aluno/ano, bem como os coeficientes de ponderação, é definido anualmente pela Junta de Acompanhamento dos Fundos e foram fixados para o ano de 2007 por meio da Resolução nº 01/2007, do Ministério da Educação. Os recursos vinculados à educação não podem ser utilizados para custear a parte da complementação da União referente ao FUNDEB.

Torna-se necessário estabelecer critérios claros e condições adequadas para a aplicação dos recursos públicos, de modo que sejam utilizados conforme os limites legais e atendam às necessidades

específicas de cada comunidade escolar. A constituição de conselhos participativos e operacionais configura elemento essencial para assegurar a boa gestão e o uso adequado desses recursos. Arroyo (2006) ressalta a urgência de se transformar as formas de gestão dos sistemas educacionais, das escolas, dos currículos e dos profissionais, bem como de renovar os métodos de condução das inovações pedagógicas.

A gestão da educação no Brasil tem revelado, nas últimas décadas, uma tendência voltada à atuação no planejamento, implantação e execução de ações direcionadas ao fortalecimento dos processos sociopolítico-educacionais das instituições de ensino, com ênfase na promoção da aprendizagem. O cenário confere à gestão escolar, particularmente à função diretiva, um papel central na definição de estratégias voltadas à concretização dos objetivos educacionais, sociais e políticos definidos por determinado grupo social.

A inserção ativa dos sujeitos envolvidos na comunidade escolar tem contribuído para a construção de práticas que favorecem o engajamento coletivo. A adoção de medidas como o diálogo permanente, a autonomia institucional e a eleição direta da direção escolar constituem expressão de uma concepção de gestão pautada em princípios democráticos.

A consolidação de uma escola pública voltada ao atendimento responsável e com qualidade aos diferentes segmentos sociais requer a implementação de políticas, ações e projetos coerentes com a finalidade. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso VI, estabelece como princípio a gestão democrática do ensino público, conforme previsto em lei.

Compreende-se a gestão democrática da educação como expressão do processo de democratização do Estado, da auto-organização da sociedade e da construção da cidadania, articulada ao esforço contínuo, individual e coletivo, por uma nova qualidade da educação em todas as instâncias. A participação assume natureza política e a análise da trajetória da educação no Brasil revela que a LDB menciona a gestão democrática como um dos princípios orientadores do ensino, embora de forma limitada.

O artigo 14 da mesma legislação determina que os sistemas de ensino devem estabelecer normas para o desenvolvimento da gestão democrática, observando as especificidades de cada realidade educacional. A efetiva participação na gestão escolar pressupõe o exercício do poder de decisão no processo educativo. Torna-se necessário refletir sobre o papel da comunidade na escola pública, nos conselhos escolares e na construção do projeto pedagógico.

O PNE orienta que a gestão democrática do ensino público deve ocorrer com participação comunitária e adotar um modelo de gestão baseado na destinação adequada de recursos às atividades-fim, descentralização administrativa, autonomia institucional, equidade, foco na aprendizagem dos estudantes e envolvimento da comunidade. Cada sistema de ensino, no exercício da autonomia, deve implementar mecanismos de gestão democrática.

Em nível sistêmico, por meio da constituição de Conselhos de Educação com competência técnica e representatividade dos diversos setores educacionais; e, no âmbito das unidades escolares, mediante a formação de conselhos escolares com participação da comunidade educativa, e processos de escolha da equipe diretiva que associem competência técnica, compromisso com o projeto pedagógico definido pelos conselhos escolares, representatividade e capacidade de liderança dos gestores.

Para alcançar tal finalidade, todas as instâncias que integram o sistema educacional devem estar alinhadas em torno de um objetivo comum: o reconhecimento da educação como direito humano fundamental. A escola ocupa posição central nesse sistema, tanto como espaço de promoção da formação humana quanto como núcleo de gestão educacional.

A construção de uma escola pública democrática, participativa, competente e acolhedora requer uma organização cotidiana diferenciada, marcada por transformações que se manifestam inclusive nas práticas rotineiras, superando posturas individualistas, corporativas e resistências a mudanças. A gestão democrática demanda o fortalecimento de uma cultura pautada na participação, no trabalho coletivo, na atuação colegiada e no compromisso com o bem comum.

Para que a democracia se concretize como prática institucional, torna-se necessário criar espaços que favoreçam a vivência no ambiente escolar. A forma de gestão implica a constituição de conselhos escolares comprometidos com a trajetória da instituição e responsáveis pela adequada aplicação dos recursos públicos. Entre os recursos administrados pela escola, destaca-se o FUNDEB. A existência de um Conselho Escolar consciente da função, engajado na organização da unidade e ciente da relevância da participação representa elemento essencial para a consolidação de uma gestão verdadeiramente democrática e participativa.

A vivência da democracia no ambiente escolar requer que a escola se configure como espaço de participação efetiva. Um dos instrumentos fundamentais nesse processo é o Conselho Escolar, cuja função está profundamente vinculada à natureza do trabalho educativo e sua principal atribuição é de caráter político-pedagógico. Entre as responsabilidades, destacam-se a elaboração do Projeto Político-Pedagógico e o acompanhamento das ações desenvolvidas pela instituição, com vistas à construção de uma educação orientada por princípios democráticos e emancipadores.

Cabe ao Conselho a tarefa de discutir e definir os rumos da prática educativa, considerando a realidade local e apontando estratégias para alcançar as transformações desejadas. A escola, por sua própria configuração, lida com sujeitos diversos, com diferentes origens, perspectivas e potencialidades. A pluralidade, embora constitua a riqueza, também gera conflitos, pois a escola reflete as tensões presentes na estrutura social e econômica.

Frequentemente, as divergências são ocultadas ou negligenciadas, o que compromete o reconhecimento da diferença e do pluralismo. O Conselho Escolar deve assumir o papel de mediador, promovendo o diálogo entre posições distintas, com base na escuta e no respeito às desigualdades. A atuação precisa garantir espaços de expressão e construção coletiva de decisões que envolvam os interesses da comunidade escolar.

Ao assegurar o processo, o Conselho transforma-se em instância de legitimação do pluralismo, orientado pela busca de uma

educação que promova autonomia e cidadania. Como espaço de deliberação coletiva, deve estimular debates que contribuam para o desenvolvimento de uma educação vinculada à realidade social, compreendendo que a gestão participativa fortalece a escola pública.

Assim, torna-se possível estabelecer relação concreta entre qualidade do ensino e democratização das práticas escolares. Para alcançar esse objetivo, exige-se a transformação da realidade institucional, reconhecendo que a educação de qualidade inclui a aprendizagem dos estudantes, mas não se restringe a ela.

Por se tratar de bem público de natureza social, a escola deve pautar ações com transparência. O Conselho Escolar, articulado com a equipe administrativa da unidade representada pela direção, deve reunir e analisar dados referentes ao processo educacional. A partir da análise, devem ser formuladas propostas e planejadas ações voltadas à construção de uma educação emancipadora, direcionada a todos os sujeitos envolvidos.

De acordo com Coll (2000), a criação de mecanismos institucionais de participação tem possibilitado o envolvimento da população e o diálogo com a comunidade na elaboração de propostas de gestão democrática da educação. Por meio desses instrumentos, muitas escolas têm superado desafios e assumido autonomia na definição de diretrizes voltadas à consolidação de práticas mais representativas e democráticas no âmbito educacional.

A autonomia, nesse sentido, caracteriza-se pela capacidade de um indivíduo ou instituição estabelecer normas próprias de conduta, respeitando a natureza e especificidades. A escola pública estatal, ao exercer a condição, torna-se apta a definir os princípios que orientam a existência e a atuação, considerando seus limites e potencialidades. A autonomia configura-se como uma conquista coletiva, assegurada por meio da atuação de colegiados e conselhos escolares.

A construção de uma educação com qualidade requer o comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo profissionais da educação, estudantes, famílias e comunidade com a formação integral dos alunos. A escola somente alcança a formação de cidadãos autônomos quando possui condições mínimas de autonomia

na gestão de seu projeto pedagógico, bem como no uso de seus recursos administrativos, humanos e materiais.

A instituição escolar torna-se autônoma ao adaptar seu projeto educativo à realidade local, incorporando os valores culturais, as práticas sociais, os costumes e as expressões artísticas da comunidade em que está inserida, fortalecendo, assim, a identidade. O Conselho Escolar exerce papel central no fortalecimento da gestão democrática nas instituições públicas de ensino, sendo um órgão legalmente constituído que contribui diretamente para a efetivação da participação coletiva.

A atuação articulada entre famílias, estudantes, funcionários e comunidade em torno de um objetivo comum a qualificação dos processos de ensino e aprendizagem representa um caminho para a consolidação de uma escola pública democrática, participativa e competente.

Uma escola que se constitua como espaço de formação de sujeitos críticos, conscientes e capazes de intervir em realidade. A proposta somente se concretiza por meio da formação de conselhos escolares efetivos, com atuação voltada ao acompanhamento e controle dos recursos destinados à unidade educacional, com destaque para os repasses oriundos do FUNDEB.

A transformação na forma de gerir as escolas tem se intensificado em razão da consolidação da democracia, articulada à busca por maior eficiência e qualidade na educação pública. O movimento em defesa da descentralização e da democratização da gestão educacional tem sido respaldado por reformas políticas e normativas, concentrando-se em eixos como a participação da comunidade na escolha da equipe gestora, a constituição de conselhos com funções deliberativas e decisórias e a descentralização financeira, que amplia a autonomia das instituições escolares.

Entre os principais eixos da gestão educacional, a constituição de Conselhos Escolares tem se mostrado um importante instrumento de apoio à administração das instituições de ensino e ao fortalecimento do processo educativo. O Conselho Escolar, também denominado colegiado, é composto por representantes do corpo docente,

funcionários, famílias e equipe gestora da escola, tendo caráter deliberativo e poder de decisão. Para assegurar seu funcionamento eficaz, o gestor deve promover um ambiente propício à participação coletiva, por meio de iniciativas que favoreçam a atuação efetiva dos conselheiros.

Torna-se essencial a construção de uma visão integrada, sustentada por ações cooperativas, a promoção de um clima de confiança mútua, o reconhecimento das competências e habilidades dos membros do conselho, bem como a superação de conflitos internos por meio da união de esforços. É necessário concentrar a atuação em torno de ideias e objetivos comuns, promovendo a corresponsabilidade na condução das decisões institucionais.

A abordagem de gestão fundamenta-se na noção de autoridade compartilhada, na qual o poder de decisão é distribuído entre os representantes da escola e da comunidade, e as responsabilidades administrativas são assumidas de forma coletiva. A organização administrativa da escola deve garantir o acesso contínuo às informações institucionais como dados orçamentários e registros de reuniões —, o que contribui para a ampliação da compreensão dos objetivos da escola e para o comprometimento dos diferentes segmentos com os propósitos educacionais definidos.

Os estudantes também participam do processo decisório da gestão escolar por meio de representações formais, contribuindo para a construção de um ambiente institucional pautado em liderança compartilhada e apoio coletivo. Tal processo é sustentado por diversos elementos, como a orientação pedagógica da equipe gestora, a valorização das relações interpessoais, a criação de um clima institucional positivo, a definição de metas claras e alcançáveis, a manutenção da disciplina em sala de aula pelos docentes, a oferta de formações voltadas às práticas pedagógicas, o alinhamento em torno de valores e objetivos comuns, o planejamento colaborativo e o apoio das comunidades escolar e local.

A interação entre as escolas do município, e mesmo de outras localidades, ocorre de forma contínua e são frequentemente determinadas como unidades que funcionam como polos para

encontros e reuniões promovidas em âmbito estadual e municipal. Há uma relação de cooperação evidente entre as instituições, expressa, por exemplo, no compartilhamento de materiais didáticos excedentes com aquelas que enfrentam escassez desses recursos.

Cabe à gestão escolar criar condições que favoreçam a troca de informações e experiências entre os diferentes segmentos da comunidade educativa. A gestão participativa, ao promover a articulação, contribui diretamente para a melhoria da qualidade do ensino. Instituições que adotam um modelo de gestão consultiva, aberto à escuta de docentes, funcionários e membros da comunidade, tendem a constituir ambientes mais propícios à aprendizagem. A preparação da comunidade escolar para atuar de forma democrática constitui fundamento essencial para a transformação das práticas no sistema educacional.

O Fundeb reúne os impostos que fazem parte da composição desse fundo e redistribui esse montante igualmente entre as escolas de um mesmo estado, conforme o número de alunos matriculados. A Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o funcionamento do Fundeb, prevê, no art. 2º, que os recursos desse fundo “destinam-se à manutenção e ao desenvolvimento da Educação Básica pública e à valorização dos trabalhadores em educação, incluindo sua condigna remuneração”.

CONCLUSÃO

A análise geral sobre os avanços e limites das políticas demonstrou que a vinculação entre remuneração e formação resultou em maior engajamento dos gestores e melhor desempenho pedagógico. Limites também foram evidenciados, como a ausência de critérios uniformes, falhas de transparência e desigualdades de acesso, o que revela a necessidade de aperfeiçoamento. A criação de indicadores de desempenho e a implementação de estratégias contínuas de monitoramento configuram-se como medidas indispensáveis para a consolidação de políticas educacionais mais justas e eficazes.

Em suma, a pesquisa confirmou que a aplicação das verbas do FUNDEB na formação e remuneração de gestores contribui para a promoção de práticas democráticas, transparentes e participativas. O cumprimento dos objetivos estabelecidos evidenciou que a formação continuada, articulada à valorização profissional, constitui um instrumento de transformação da escola pública. Os resultados fornecem subsídios para o debate acadêmico e político, indicando caminhos para o fortalecimento da educação básica no contexto amazônico, com foco na consolidação de uma gestão escolar comprometida com a melhoria da aprendizagem.

O Fundeb não possui uma estratégia eficaz para a redistribuição de recursos, porém, possui uma intensa política redistributiva que permite contribuir para a promoção da formação integral dos alunos da escola pública, visando a redução da exclusão social e das desigualdades sociais conforme abordado na revisão de literatura, através da educação e do conhecimento. Para a educação brasileira, é importante ressaltar que o Fundeb é importante uma vez que proporciona recursos que melhoram a prática escolar, entre elas, a valorização dos profissionais que atuam na escola, tanto no âmbito da remuneração quanto na formação continuada, essencial à prática docente.

Conclui-se que a partir de 1990, a fim de minimizar as desigualdades educacionais regionais, erradicar as lacunas oriundas dos anos anteriores, assim, foram criados outros mecanismos de financiamento da educação: primeiramente, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), extinto em 2006, e depois o seu sucessor, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), vigente até dezembro de 2020.

As despesas com a educação aumentaram, principalmente nas regiões e estados mais pobres do país, sendo o Fundeb um dos principais responsáveis pela redução nas desigualdades educacionais. Assim, o fundo tornou-se um elemento fundamental para a organização e o financiamento das redes de ensino estaduais e municipais.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Danielle Prestes de Oliveira. **A relação da regulação com a política de financiamento:** uma análise do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Administração Pública e Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024.

ARNAUD JÚNIOR, Francisco. **Gestão escolar e as implicações do FUNDEB.** 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2011.

BANDEIRA, Dina Carla da Costa. **Os impactos do FUNDEB na valorização do magistério no município de Magalhães Barata-PA.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação,

BRASIL. Ministério de Educação CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Curso Fundeb —** Caderno de estudos. Brasília, MEC, FNDE, 2016. Disponível em: 15 http://www.gestao_escolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fpe/ce_fundeb.pdf. Acesso em 12 JAN. 2025..

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução nº 01, de 8 de junho de 2001. Institui diretrizes para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 9 jun. 2001.

SANTOS, Sebastião Luiz Oliveira dos. **As políticas educacionais e a reforma do estado no Brasil,** 2020, p. 122. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) — Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2020.

CAPÍTULO 23

O PAPEL DO PROFESSOR NA IMPLEMENTAÇÃO DE PROGRAMAS SOCIOEMOCIONAIS

Acecy Almeida Gomes

RESUMO

A eficiência do aprendizado no Ensino médio há muito tempo um grande obstáculo para professores, alunos e outros atores circundantes do cenário escolar. Um dos grandes entraves sob a perspectiva científica é a imobilidade da metodologia que vem sendo praticada há muitas décadas. Muitas formas de melhorar ou solucionar este problema já foram tentadas, e muitas destas soluções esbarraram na burocracia escolar que também é uma realidade infelizmente. A educação socioemocional é o processo de adquirir e praticar habilidades de reconhecimento e regulação emocional, de relacionamento interpessoal e de atitudes de cuidado ao outro. Entretanto, todas estas metodologias se nortearam na melhoria do conteúdo e muito pouco se preocuparam em compreender o agente receptor deste processo de aprendizado. O aluno era e ainda é visto como um elemento que “só tem essa preocupação na vida” ou que “só vive para estudar, então porque ele não alcança a aprovação de maneira mais simples?” – estes são exemplos de como o aluno é visto pelos familiares e até mesmo pelos docentes, de uma forma “rasa”, esquecendo-se de que ele é um ser humano com uma complexidade psicológica, intelectual, mental, biológica e sobretudo, emocional; item este que se abre em um verdadeiro universo de variantes, pois as emoções humanas mais se parecem cebolas, com um número alto de camadas, detalhes diferentes em cada camada, densidade diferentes em cada uma destas camadas, etc.

Palavras-chave: BNCC. Socioemocional. Habilidades. Competências

ABSTRACT

The efficiency of learning in education has long been a major obstacle for teachers, students, and other actors surrounding the school environment. One of the major obstacles from a scientific perspective is the

immobility of the methodology that has been practiced for many decades. Many ways to improve or solve this problem have been attempted, and many of these solutions have run up against school bureaucracy, which is also unfortunately a reality. Socio-emotional education is the process of acquiring and practicing skills in emotional recognition and regulation, interpersonal relationships, and attitudes of care for others. However, all these methodologies have focused on improving content and have paid very little attention to understanding the recipient of this learning process. The student was and still is seen as an element that "only has this concern in life" or that "only lives to study, so why can't they achieve approval in a simpler way?" – these are examples of how the student is seen by family members and even teachers, in a "shallow" way, forgetting that they are a human being with psychological, intellectual, mental, biological, and above all, emotional complexity; This item opens up a veritable universe of variations, as human emotions are more like onions, with a high number of layers, different details in each layer, different densities in each of these layers, etc.

Keywords: BNCC. Socioemotional. Skills. Competencies

INTRODUÇÃO

Ao se desenvolver alternativas Socioemocionais e orientação procedimental direcionada para o aprendizado integral (inteligência intelectual e emocional), produz-se indicadores robustos que impactam positivamente no desenvolvimento do ensino e aprendizagem escolar de maneira integral, convidando ao aluno a sair da condição passiva (apenas recebendo conteúdos escolares) para uma participação ativa (com oportunidades de se expressar intelectualmente e emocionalmente diante do conteúdo) que possa mudar o paradigma escolar na visão do aluno, de "obrigado a estudar para passar" para "convidado a aprender com leveza e produtividade reais".

O objetivo deste foi de analisar as práticas educacionais dos professores na promoção do desenvolvimento socioemocional nas escolas, identificando os desafios e as oportunidades para sua efetiva implementação

Essa hipótese promove o entendimento que o estudante possui também uma natureza emocional e que esta, é passiva de ser desenvolvida tanto quando a natureza intelectual ou racional. Assim, a inteligência intelectual e a inteligência emocional, por assim dizer, podem e devem trabalhar mutuamente, a fim de gerar um desenvolvimento maior para cada discente em sua trajetória acadêmica e para a vida.

Como contribuição didática, aborda-se a experiência docente em sala de aula, que constitui-se notório o desafio que os professores têm de conseguir “passar” o conhecimento de forma que seus estudantes assimilem o conteúdo em percentual necessário à aprovação escolar dos mesmos. Porém, a baixa atenção dos estudantes aos estudos, é um fato que vem sendo discutido há muito tempo, e um dos pontos mais cruciais dessa problemática é saber como obter a atenção dos estudantes para a importância desses estudos? – Assim, trabalhos dessa natureza podem gerar cada vez mais entendimento para solucionar o desafio da baixa atenção dos estudantes.

Contudo, para proporcionar as condições necessárias para uma melhoria do aprendizado escolar, inevitavelmente passamos pelas questões financeiras, disciplinares, docentes e tecnológicas. E um único professor, ainda que revestido de toda motivação e bem querer por seus estudantes, não conseguirá sozinho alterar a realidade vigente do sistema educacional.

Como contribuição social, podemos afirmar categoricamente que programas socioemocionais são capazes de impactar positivamente a sociedade. Pois o que se busca é enfatizar a importância de se considerar o aluno como um ser humano que têm uma complexidade que envolve não só os processos intelectuais, mas emocionais e que, interagem em sua vida de forma determinante. E sabe-se que a sociedade futura, é sempre formada por uma geração de estudantes que, dependendo de suas experiências nos bancos de escola, podem formar uma sociedade mais civilizada ou menos civilizada em todos os sentidos.

A metodologia adotada para a pesquisa consiste em uma revisão bibliográfica, com o objetivo de analisar e compilar informações sobre o desenvolvimento socioemocional na educação. Esta abordagem é qualitativa, focando na coleta e interpretação de dados já existentes na literatura. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados incluem artigos científicos, livros, dissertações e teses que abordam o tema em questão. Os procedimentos envolveram a seleção criteriosa de fontes relevantes e confiáveis, priorizando publicações recentes e aquelas que apresentem uma base teórica sólida.

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 O PAPEL DO PROFESSOR NA IMPLEMENTAÇÃO DOS PROGRAMAS SOCIOEMOCIONAIS

1.1.1 Competências

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) reorganizou o ensino para a promoção de dez competências gerais, que concorrem, no âmbito pedagógico, para o desenvolvimento e aprendizagem dos educandos. Dentre essas competências, têm ganhado destaque as três últimas citadas na introdução da BNCC, que visam à promoção de habilidades sociais e emocionais.

A educação socioemocional permeia a BNCC de forma transversal, percorrendo todo o planejamento da Educação Infantil até o Ensino Médio. Dentre os referenciais usados para formulação da Base e de outros projetos de educação socioemocional, destaca-se a teoria da psicologia sobre o Big Five, ou “Cinco Grandes Fatores de Personalidade”, que compreendem a abertura a novas experiências, a extroversão, a amabilidade, a consciência e a estabilidade emocional.

A BNCC utiliza as premissas socioemocionais para trabalhar as habilidades dentro de todas as disciplinas com base nos conteúdos a serem trabalhados, não em aulas direcionadas para o tema da educação emocional.

O termo “competências” é definido na BNCC como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). Nesse sentido, as chamadas habilidades socioemocionais estão incorporadas a competências, e é possível identificá-las com facilidade nas três últimas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens - verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital -, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e

promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p. 10).

Competências socioemocionais (CSE) resultam da articulação entre conhecimentos, habilidades e motivações para lidar com conteúdos emocionais em diversas situações, cujo objetivo é o aprimoramento do repertório comportamental. Seu foco é na aprendizagem e no desenvolvimento contínuo visando tornar o indivíduo mais apto a manejar as inúmeras demandas emocionais que se mostram presentes na sociedade atual (BISQUERRA ALZINA E PÉREZ-ESCODA, 2007).

Um elemento chave para o sucesso da escola sem dúvida é o Professor. E no âmbito dos programas socioemocionais, a formação de docentes é essencial para lidar com questões interpessoais e de desenvolvimento dos estudantes. Carvalho (2020) lembra que a capacitação dos professores deve, obrigatoriamente incluir estratégias práticas para promover o desenvolvimento socioemocional, de forma que possibilite que eles possam estar preparados para abordar essas

questões no ambiente escolar”. Visto que o próprio docente enfrenta diariamente um *recall*¹ de aprendizados e retoques em sua experiência.

Nesse sentido, também Moraes (2024) relata a essencialidade de programas com formação continuada que devem ser implementados para que os educadores também possam desenvolver as competências socioemocionais para promover um ambiente saudável emocionalmente em sala de aula. Essa afirmação demonstra a importância das iniciativas que oferecem suporte constante aos professores, para assegurar que também estejam aptos a lidar com as demandas escolares do desenvolvimento socioemocional dos discentes.

Entretanto, para o desenvolvimento das competências socioemocionais, vivemos em um tempo em que a tecnologia tem papel fundamental para as relações sociais. Assim, para Kawamura (2020), tecnologia consiste em conhecimentos científicos aplicados à produção e historicamente acumulados pela apropriação sistemática de saberes intrínsecos à própria prática do trabalho. Para esse autor, tecnologia supõe gerenciar sua utilização no sistema produtivo para suprir necessidades e promover o desenvolvimento econômico.

Também Silva (2023) destaca alguns conceitos sobre tecnologia, dos quais dois são relevantes para este estudo:

Abetti (1984) Define tecnologia como um corpo de conhecimento, ferramenta e técnica, derivados da ciência e da experiência prática, que é usado no desenvolvimento, projeto, produção e aplicação de produtos, processos, sistemas e serviços; Kruglianska (1996) é o conjunto de conhecimentos necessários para conceber, produzir e distribuir bens e serviços de forma competitiva.

Para esses autores, o termo tecnologia revela uma concepção de produção de saber centrada nas técnicas e que se manifesta com um saber que quer responder a questões coletivas para proporcionar mais entendimento ou mais intervenção. A técnica, assim como tecnologia, provém do grego *techne*, que significa "arte" ou "habilidade".

¹ Procedimento onde o fabricante de um produto, serviço ou veículo, informa os consumidores que um defeito foi identificado, e que pode ser perigoso ou nocivo, solicitando o retorno do produto para correção.

Embora procedam da mesma raiz etimológica, técnica e tecnologia têm sido utilizadas em múltiplas acepções (ROSA, 2019).

Assim, a aplicação eficaz da educação socioemocional nas escolas necessita de uma abordagem ampla e integrada, que envolva não apenas os professores, mas toda a comunidade escolar, utilizando a tecnologia como um canal capaz de ampliar os programas Socioemocionais na escola.

A implementação de programas de educação socioemocional nas escolas está condicionada ao protagonismo do professor na qualidade de mediador, facilitando a inserção de modelo de competências socioemocionais aos alunos. Nesse sentido, esse autor destaca que o professor apesar de ser protagonista, deve abrir mão de sua fala em prol da fala dos alunos, pois é nestes atores que são concentradas a possibilidade de desenvolver suas expressões mais espontâneas.

Para Cury (2018), o educador precisa abrir mão também de sua ideologia tradicional para engajar em uma nova mentalidade dos programas socioemocionais. Isso significa que, mais do que aplicar as técnicas, o professor deve vivenciar verdadeiramente as vivências socioemocionais para desenvolver competências e elos entre seus alunos, professor e família, pois os impactos dos programas socioemocionais abrangem indiscutivelmente o núcleo familiar. Visto que, a figura do professor é o principal agente da implementação desses programas.

Zacarias et al. (2021) lembram que o sucesso ou fracasso da implementação de programas socioemocionais, tem relação direta com a atuação dos docentes, pois é sua iniciativa que vai tornar realidade esta ideologia. Evidentemente que os professores devem receber o preparo específico para lidar com aspectos emocionais em sala de aula, devem sobretudo entender que a confiança do aluno está em processo de reconquista. Pois não é fácil mudar a imagem do professor do dia para a noite. Muitos professores que tem “fama” de durões, terão maior dificuldade de aplicar os programas Socioemocionais, já que estes, são integralmente baseados no respeito e na empatia das emoções dos alunos.

É importante saber que toda mudança apresenta grandes obstáculos, os quais os professores terão de ser resilientes quanto aos resultados, que não virão rapidamente. Isto porque os docentes também enfrentam muitos desafios como a falta de tempo para planejamento das aulas, a sobrecarga de trabalho e o contexto escolar que é muito desfavorável. Apesar disso, quando ele adota uma postura reflexiva e comprometida com a disciplina socioemocional ele poderá fazer a diferença.

As mudanças recorrentes na sociedade nos exigem aprender novos conhecimentos para o processo de ensino e aprendizagem das crianças e adolescentes, uma vez que elas vivem situações complexas em seu desenvolvimento, tais como regras sociais contraditórias na escola e na família, convivência com diferentes valores sociais e morais, meios de comunicações com diferentes diálogos e são pressionadas por diversos tipos de grupos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017, p. 34).

Segundo Del Prette; Del Prette (2017), o professor que adota uma postura empática, que consegue conversar com os seus alunos, tem mais chance de promover um ambiente mais propício para o desenvolvimento das técnicas socioemocionais aplicadas à turma.

A formação continuada de professores e gestores para desenvolver competências profissionais para o desenvolvimento íntegro desses estudantes se faz necessária, uma vez que possibilitará ao estudante ser protagonista de sua aprendizagem adquirindo saberes muito além dos conteúdos curriculares, aplicando os conhecimentos na prática para fazer e agir com foco nas mudanças, conviver de modo harmônico respeitando as diferenças do outro e ser um cidadão com responsabilidade social e moral.(MUTO; GALVANI, 2023, p. 14)

Segundo Júnior *et al.* (2023, p. 135), “... os novos papéis do professor incluem não apenas a transmissão de conhecimento, mas também a facilitação do desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais, essenciais para a formação integral dos estudantes”.

1.1.1 Eixos Fundamentais da Educação Socioemocional

Baseado em matrizes educacionais de referência (como o CASEL e a BNCC), o desenvolvimento dessas habilidades apoia-se em 5 pilares:

- **Autoconhecimento:** Reconhecer os próprios sentimentos e valores.
- **Autogestão:** Controlar o estresse, a impulsividade e estabelecer metas.
- **Consciência Social:** Praticar a empatia e compreender diferentes perspectivas.
- **Habilidades de Relacionamento:** Comunicar-se bem e trabalhar em equipe.
- **Tomada de Decisão Responsável:** Avaliar consequências éticas e sociais das próprias ações.

As cinco competências almejadas pela ESE em sua implementação dos conteúdos em escolas (WEISSBERG et al., 2013), serão descritas a seguir:

a) A autoconsciência se refere à habilidade para reconhecer precisamente seus pensamentos e emoções, como eles influenciam o comportamento, perceber o seu potencial e suas limitações, adquirindo um bom senso de confiança e otimismo.

b) O autocontrole é a habilidade de regular as emoções, pensamentos e comportamentos de forma efetiva em diversas situações, engloba o manejo do estresse, de impulsos, motivação e o trabalho em prol de objetivos pessoais e acadêmicos.

c) consciência social implica a capacidade de ser empático com pessoas de diversas culturas e contextos, entender normas éticas e sociais de comportamentos, bem como reconhecer os recursos e o suporte da família, escola e comunidade.

d) As habilidades sociais, por sua vez, são a capacidade de estabelecer relações saudáveis e gratificantes com diversos grupos de indivíduos; referem-se à comunicação clara, escuta ativa, cooperação,

resistência à pressão social inapropriada, negociação construtiva em conflitos e ajuda àqueles que precisam.

e) Quanto à tomada de decisão responsável, esta é relacionada ao bom senso na escolha e construção do próprio comportamento e das interações sociais, baseada em padrões éticos, preocupações de segurança, normas sociais, avaliação realista das consequências, o bem-estar próprio e dos outros.

Estas competências, assim como elencado pelos Big Five, devem ser trabalhadas nos currículos escolares com o objetivo de desenvolver um estudante do século XXI, capaz de demonstrar: valores, atitudes e habilidades que promovam o respeito mútuo e a coexistência pacífica. Além de habilidades e conhecimentos cognitivos, [...] que contribua para a resolução dos desafios globais já existentes e emergentes que ameaçam o planeta e, ao mesmo tempo, ajude a aproveitar com sabedoria as oportunidades que essa educação oferece (UNESCO, 2015, p.8).

Diante desses aspectos, cabe ao professor criar, planejar e executar o ensino utilizando do contexto de sala de aula para desenvolver as competências emocionais, sociais e afetivas em conjunto com o desenvolvimento cognitivo (FONSECA, 2016).

O professor exerce um papel, como revela Içami Tiba (2015), muito maior do que a de um profissional da educação, mas sim de um segundo pai, orientador e também ensinador de conceitos. E das funções, a que mais se resume em sua grande missão de ensinar, é cuidar e, ao mesmo tempo aprender ensinando, como sugere o título desta obra de Tiba (Quem ama cuida!). A obrigatoriedade de tornar-se uma presença emblemática na vida dos alunos, está nas necessidades que cada um destes alunos traz consigo e, que muitas vezes, não sabe como resolver e, quando souber, poderá já ser tarde demais para evitar tantos sofrimentos.

A grande mudança de professor tradicional para professor-orientador traz uma complicação inicial, da qual, entretanto, se tirará um grande benefício. O professor precisa rever sua própria posição de única fonte para o aprendizado do aluno e começar também a pesquisar (IÇAMI TIBA, 2016, p. 21).

Em sala de aula há inúmeros dramas familiares dos quais os alunos são afetados sobremaneira, apesar de a aula não ser direcionada para a terapia psicológica, o fato de se debater assuntos desta natureza, podem, por assim dizer, aliviar alunos com problemas psicológicos, pois isso indica que não são os únicos a passarem por estes tipos de sofrimento e, verificam-se ao debaterem, algumas soluções que podem lhe ajudar na tomada de decisões e a compreender seus dramas pessoais.

Aos professores, sugiro que considerem [...] a possibilidade de ensinar às crianças o alfabeto emocional, aptidão básica do coração. Tal como hoje ocorre nos Estados Unidos, o ensino brasileiro poderá se beneficiar com a introdução, no currículo escolar, de uma programação de aprendizagem que, além das disciplinas tradicionais, inclua ensinamentos para uma aptidão pessoal fundamental — a alfabetização emocional (GOLEMAN, 2011, p. 21).

CONCLUSÃO

A educação socioemocional pode transformar o ambiente escolar, tornando-o mais inclusivo e acolhedor a partir da prática docente. É mister ressaltar que essas práticas têm o potencial de reduzir comportamentos problemáticos e aumentar a motivação e o engajamento dos alunos.

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já reconhece a importância dessas habilidades, incluindo competências socioemocionais como parte integrante da formação dos estudantes.

Contudo, a implementação prática da educação socioemocional nas escolas ainda enfrenta desafios significativos.

A busca por aulas mais dinâmicas e potencialmente mais produtivas é um compromisso que todo professor deve ter. afinal todas as formas de aprender são válidas, porém, diante de um novo tempo em que a medicina e a tecnologia nos convidam a ousar mais e atingir metas maiores, precisamos (enquanto docentes) acompanhar esse “admirável mundo novo”.

As estratégias socioemocionais são eficientes porque trazem para o aprendizado um interesse genuíno para entender e expressar-se sobre o tema, mesmo com um canal tão discriminado pelos professores, os quadrinhos podem gerar um universo de conceitos que aumentam a capacidade de produção textual e consequentemente, a leitura, a escrita, a busca pelos significados das palavras, etc., gerando enormes benefícios de aprendizagem nos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais.

[...] Mais do que alunos, são seres humanos que estão em processo de modelagem. Professores tem uma grande responsabilidade, apesar de não ganharem para isso, devem usar sua sensibilidade para verificar o problema que cada um de seus pupilos esteja passando, pois assim terá uma matéria-prima mais pura e confiável. A felicidade é saber usufruir muito bem o que se tem, sem ficar sofrendo pelo o que não se tem, é a boa autoestima que permiti viver com esse feliz equilíbrio (IÇAMI TIBA, 2016, p. 54).

Villardi (1997) há muito tempo, antes mesmo das estratégias socioemocionais, destacava que é fundamental que o professor acostume-se a fazer uma avaliação de cada aluno seu. Não só do seu conhecimento intelectual e conhecimentos gerais, mas que conheça os desejos, aflições e necessidades que esse aluno tenha.

É de suma importância que o corpo docente busque um protagonismo consciente de seus esforços na educação dos alunos. Precisa saber que aquela criança em seu primeiro dia de aula é a semente de um cidadão que pode ser um grande homem ou mulher. Esse protagonismo consiste em usar todos os recursos capazes e disponíveis para viabilizar um projeto de vida plena e feliz para estes alunos.

REFERÊNCIAS

ABED, A. L. Z. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. São Paulo: Ministério da Educação, 2014.

BISQUERRA ALZINA, Rafael; LOPEZ-CASSA, Èlia. La evaluación en la educación emocional: Instrumentos y recursos. **Aula Abierta**, v. 50, n. 4, p. 757-766, 2021. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.757-766>

_____. Las competencias emocionales. **Educación XX1**, v. 10, n. 1, p. 61-82, 2007. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 16 abr. 2026

_____. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

CURY, M. C. R. **Educação, ética e valores: o papel do professor na formação integral**. São Paulo: Cortez, 2018.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais e desenvolvimento socioemocional na escola. EdUFSCar, 2022. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=ycxqEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=Desenvolvimento+Socioemocional+no+Ambiente+Escolar+professores&ots=BHcls8-kMH&sig=Jb3OvZ-EZAbEJV0EhIM5SxclBDQ>. Acesso 21 abr. 2026.

_____. Importância das habilidades sociais na infância. In: DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**, edição digital. Petrópolis, Vozes, 2017

FERNANDES, R. A. S.; ALVES, S. S.; SCHLIEPER, M. D. M. J. **A importância das habilidades socioemocionais nas escolas – um estudo comparativo entre escolas privadas e públicas**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 346–358, 2022. DOI: 10.51891/rease.v8i2.4178. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/4178>. Acesso em 02 Mai 2025.

JÚNIOR, J. F. C. *et al.* Os novos papéis do professor na educação contemporânea. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 6, p. 124-149, 2023. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/99>. Acesso em 10 maio 2026

LIMA, L. F. (2015). **O efeito da Inteligência Emocional nas competências interpessoais do gerente de projetos e no sucesso da gestão de projetos** (Dissertação de mestrado). Disponível em:

<<http://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1194/2/Luiz%20Fernando%20Lima.pdf>> Acesso em 16 abr. 2025.

MUTO, J.H.D.; GALVANI, M.D. O ensino das habilidades socioemocionais na escola: Uma revisão de literatura. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 18, n. 00, e023156, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/ri-ae.v18i00.17935>

NETO, Alberto Borges Valente. **Inteligência Emocional e controle das emoções: contribuições a partir da Teoria Crítica da Sociedade**. São Paulo, 2022.

ZACARIAS, S. R.; CRUZ, M. L. T.; FONSECA, M. M. **A formação docente para o desenvolvimento das competências socioemocionais na educação básica**. Revista Educação em Foco, v. 26, n. 1, 2021.

WEISSBERG, R. P., GOREN, P., DOMITROVICH, C., & DUSENBURY, L. **CASEL guide effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition**. Chicago, IL: CASEL., 2013

CAPÍTULO 24

PORCENTAGEM, JUROS SIMPLES E TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO, ATRAVÉS DO TEMA TRANSVERSAL CONSUMISMO

PERCENTAGE, SIMPLE INTEREST, AND INFORMATION PROCESSING, THROUGH THE CROSS-CUTTING THEME OF CONSUMERISM

Luzinete Neves Pinto

RESUMO

Este artigo constitui uma pesquisa teórico-empírica que relata as experiências obtidas em uma turma do 6º ao 9º ano do turno vespertino de uma escola municipal de Beruri-AM. As atividades foram realizadas durante o estágio supervisionado da disciplina Transversalidade e Ensino de Matemática do Curso de 2ª Licenciatura em Ensino de Matemática do PARFOR-Manacapuru. E pelo Curso de Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Privada del Este (UPE), no país de Paraguai neste ano de 2018. A proposta tem como objetivo promover a aprendizagem significativa de porcentagem, juros simples e tratamento da informação através do tema transversal consumismo. Tem uma abordagem qualitativa de caráter descritivo onde foi utilizada a pesquisa bibliográfica e de campo com observação-participante. Foram utilizados leitura de texto, confecção de cartazes, jogo, situações-problema contextualizadas e tecnologia informática com projeção de slides em PowerPoint. Através das atividades desenvolvidas os alunos compreenderam que fazem parte do meio ambiente e das consequências que podem trazer o consumismo como poluição ambiental de modo geral e em especial do lixo jogado nos igarapés.

Palavras - chave: Transversalidade. Consumismo. Ambiente.

ABSTRACT

This article constitutes a theoretical-empirical research that reports the experiences obtained in a class from the 6th to the 9th grade in the afternoon shift of a municipal school in Beruri-AM. The activities were carried out during the supervised internship of the Transversality and Mathematics Teaching discipline of the 2nd Degree in Mathematics Teaching

of PARFOR-Manacapuru, and by the Master's Degree in Education Sciences from the Universidad Privada del Este (UPE), in Paraguay in 2018. The proposal aims to promote meaningful learning of percentages, simple interest, and information processing through the cross-cutting theme of consumerism. It has a qualitative, descriptive approach where bibliographic and field research with participant observation was used. Text reading, poster making, games, contextualized problem situations, and computer technology with PowerPoint slide projection were used. Through the activities developed, the students understood that they are part of the environment and the consequences that consumerism can bring, such as environmental pollution in general and especially the litter thrown into the streams.

Keywords: Transversality. Consumerism. Environment.

INTRODUÇÃO

O consumismo no mundo inteiro tem sido algo que nos preocupa a cada dia. As pessoas de modo geral não estão se importando para as consequências de tal ato.

Tudo que é lançado no mercado todos querem adquirir de primeira mão. Por exemplo, um celular ou computador.

A mídia a meu ver tem sido uma das grandes responsáveis por este exagero de consumo. Quando em seus noticiários ilude as pessoas ao consumo, dizendo o que está na moda ou não. Uma minoria decide o que a população deve usar. Inventam cada ideia de “beleza e moda” e de certa forma exclui os que não aderem suas ideias. Tudo isso porque as grandes empresas estão preocupadas com o crescimento de seus negócios e pouco estão se importando com a degradação e poluição ambiental.

Este trabalho vem chamar atenção de nossos alunos, professores, comunitários, pais e todos que fazem parte ou que constituem o ambiente, para uma profunda reflexão em relação ao consumo na comunidade ou bairro onde vivemos.

É um trabalho que teve início na Escola Municipal Castelo Branco, situada à rua Castelo Branco no centro da cidade de Beruri

Estado do Amazonas e desenvolvido atualmente na Escola José Bernardo Moraes no Bairro Santo Antônio na cidade de Beruri, AM - BRASIL

O referido tema “CONSUMISMO” foi trabalhado dentro da Disciplina de Matemática sob os conceitos de Porcentagem, Juros Simples e Tratamento da Informação ao longo de alguns anos nas escolas por onde a professora que vos escreve lecionou, em turmas do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano.

Hoje em dia o marketing leva ao consumo exagerado das pessoas; o desejo de possuir a qualquer custo o que seus olhos cobiçam; não se planejam para comprar; ficam endividadas. Por estas razões é que se pensa trabalhar este tema. “Porcentagem, Juros Simples e Tratamento da Informação através do tema Transversal Consumismo”. Por que consumir sem pensar nas consequências?

São as seguintes perguntas específicas: O que é o Consumo, Transversalidade e Meio Ambiente? Consumo é a mesma coisa que Consumismo? Quais são as consequências do Consumismo ao Ambiente? O que é a Porcentagem, Juros Simples e Tratamento da Informação? Como relacionar os conteúdos matemáticos com o consumo exagerado das pessoas? Como conscientizar a população a um consumo necessário? Como trabalhar o consumo consciente na escola? Como colocar em prática o consumo consciente? Como avaliar os temas transversais?

No que tange ao objetivo geral propõe-se Conscientizar a classe estudantil do 6º ao 9º Ano e outras séries e população em geral, para um consumo com responsabilidade usando conteúdos de Porcentagem, Juros Simples e Tratamento da Informação através do tema Transversal Consumismo. E, subjacente, os específicos assim descritos: Pesquisar sobre Consumo, Transversalidade e Meio Ambiente.

Diferenciar Consumo de Consumismo. Apontar as consequências do Consumismo ao Ambiente. Trabalhar a Porcentagem, Juros Simples e Tratamento da Informação. Relacionar os conteúdos matemáticos de porcentagem, juro simples e tratamento da informação com o tema transversal consumismo. Incentivar a

população estudantil e comunidade a um consumo necessário. Trabalhar o consumo consciente na escola? Praticar o consumo consciente. Apresentar como avaliar os temas transversais a partir da Teoria das Inteligências múltiplas de Gardner.

A hipótese de trabalho visando responder ao problema apresenta-se da seguinte forma: Acredita-se em que o marketing leva ao consumo exagerado, causando um desequilíbrio social e ambiental, levando nossos alunos a terem um comportamento indisciplinado em relação ao consumo. Dessa forma, o consumismo tem causado sérios problemas ao meio ambiente, gerando um desequilíbrio entre homem e natureza.

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 O ENSINO DE MATEMÁTICA

Ao longo dos tempos o Ensino da Matemática tem sofrido com um certo rótulo em que o Ensino da Matemática é privilégio de poucos.

Apenas os alunos ditos “inteligentes” são capazes de desenvolver um raciocínio lógico, crítico e satisfatório. A partir daí tem-se a ideia de que a Matemática não é uma Disciplina para todos.

É momento de desvendar este mistério e mostrar que a Matemática é um bem de todos e para todos.

Ela não estar fora do alcance daqueles que realmente querem conhecê-la.

O tema apresentado é de grande relevância ao despertar no aluno o interesse pela pesquisa.

O aluno já está cansado de conteúdos desconectados da realidade, e o professor também deve ser um professor pesquisador. O conhecimento não é um rio parado ele está em constante transformação. E para acompanhar essas transformações o educador deve também estar em constantes renovações.

Estar em constantes renovações, não é negar o que já se pregou ou ensinou, mas é encontrar uma forma diferenciada e agradável de ensinar.

Uma forma atual, ligada à realidade de hoje. A forma de se ensinar a Matemática atualmente, não é a mesma de 40 anos atrás. Aquela forma foi eficaz para aquela época. Hoje a forma é outra; e a de hoje, poderá ser diferente de amanhã.

A ciência se multiplica e com ela os pontos de vista da sociedade se convergem ou se divergem, na busca pela verdade absoluta nas respostas das perguntas que lhes inquietam. Mas esta verdade absoluta fundada em conceitos humanos, provavelmente não exista.

Para muitos alunos algum tempo atrás, a “verdade” é que eles seriam incapazes de aprender a gostar e aprender a aprender e compreender a matemática.

Hoje, nesta turma que foi desenvolvido este projeto em longo prazo, a verdade é outra: confessam que seus olhares estão voltados para o ensino da Matemática e que é uma das disciplinas preferidas.

Com isso se observa que o segredo não estar simplesmente em dar ou oferecer algo, no caso o Ensino da Matemática. Mas a forma, o carinho e o cuidado de como é oferecido este conhecimento ou conteúdo, oferecendo ao aluno a oportunidade de como ele vai utilizar este conhecimento no seu dia a dia.

O que são temas transversais?

A transversalidade tem como intuito desenvolver nos alunos a capacidade de posicionar-se diante das questões que permeiam a realidade. Através da inserção de temas transversais no currículo, é possível relacionar os conteúdos com o contexto que os cerca e ultrapassar as barreiras disciplinares (MORAES, 2005), propiciando a compreensão e análise das questões sociais e despertando a reflexão e o espírito crítico tão necessários para ter educação científica ao invés de uma educação voltada para a resolução de problemas padronizados

(CURY, 2003). Uma das importantes questões sociais associadas ao tema consumismo é a Educação Ambiental.

A Educação Ambiental entende-se como um processo permanente, através do qual os indivíduos e coletividades incrementam a sua conscientização sobre si próprios e tudo o que os rodeia, adquirindo conhecimentos, destrezas e valores, assim como a capacidade que lhes permita atuar em harmonia com o seu Meio. (MOLERO, 1996 apud MIRANDA, 2007, p. 25).

Os temas transversais são temas que estão voltados para a realidade da sociedade priorizando seus valores, direitos e deveres em seus aspectos políticos, sociais e culturais.

É comum se vê conteúdos ensinados nas escolas, de forma descontextualizadas. Os alunos aprendem para que a final? Qual a importância de um conteúdo que não vai gerar no aluno um comportamento diferenciado, uma mudança de atitudes erradas?

Os PCNs caracterizam uma nova concepção de ensino: diferenciado, interdisciplinar, que não apenas **informe**, mas **forme** alunos conscientes. Para que isso se efetive, a escola deve tratar das questões do dia a dia do aluno. Os temas sociais como: Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Ética, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo fazem parte da proposta educacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais como **Temas Transversais**, que são um ponto de referência para uma profunda modificação. QUEIROZ [Et al], 2000.

Meio Ambiente

Na página da Internet, consultada no dia 10 de maio de 2018 o conceito de meio ambiente é:

Um sistema formado por elementos naturais e artificiais relacionados entre si e que são modificados pela ação humana. Trata-se do meio que condiciona a forma de vida da sociedade e que inclui valores naturais, sociais e culturais que existem num determinado local e momento. Os seres vivos, o solo, a água o ar, os objetos físicos fabricados pelo homem e os elementos simbólicos (como as tradições por exemplo) compõem o meio ambiente. É imprescindível preservá-lo para o desenvolvimento sustentável das gerações atuais e das vindouras.

Estas palavras: **meio ambiente** parecem ser um pleonismo, então não haveria necessidade de pronunciar juntas. Se diria meio ou ambiente, porque o sentido das duas palavras em seu contexto ambiental quer dizer a mesma coisa. O ambiente é relativo ao meio, esse por sua vez, é o “ambiente físico natural de um ser vivo; certos animais não sobrevivem fora do seu meio. Meio, é o ambiente social onde se vive ou se atua.” DICIONARIO Escolar de Academia Brasileira de Letras Língua Portuguesa, 2011.

2 METODOLOGIA

2.1 LOCAL

Escola Municipal José Bernardo Moraes, no município de Beruri, Estado do Amazonas.

2.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

Alunos do sexto ano do ensino fundamental II.

2.3 TIPOLOGIA DA PESQUISA

O enfoque da pesquisa é qualitativo e quantitativo que busca definir informações, utilizar estatísticas e mensurar variáveis de pesquisa, enquanto o ponto de vista qualitativo busca ampliar dados e informações, de forma reflexiva e integrar as interpretações dos pesquisadores com os participantes (PRATES, 2010).

Ressalta-se que o argumento central desses métodos de análise está na combinação de vantagens das análises quantitativas e qualitativas em um desenho de pesquisa único. Haja vista, os métodos predeterminados das pesquisas quantitativas com métodos emergentes das qualitativas, assim como formas múltiplas de dados

contemplando todas as possibilidades, incluindo análises estatísticas e análises textuais.

2.4 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Denominam-se instrumentos de coleta de dados os meios pelos quais o pesquisador conseguirá as informações que lhe permitirão obter respostas ao problema da pesquisa, além da pesquisa bibliográfica, já citada aqui. Como estratégias de coleta de dados, utilizamos questionários de sondagem realizados com os alunos participantes desta pesquisa. Questionário, depoimentos, filmagens, fotografias e pesquisas bibliográficas.

2.5 COLETA DE DADOS

A pesquisa de intervenção pedagógica é uma investigação teórico-prática que visa melhorar processos de aprendizagem através do planejamento, implementação e avaliação de inovações pedagógicas em contextos reais. Ela foca em superar dificuldades específicas de alunos através de novas estratégias de ensino, resultando em produções acadêmicas e transformações na prática.

Entrevista, e observação participante. A entrevista foi feita aos alunos através de envelope com perguntas fechadas, para obter dados sobre itens referentes a pesquisa, como perguntar se os alunos gostam ou não da disciplina de matemática, entre outras questões.

A observação participante se deu no decorrer do estágio supervisionado da Universidade do Estado do Amazonas UEA e durante o desenvolvimento da pesquisa proposta para realização da tese de mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Privada do Leste UPE, na cidade de Presidente Franco no País de Paraguai, nas turmas onde ministrei e ainda ministro aulas de Matemática e Ciências.

As informações foram analisadas a partir da tabulação e descrição dos resultados referentes as respostas de todos os indivíduos, que obtivemos por meio dos questionários.

A organização foi elencada em gráficos para facilitar o entendimento e ter maior visão de seus resultados, porém os dados das questões abertas foram analisados e descritos de acordo com as respostas efetuadas.

Aqui buscou-se enfatizar os desafios encontrados, as estratégias metodológicas utilizadas e as implicações causadas.

3 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

O que falar do consumismo nos dias atuais.

Nos dias atuais, em que o **consumismo** tem levado as pessoas a um apetite desenfreado, observa-se que este desenfreno, tem causado grandes impactos ambientais.

No Brasil e em quase toda parte do planeta o consumismo tem sido um dos fatores que avançam na contribuição da contaminação do meio.

A Revolução Industrial e os avanços tecnológicos trouxeram grandes benefícios para a população mundial, mas com esses benefícios veio também a degradação do meio ambiente. A maioria das empresas responsáveis por colocarem estes avanços tecnológicos no mercado não se preocupou nem se preocupam com as consequências que causam ao ambiente.

MATEMÁTICA: PORCENTAGEM, JUROS SIMPLES E TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO, como relacionar ao consumismo.

Porcentagem

Porcentagem de acordo com o Dicionário Escolar da Academia de Letras, 2011 “É fração de denominador 100, porção de valor dado que se determina sabendo-se o quanto corresponde a cada cento. Importância que se recebe a título de gratificação, honorário, comissão,

etc., e que varia em proporção a outra importância. Podemos chamar também de percentagem,” e ainda representar com este símbolo: %.

Porcentagem é uma forma usada para indicar uma fração de denominador 100 ou uma representação equivalente a ela.

O que é juro?

O juro é a recompensa ou valor dado ao capital empregado. O que seria o Capital? É o principal, o Fundamental. Conjunto de bens monetários ou outros que proporcionam renda ao seu proprietário. Riquezas ou valores que propiciam novos valores.

Os juros representam uma porcentagem de remuneração, acrescida ao Capital empregado ou emprestado. Ou o valor que se paga a um produto comprado a prazo, por se ter o interesse imediato de possuí-lo.

3.1 O PAPEL DO PROFESSOR

Como trabalhar o consumo consciente na escola?

A escola é um dos palcos de transformação do homem, se a sociedade não assume seu papel, se os pais ou as famílias não ensinam o que é certo aos seus filhos que logo cedo serão alunos de uma escola, seja pública ou privada, então ainda resta uma esperança: a escola.

Em casa, as crianças passam boa parte de seu tempo em frete a uma TV, ou até mesmo conectadas a internet, com elas aprendem coisas que seus pais estão longe de ensiná-las ou de orientá-las de forma correta. Isso porque lhe falta o tempo para instruir o menino o caminho em que deve andar, daí lançam os mesmos nas escolas na esperança de que a escola transforme este ser em um cidadão completo.

A tarefa do professor nos temas transversais

Ao se trabalhar o tema: “Porcentagem, Juros Simples e Tratamento da Informação através do tema transversal consumismo”;

Uma tarefa importante para o professor é facilitar ao aluno o reconhecimento dos fatores que produzem um real bem-estar, ajudá-lo a desenvolver um espírito crítico em relação ao consumismo e senso de responsabilidade e solidariedade no uso dos bens comuns e recursos naturais, de modo a respeitar o ambiente e as pessoas da comunidade. (QUEIROZ Tânia, 2000).

Se o educador deve desenvolver no aluno um ar de bem-estar ao aprender, então deve dar a oportunidade ao discente de externar o que aprendeu a partir de algo que gosta de fazer.

É lógico que o professor não vai deixar o aluno fazer o que bem entende e na hora que quer, mas digamos que pelo menos 30% das avaliações o professor deixasse a critério do aluno. Uma avaliação construída pelo aluno, de acordo com o que o professor ensinou, mas dentro da realidade do mesmo.

3.2 ATIVIDADES

Na 1ª aula foi levado como **motivação** para os alunos uma poesia intitulada: O consumo em minha cidade em que todos os alunos leram em voz alta e em seguida fizeram um debate colocando suas ideias em relação ao consumo de Beruri e depois construíram cartazes. No segundo momento da **construção** além da explicação pela professora do conteúdo de porcentagem usando slides, foram feitos pelos alunos relatos da preservação ambiental em seu bairro.

No terceiro momento, o da reflexão aplicou-se o jogo corrida de matemáticacriado por mim, em que a turma foi dividida em grupos cada uma com a mesma quantidade de questões para resolver. O grupo que concluísse em 5 minutos as questões propostas no jogo será a campeã.

Atividade de Porcentagem

Essa atividade é para exercitar o conteúdo de porcentagem e poderão ser desenvolvidos outros problemas em sala de aula de acordo com a realidade dos alunos, a fim de que possam assimilar melhor o conteúdo.

Confecção de cartazes com frases para conscientização da preservação do Ambiente

No momento da construção os alunos confeccionaram cartazes chamando a atenção para a necessidade cuidar do ambiente em especial dos rios, igarapés, lagos, etc., conforme mostra figura abaixo.

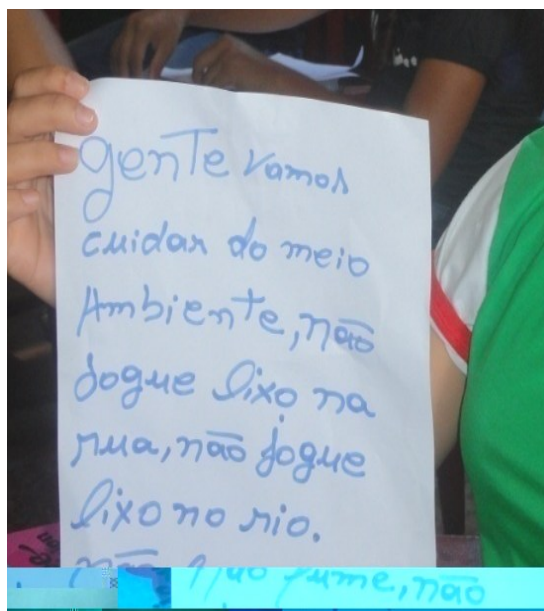


Figura 1: Cartaz confeccionado por aluna para cuidarmos do meio onde habitamos.

Porcentagem e juros simples.

Na 2ª aula foi abordado o conteúdo resolução de problemas com porcentagem e juros simples. No primeiro momento, a professora trouxe como motivação uma história que relatava o desejo de um garoto que sonhava ter um carro, mas certo dia ficou órfão de pai e mãe e passou a ser o único dono de tudo que os pais deixaram: uma casa e um sítio com muitas árvores. mas ele tinha um sonho, então vendeu tudo, comprou o carro que tanto sonhara ter; passou a morar na rua e sobreviver das migalhas encontradas no lixo com o tempo, passou a catar lixo da rua para reciclar, limpar o ambiente, cuidar da natureza com amor e respeito e por todos os lugares que catava lixo, plantava uma árvore.

No momento da construção e reflexão, foi discutida a história e aplicados os exercícios que seriam resolvidos pelos alunos em sala de aula e no 4º momento foi aplicada a avaliação baseada nas seguintes situações-problemas:

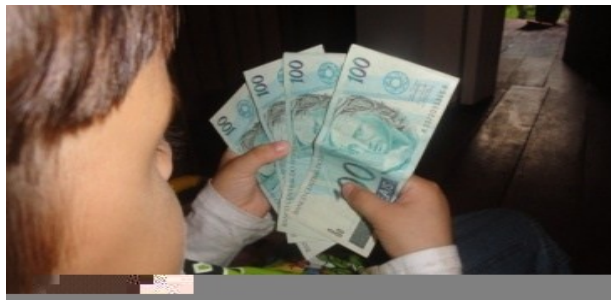


Figura 2: Representação do empréstimo de 400 reais

1ª Eber fez um empréstimo de R\$ 400,00. A taxa anual é de 22% por um período de 2 anos. a) Qual é o juro simples desse empréstimo? b) Qual o valor da dívida ao término desse período?

Atividade de Porcentagem

Essa atividade é para exercitar o conteúdo de porcentagem e poderão ser desenvolvidos outros problemas em sala de aula de acordo com a realidade dos alunos, a fim de que possam assimilar melhor o conteúdo.

Resolvendo: Pelo problema devemos achar os números que representam 27%, 25%, 12 %, 3 % e 33%. Representando esse número por: x , temos:

Quantidade em litros de água, para o consumo de cozinhar

$X = 27\%$ de 200. Como $27\% = 0,27$; fazemos:

$$X = 0,27 \text{ de } 200 = 0,27 \cdot 200 = 54$$

Logo, a quantidade de litros de água gastos por dia nas atividades de cozinhar, é de 54 cinquenta e quatro litros de água. Resolva os exemplos a seguir e preencha a tabela 2. Quantidade em litros de água, para o consumo de bebidas. Quantidade em litros de água, para o consumo de Higiene corporal. Quantidade em litros de água, para o consumo de lavar roupa. Quantidade em litros de água, para o consumo de Descarga de vaso sanitário. Mediante o exemplo acima poderão ser resolvidas as outras atividades em relação ao consumo de bebidas, a higiene corporal, água para lavar roupa e outras a seguir.

Depois colocou-se em cinco sacolas papel cartão cortado em pequenos pedaços. Em cada sacola continha uma única cor: azul, amarela, verde, vermelha e preta. O aluno tirava aleatoriamente de cada sacola uma quantidade de cartão e em seguida preenchia o quadro relacionando cor, quantidade e porcentagem.



Figura 3: Sacolas com papel cartão em cores verde, amarela, azul, vermelha e preta.

Em cinco sacolas existe papel cartão cortado em pequenos pedaços. Em cada sacola contém uma única cor, ao todo são cinco cores: azul, amarela, verde, vermelha e preta. Você vai tirar

aleatoriamente de cada sacola uma quantidade de cartão e em seguida preencher o quadro abaixo como se pede.

Ao perguntar se os entrevistados se consideravam consumidores conscientes, 91% responderam que sim e 9% disseram que não se consideravam consumidores conscientes. Aí eu me pergunto: se este tema fosse trabalhado nas escolas e com mais frequência e continuamente; e ainda divulgado pela mídia, será que o consumismo no Brasil e no mundo estaria como está hoje?

Foi indagado se os alunos já haviam sido orientados sobre a preservar o ambiente e a praticar o consumo consciente. E todos responderam que sim. Todos responderam na escola, mas alguns acrescentaram que já ouviram falar em suas casas, igrejas, TV e até mesmo em campo de futebol, isto é, em jogos competitivos.

Apresentou-se sugestão para que você, sua família e sociedade em geral, tornem-se consumidores conscientes, afim de que através de seus consumos não causem grandes desastres ambientais.

Dos alunos entrevistados, apenas 4 deles não deram sugestão alguma, os demais deram suas sugestões como: não jogar lixo nos rios, igarapés, ruas e fundo de quintal. Outros sugeriram o controle dos desejos impulsivos quando se quer algo. Houve sugestões para se comprar apenas o necessário, planejar as compras antes de comprá-las. Outros sugeriram não comprar fiado ou a prazo. Comprar somente o que for usar.

CONCLUSÃO

Os objetivos propostos foram alcançados e todos os planos de aula elaborados foram concluídos com grande participação dos alunos conscientizando-os das consequências do consumismo desenfreado em especial da poluição dos igarapés onde se descarta desde objetos pessoais não mais utilizados até dejetos sanitários.

Foi muito gratificante ver como é possível despertar o interesse dos alunos através da pesquisa “Porcentagem, Juros Simples e Tratamento da Informação através do tema transversal consumismo” e os problemas ambientais gerados através do consumismo.

O diálogo da Matemática com a temática foi propiciado na medida em que, antes da formulação e resolução das situações problemas, eram apresentados os principais aspectos do tema e subtemas, durante e após a resolução construía-se um significado às soluções obtidas sendo necessário o retorno à temática.

Assim, o marketing leva ao consumo exagerado, causando um desequilíbrio social e ambiental, levando nossos alunos a terem um comportamento indisciplinado em relação ao consumo. Dessa forma, o consumismo tem causado sérios problemas ao ambiente, gerando um desequilíbrio entre homem e natureza.

Deixando em aberto, críticas construtivas e sugestões que servirão para o aprimoramento e desenvolvimento científico deste trabalho.

BIBLIOGRAFIA

BARBOSA, L. Sociedade de Consumo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2004.

CORTEZ, A.T.C. ORTIGOZA, S.A.G. **Consumo sustentável: conflitos entre necessidades e desperdício**. São Paulo: Editora UNESP, 2007

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Da realidade a ação**: Reflexões sobre educação e matemática. São Paulo: Summus; Universidade Estadual de Campinas, 1986. 115p

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. 5ª.ed. São Paulo: Loyola, 2002.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, Porto Alegre, 1995.

MAZZIEIRO, Alceu dos Santos [et al]. **Descobrimos e aplicamos a matemática**. 2ª Edição 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Belo Horizonte, Dimensão 2015.

PINTO, M.R; Batinga G.L. O consumo consciente no contexto do consumismo moderno. **Revista gestão**. org.v.14, n.1, edição especial, belo horizonte, 2016.

PORTILHO, F. **Sustentabilidade ambiental, consumo e cidadania**. São Paulo: Cortez, 2005.

QUEIROZ, Tânia Dias... [et al.] Temas Transversais e conteúdos normais; proposta prática de construção do conhecimento transversal: **1º ciclo**. São Paulo: Didática Paulista, 2000.

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

CURY, H. N. Modelagem matemática e problemas em ciências: uma experiência em um curso de mestrado. **Revista Perspectiva**, v.27, n.98, p. 75-86, 2003. Disponível em: http://www.pucrs.br/famat/helena/pages/Perspectiva_Cury.pdf. Acesso em: 12 abr. 2026

MIRANDA, M. DE L. S. C.; M. F. Conhecimentos faunísticos dos alunos do ensino.

QUEIROZ, Tais. Consumo, Consumismo e seus impactos no Meio Ambiente. Publicado em 15 de março de 2015. Consultado em 12 abr. 2026

SILVEIRA, M. da. Relação entre epistemologia e pedagogia das ciências. In: **COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE EPISTEMOLOGIA E PEDAGOGIA DAS CIÊNCIAS**, 1., Rio de Janeiro, jul. 2005, p. 01-45. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/8449/resenha.htm>. Acesso em 28 dez. 2025.

www.akatu.org.br. “**Akatu consumo consciente para um futuro sustentável**”. Acesso em 03 maio 2026.

CAPÍTULO 25

PROJETO APRENDENDO A ESQUEMATIZAR O CONHECIMENTO DA LITERATURA NOS ALUNOS DA 3ª SÉRIE UTILIZANDO A METODOLOGIA ATIVA MAPA MENTAL

PROJECT: LEARNING TO OUTLINE LITERARY KNOWLEDGE IN 3RD GRADE STUDENTS USING THE ACTIVE METHODOLOGY OF MIND MAPPING

Maria de Araújo Dantas

Marydantas007@hotmail.com.br

RESUMO

Este artigo teve por finalidade descrever sobre um projeto visando despertar o interesse dos alunos durante as aulas é considerado um desafio para muitos educadores, pois as metodologias de ensino tradicionais, para a maioria dos estudantes, tornam a sala de aula um ambiente pouco interessante e desmotivador. Assim sendo, ter à disposição recursos didáticos bem planejados, aliados a uma boa estratégia de ensino com metodologias mais participativas em sala de aula são pontos de partida para alcançar processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização e reelaboração de novas práticas. Para isso, o desenvolvimento de mapas conceituais se configura como uma metodologia capaz de favorecer a motivação, o interesse e a autonomia do aluno para a aprendizagem, além de propiciar a inclusão social. Nesse sentido, esse Projeto objetiva apresentar o mapa mental como ferramenta para auxiliar aos alunos da 3ª série do ensino médio da Escola Estadual Professora Mirtes Rosa de Mendonça Lima, visto que estarão finalizando a educação básica e disputando uma vaga nas universidades para dar continuidade nos seus estudos, agora no ensino superior.

Palavras-chave: Metodologias. Mapas conceituais. Aprendizagem

ABSTRACT

This article aimed to spark student interest during classes, a challenge for many educators, as traditional teaching methodologies, for most

students, make the classroom an uninteresting and demotivating environment. Therefore, having well-planned teaching resources available, combined with a good teaching strategy and more participatory classroom methodologies, are starting points for achieving more advanced processes of reflection, cognitive integration, generalization, and the re-elaboration of new practices. To this end, the development of concept maps is configured as a methodology capable of fostering student motivation, interest, and autonomy in learning, as well as promoting social inclusion. In this sense, this project aims to present the mind map as a tool to assist students in the 3rd year of high school at the Professor Mirtes Rosa de Mendonça Lima State School, given that they will be finishing basic education and competing for a place in universities to continue their studies, now in higher education.

Keywords: Methodologies. Concept maps. Learning

INTRODUÇÃO

Procurou-se neste trabalho demonstrar o estado da arte pertinente ao tema, a relevância do problema evidenciando como os resultados previstos pelo projeto no qual justificam sua execução.

É perceptível a grande dificuldade dos alunos em organizar suas ideias e informação, principalmente na hora de sistematizar conhecimentos e informações que serão de fundamental importância na sua vida educacional. Assim o método ativo da prática do mapa mental chega com uma proposta inovadora de organização e criatividade sob um novo olhar de armazenar na mente as informações relevantes, visto que é uma técnica de organização e memorização de pensamentos lógicos e ideias que foi difundida pelo psicólogo inglês Tony Buzan.

A técnica nada mais é do que uma forma de organizar conteúdos e colocá-los em sequência lógica de um jeito que seu cérebro consegue memorizar. O modelo em árvore radial aumenta o poder de fixação mental através de uma técnica visual que trabalha cores, imagens e palavras de destaque. Com o projeto, esperamos proporcionar

ferramentas para que os alunos sejam capazes de sistematizar os conteúdos de literatura brasileira, bem como otimizar seu tempo e desenvolver sua criatividade, podendo levar esse conhecimento para sua vida profissional.

Entre os objetivos, o geral é assim definido: Sistematizar, reduzir, simplificar e selecionar o que é mais relevante como uma representação visual de conceitos e ideias. Assim, facilitar a análise, a memorização e a organização de informações na disciplina de Língua Portuguesa- Literatura com os alunos da *Escola Estadual Professora Mirtes Rosa Mendes de Mendonça Lima*.

Na sequência, os objetivos específicos foram elencados da seguinte maneira: 1) Até o final do primeiro mês do projeto, realizar pesquisa bibliográfica, com conceitos relacionados ao uso do mapa mental, organização de material a ser trabalhado com os alunos e planejamento das atividades; 2) Primeiramente, serão abordados qual a origem e a aplicação dos mapas mentais, expondo os benefícios de usar essa técnica de sistematização nos estudos e na sua vida, instigar os bolsistas a produzirem um mapa mental das ações que iremos realizar; . 3) Finalizar até o terceiro mês o conteúdo de literatura de língua portuguesa e as confecções de mapas mentais ; . 4) No quarto mês convidar para palestrar profissionais de área afins que usam o mapa mental como ferramenta de gerenciamento nos seus negócios; 5) No quinto mês realizar a seminários das turmas de mapas mentais da escola a ser realizada no 5º mês para fins de divulgação dos resultados e importância da pesquisa; 6) No sexto mês, realizar coleta de dados observatórios, organizar e elaborar o Relatório final, no qual serão Observados e analisados os principais pontos do projeto como: as temáticas envolvidas no projeto, sua aceitação, Leitura, compreensão e utilização do uso do mapa mental como ferramenta auxiliadora no aprendizado.

1 REVISÃO DE LITERATURA

A árvore radial é um tipo de visualização de dados hierárquicos (como mapas mentais, estruturas de arquivos ou hierarquias

organizacionais) onde o nó raiz central se expande para fora em círculos concêntricos. Diferente da árvore linear, ela organiza os dados de forma circular, ideal para visualizar estruturas profundas e ramificadas de maneira compacta.

Os mapas conceituais são representações que se assemelha a diagramas, este expõe conceitos que parte dos mais abrangentes e interligam aos menos abrangentes. Pode-se pontuar que os mapas conceituais, embora tenham organização hierárquica, não devem ser confundidos com mapas mentais ou com diagramas de fluxo.

O mapa conceitual é uma estratégia pedagógica que pode ser utilizada como técnica para ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. E, considerando tal potencialidade, utilizando da pesquisa-ação.

Os mapas conceituais, além de uma técnica de ensino, são ferramentas gráficas utilizadas para organizar e representar o conhecimento. Neles estão inclusos conceitos que se relacionam, os quais são associados por linhas que os interligam. Nessas linhas podem existir palavras ou frases de ligação especificando a relação entre os conceitos (NOVAK, CAÑAS, 2010)

A aprendizagem significativa “é aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe (subsunção)”. O subsunção refere-se ao conhecimento já existente na estrutura cognitiva do indivíduo, o qual é dinâmico e pode evoluir. O autor destaca ainda que: “Subsunções podem ser proposições, modelos mentais, construtos pessoais, concepções, ideias, invariantes operatórios, representações sociais e, é claro, conceitos, já existentes na estrutura cognitiva de quem aprende (MOREIRA, 2012, p. 2)

Mapa mental é uma técnica de organização e memorização de pensamentos lógicos e ideias que foi difundida pelo psicólogo inglês **Tony Buzan**. O modelo mais utilizado atualmente foi desenvolvido para potencializar a capacidade do cérebro de armazenar conhecimento e elaborar raciocínio lógico, por isso essa habilidade é muito utilizada por estudantes de todas as áreas e escolaridade.

De acordo com Moreira (2011), os mapas podem estar relacionados à questão das representações mentais externas e sob a óptica de Johnson-Laird elas podem ser divididas em internas e externas, sua

teoria está baseada na ideia de modelo mental (J OHNSON-LAIRD, 1983).

2 METODOLOGIA

O presente estudo será realizado na Escola Estadual Professora Mirtes Rosa Mendes de Mendonça, localizada na cidade de Itacoatiara entre os meses de junho a novembro. Nesta pesquisa, identificar relações, que permitem entender a realidade pesquisada torna-se fundamental, para desenvolver ações e avaliá-las em conjunto, para tanto, como pesquisa-ação que busca um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes das situações ou do problema estão envolvidos e de modo cooperativo ou participativo. Optou-se pelos seguintes procedimentos: 1) Pesquisa bibliográfica sobre uso dos mapas mentais no campo educacional, tipos, conceitos e ações de sucesso; 2) Formação e orientação dos grupos que irão compor os estudos da temática e as ações do projeto; 3) Acompanhamento das ações nos grupos incentivando os alunos a envolverem-se às mais nos temas e despertaremos potencial criativo e racional de cada um. 4) Promover palestra para despertar o pensamento criativo dos alunos e troca de conhecimento em relação aos mapas mentais e seu uso no campo profissional. 5) No quinto mês realizar a seminários entre das turmas utilizando os mapas mentais para melhor aprendizagem dos conteúdos da literatura e a divulgação dos resultados e importância da pesquisa. 6) Observação das ações do projeto pela equipe, a fim de registrá-lo e realizar uma análise dos dados obtidos.

2.1. Resultados Esperados (inserir informações alinhadas com os objetivos e metas de forma qualitativa):

Resultados Esperados: -Pesquisar os diferentes tipos de mapas mentais e sua contribuição para a aprendizagem. -Desenvolver a habilidade de criação sistematizada de conteúdos de literatura. -

Contribuir para o sucesso pessoal e profissional do aluno. -Melhorar no rendimento escolar no componente de Língua portuguesa/ Literatura.

2.2. Impactos Esperados (inserir informações alinhadas com os objetivos e metas de forma qualitativa):

2.2.1. Impacto Esperado - Científico:

Este trabalho propõe desenvolver as habilidades de raciocínio lógico, efetivar a organização de ideias, possibilitar a autonomia de gerir o seu próprio entendimento do conteúdo de literatura, esquematizando , para facilitar o aprendizado.

2.2.2. Impacto Esperado - Tecnológico:

O projeto visa ampliar o conhecimento no uso da tecnologia em relação a criação de mapas mentais online, usando EdrawMind (antes MindMaster), LucidChart, Coggle, Canva entre outros. é a tecnologias em prol a aprendizagem.

2.2.3. Impacto Esperado - Econômico:

O projeto tem o intuito de que o aluno, em um futuro próximo, use o seu conhecimento para saber organizar-se por meio do mapa mental, dessa forma poderá proporcionar economia de tempo e ganho de agilidade em sistematizar seu trabalho. tornando-o um profissional mais eficiente e eficaz.

2.2.4. Impacto Esperado - Social:

No desenvolvimento do projeto espera-se que os alunos aprendam valorizar o ato de partilhar e estar pronto para receber sugestões, perceba que a organização deve partir de todos os atores

envolvido na aprendizagem, e isso vai impactar de forma positiva o seu redor.

2.2.5. Impacto Esperado - Ambiental:

Não possui impacto ambiental

2.3. Riscos e Atividades:

1ª etapa: Produzir mapas mentais de conteúdo de Literatura. 2ª etapa: Realizar palestras ressaltar o uso do mapa mental no cotidiano de profissionais. 3ª etapa Promover seminários entre das turmas utilizando os mapas mentais para melhor aprendizagem dos conteúdos da literatura e a divulgação dos resultados e importância da pesquisa

O ABP trabalha em pequenos grupos, de 8 a 10 alunos mais um tutor. O ponto de partida é uma situação / problema. Depois de os alunos terem analisado, eles fazem perguntas e / ou geram hipóteses explicativas, revisam seus conhecimentos anteriores e determinam suas necessidades de aprendizagem. A partir dos objetivos previamente estabelecidos pela instituição, os alunos desenvolvem estratégias de busca de informações que lhes permitam atingir esses objetivos. Dos conhecimentos obtidos nas várias fontes consultadas, extraem princípios e conceitos que podem ser aplicados tanto à situação apresentada como a situações semelhantes.

2.11 Apresentação de uma situação / problema

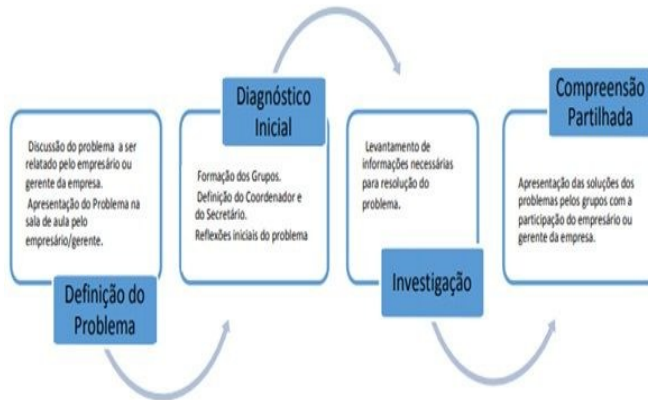


Figura 2 – Aprendizagem baseada em problemas

2.12 Desenvolvimento de um plano de trabalho

Nessa fase, os alunos desenvolvem, individual ou coletivamente, estratégias de busca, quais informações são relevantes e quais fontes de consulta usarão.

O quadro onde se desenvolve a procura de informação sobre as hipóteses levantadas é o dos objetivos de aprendizagem institucionais e do aluno.

Aplicando o aprendizado à situação / problema

Os conhecimentos obtidos nas várias fontes consultadas são analisados criticamente, discutidos e partilhados no grupo tutorial; aqui, eles comparam as informações que selecionaram com as informações que já possuíam e reexaminam o problema para identificar novas necessidades de informação. A partir desse conhecimento, são extraídos princípios que podem ser aplicados à situação e a situações semelhantes.

Avaliação: A avaliação é formativa. É feito no final de cada sessão de tutoria e, de forma mais exaustiva, no final de uma situação.

Nesta última sessão, são avaliados os objetivos de aprendizagem alcançados, tanto os institucionais como os de cada aluno. São avaliadas as competências de aprendizagem, princípios e conceitos discutidos (questionando a sua aplicabilidade ou não a outras situações), dinâmicas de grupo, capacidade de comunicação, participação, responsabilidade e respeito. Isso é possível por meio de autoavaliação, avaliação por pares e avaliação do tutor.

Por fim, e como conclusão deste capítulo, deve-se notar que a aprendizagem baseada em problemas abre um leque de possibilidades para a inovação didática, colocando em prática termos bem conhecidos como: interesse, motivação, aprendizagem significativa, avaliação formativa, aprendizagem autônoma e aprendizagem ao longo da vida, visão abrangente dos problemas e interdisciplinaridade, complexidade e prática reflexiva.

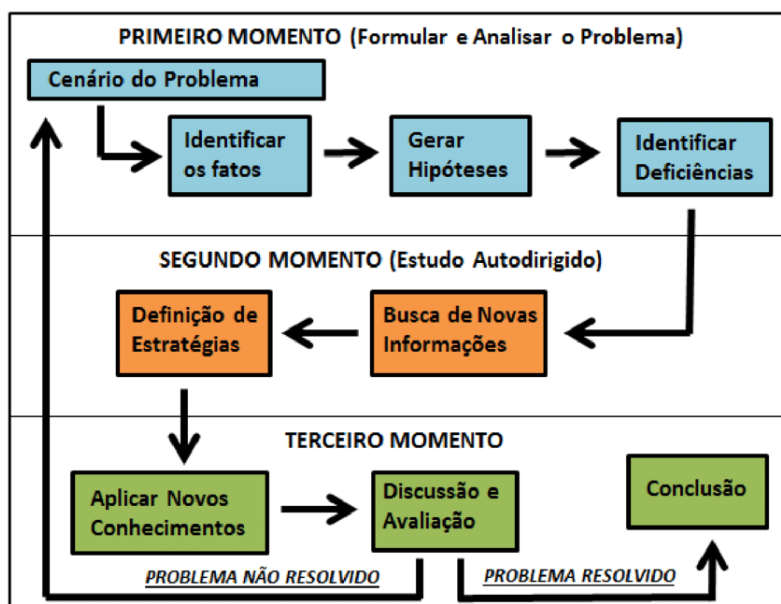


Figura 3 – Sala de aula Invertida

3 ANÁLISE PRELIMINAR DOS DADOS

Na prévia para o trabalho de pesquisa ação, os alunos disseram encontrar dificuldades para ter acesso às aulas por falta de aparelhos, internet e outros problemas. Constatou-se que à medida em que a escola exigia que os alunos interagissem, ela precisou saber da condição de acesso desses alunos. Sendo assim, fica desproporcional determinar prazos e não enxergar a necessidade dos mesmos, que por inúmeras situações o aluno fala que tem que emprestar o aparelho do vizinho, do pai, da mãe para responder as atividades escolares.

Na proposta de trabalho, após as atividades supra-citadas, serão trabalhadas:

Para implementar as metodologias ativas em uma aula, é necessário seguir estas recomendações:

- Avaliar o programa a ser ensinado: desafios, relevância, cumprimento de objetivos, dificuldades.
- Gerar estratégias para conhecer os alunos.
- Elaborar uma proposta de inovação consistente com os objetivos de aprendizagem.
- Complementar metodologias ativas com TIC para maior suporte e impacto.
- Menos é mais, pequenas mudanças nas rotinas de aula podem gerar grandes impactos. Crie ambientes participativos e colaborativos.
- Propor experiências de aprendizagem que promovam a atividade mental.
- Reúna opiniões ou evidências de aprendizagem.
- É importante, divulgue para outros professores.
- Investigar e integrar conhecimentos, pois são fundamentais para a utilização destas metodologias.
- Integrar literatura com Tics a partir das metodologias ativas

As informações produzidas, principalmente na forma de anotações extensas, diagramas ou imagens, serão organizadas para

gerar descrições detalhadas que possibilitem uma análise dos aspectos explícitos e implícitos das atividades realizadas. Nesse sentido, permitirá identificar padrões de engajamento dos alunos, suas dificuldades com a literatura.

A partir desse ponto, será possível estabelecer conexões entre a teoria e a prática cotidiana da escola, enriquecendo ao máximo a investigação.

CONCLUSÃO

Objetiva-se colocar em prática metodologias ativas relacionando-as com a construção de conhecimento, estimulando o trabalho criativo e inovador tanto do professor que o aplica quanto do aluno que o executa, buscando nos dois aprendizagens significativas em torno da experiência vivida, que se ajusta e melhora. hora extra.

Nesse sentido, quando o processo de intervenção se desenvolve a partir de uma perspectiva construtivista, busca-se a compreensão, o aprimoramento, a modificação e o despertar da capacidade criativa, por meio da descoberta e da experimentação, levando em consideração os conhecimentos prévios de professores e alunos.

A aprendizagem através do uso de projetos no âmbito das metodologias ativas em conexão com a literatura vem a ser uma estratégia pedagógica importante, uma vez que permite aos envolvidos no processo educacional a fazer uma conexão do conteúdo escolar à realidade e às necessidades dos estudantes dessa modalidade de ensino. Trabalhar com a metodologia de projetos envolve o desenvolvimento de atividades práticas e interativas.

A preferência por projetos pedagógicos como estratégia educativa demonstra o potencial transformador dessa abordagem, mas também evidencia a necessidade de maior suporte institucional e capacitação para que os professores possam utilizá-la de forma eficaz.

Inspirada pela pedagogia crítica proposta por Paulo Freire, esta abordagem enfatiza a necessidade de vincular o ensino à realidade concreta dos estudantes, promovendo uma aprendizagem significativa

e transformadora. Para Freire, a educação vai além da transmissão de conteúdos: é um processo dialógico que exige a reflexão crítica sobre o mundo e o compromisso com a transformação social.

Para o sujeito construir a habilidade de ler e escrever é necessário que compreenda a sua própria existência é preciso ter consciência de que a escrita tem por função registrar fatos criados e vividos pelos homens. A escrita registra os significados dos homens. Deve-se também esclarecer que a escrita é vista como um processo de aperfeiçoamento do homem um enriquecimento exterior, um desenvolvimento intelectual e cultural do ser humano.

O domínio da língua oral e escrita é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que se comunica, tem acesso a informações expressa, defende seu ponto de vista, partilha ou constrói visão de mundo e produz conhecimentos.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D.P. Aquisição e Retenção de Conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

_____.; NOVAK, J.D. and HANESIAN, H. Educational Psychology. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1986.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018. E-book.

CASTELLS, Manuel.(1999). A sociedade em rede. **A era da informação**: economia, sociedade e cultura. Vol.1. Trad. Roneide V. Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999

_____. A internet e Sociedade em Rede. In: MORAES, Dênis de (org). **Por uma outra comunicação**: mídia, mundialização cultural e poder. 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 2005

DIESEL, A; BALDEZ, A. L. S; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. Revista Thema, v. 14, n. 1, p. 268-288. 2017.

ELPHINO, F. B. B et al. A utilização de metodologias ativas em cursos superiores para uma aprendizagem significativa. In Jerez, O., Silva C. (Eds). (2017). *Innovando en Educación Superior: Experiencias clave en Latinoamérica y el Caribe 2016-2017* (Volumen 3: Integración de TIC's). 1. Ed. Santiago, Chile: Facultad de Economía y Negocios, Universidad de Chile. 2017.

FARIA, de Wilson. Mapas Conceituais: aplicações ao ensino, currículo e avaliação. São Paulo: EPU - Temas Básicos de Educação e Ensino, 1985. NOVAK, J.D. & GOWIN, D.B. (1996). *Aprender a Aprender*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1986.

FERRÃO, I. G; TOLFO, C; DA SILVA, S. A. Mapas mentais e conceituais como instrumentos educacionais na disciplina introdução à ciência e tecnologia. *Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão*, v. 7, n. 1, 2015. FINI, M. I. Inovações no Ensino Superior. Metodologias Inovadoras de aprendizagem e suas relações com o mundo do trabalho: Desafios para a transformações de uma Cultura. *Administração: Ensino e Pesquisa*, v. 19, n. 1, p. 176-183, 2018.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GALANTE, C. E. O uso de mapas conceituais e mapas mentais como ferramentas pedagógicas no contexto educacional do ensino superior. *Revista Eletrônica Saber*. v. 23, n. 1, p.1-23, 2014.

JOHNSON-LAIRD, P. **Mental models**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1983

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo. Atlas. 2008.

MINAYO, M. C. S *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis. Vozes. 2001.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (org.). *Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e*

Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

_____. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; _____. **Metologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: penso, 2018. p. 2.

MOREIRA, M. A. Al final, qué es aprendizaje significativo? **Revista Qurrriculum**, La Laguna, n. 25, p. 29-56, 2012.

MOREIRA, A. M. **Teoria de aprendizagem**. 2ª. ed. São Paulo: EPU, 2011.

_____. Mapas Conceituais como Instrumentos para Promover a Diferenciação Conceitual Progressiva e a Reconciliação Integrativa. *Ciência e Cultura*, 32, v. 4: 474-479, 1980.

NOVAK, J. D.; CAÑAS, A. J. A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 5, n. 1, p. 9-29, 2010.

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

PEÑA, O. A; RUBIO, A. M; GONZÁLEZ, J. M. El mapa mental, un organizador gráfico como estrategia didáctica para la construcción del conocimiento. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, v. 3, n. 6, p. 343-361, 2011.

ROCHA-DE-OLIVEIRA, S; PICCININI, V. C; BITENCOURT, B. M. Juventudes, gerações e trabalho: é possível falar em geração Y no Brasil?. *Organizações & Sociedade*, v. 19, n. 62, p. 551-558, 2012. SILVA, E. C. Mapas conceituais: propostas de aprendizagem e avaliação. *Administração: Ensino e Pesquisa*, v. 16, n. 4, p. 785-815, 2015.

VILELA, V. V. Modelos e Métodos para Usar Mapas Mentais: Usos detalhados de mapas mentais para seu cotidiano, sua aprendizagem e suas realizações. Joinville. Clube de Autores. 2013.

YIN, R. K. Estudo de Caso: Planejamento e Métodos. Porto Alegre. Bookman editora. 2015. ZAMORA, J. R; RAMÍREZ, J. R. El uso del mapa mental como herramienta didáctica en los procesos de investigación. Revista e-Ciencias de la Información, v. 3, n, 2, p. 1-22. 2013.

ANEXOS



CAPÍTULO 26

SATISFAÇÃO E AUTOCONFIANÇA NA APRENDIZAGEM COM USO DA SIMULAÇÃO CLÍNICA NO CONTEXTO DA AVALIAÇÃO DIFERENCIAL E TRATAMENTO DE PACIENTES COM ÚLCERA VENOSA E ARTERIAL

SATISFACTION AND SELF-CONFIDENCE IN LEARNING THROUGH CLINICAL SIMULATION IN THE CONTEXT OF DIFFERENTIAL DIAGNOSIS AND MANAGEMENT OF PATIENTS WITH VENOUS AND ARTERIAL ULCERS

Patrícia Reis de Souza Garcia

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

Sinop - Mato Grosso

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7374-4233>

E-mail: patricia.garcia@ufmt.br

Fernanda Carducci

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

Sinop - Mato Grosso

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8231-8496>

E-mail: fernanda2000carducci@gmail.com

Jeane Cristina Anschau Xavier de Oliveira

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

Sinop - Mato Grosso

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2941-3274>

E-mail: jeane_anschau@ufmt.br

Alini Campoe Martim

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

Sinop - Mato Grosso

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2339-3592>

E-mail: alini.chp@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo avaliar a satisfação e autoconfiança na aprendizagem com o uso de simulação clínica voltada para avaliação e manejo diferencial de úlceras venosas e arteriais. Metodologicamente trata-se de um estudo descritivo de abordagem quantitativa, realizado

em uma universidade pública do Centro-Oeste brasileiro com 24 participantes de capacitação teórico-prática (acadêmicos de Enfermagem, Enfermeiros, Médicos e Farmacêuticos vinculados à Secretaria Municipal de Saúde). Utilizou-se a Escala de Satisfação dos Estudantes e Autoconfiança na Aprendizagem (ESAA). Os dados foram analisados por estatística descritiva e a consistência interna foi mensurada pelo coeficiente alfa de *Cronbach*. Os resultados demonstraram uma população predominantemente feminina (91,67%), com idade entre 20 e 24 anos (45,83%). A média geral da ESAA foi 4,59, com subescala de satisfação de 4,79 e de autoconfiança de 4,17. O alfa de *Cronbach* global foi de 0,90, evidenciando excelente consistência interna. Os itens relativos à relevância dos conteúdos e à motivação para aprendizagem obtiveram as maiores médias. Conclui-se que a simulação clínica aplicada no contexto da avaliação diferencial e manejo de úlceras vasculares, foi avaliada de forma altamente positiva, com elevados índices de satisfação e autoconfiança. Estes achados reforçam o valor pedagógico desta estratégia na formação e capacitação de profissionais de saúde.

Palavras-chave: Simulação de Alta Fidelidade; Educação em Enfermagem; Úlcera Varicosa; Satisfação Pessoal; Autoconfiança.

ABSTRACT

This study aimed to evaluate satisfaction and self-confidence in learning through the use of clinical simulation focused on the differential assessment and management of venous and arterial ulcers. Methodologically, this is a descriptive study with a quantitative approach, conducted at a public university in the Midwest region of Brazil with 24 participants enrolled in a theoretical-practical training program (nursing students, nurses, physicians, and pharmacists affiliated with the Municipal Health Department). The Student Satisfaction and Self-Confidence in Learning Scale (SSSCLS) was applied. Data were analyzed using descriptive statistics, and internal consistency was assessed through Cronbach's alpha coefficient. The results revealed a predominantly female population (91.67%), aged between 20 and 24 years (45.83%). The overall mean score on the SSSCLS was 4.59, with a satisfaction subscale score of 4.79 and a self-confidence subscale score of 4.17. The global Cronbach's alpha was 0.90, indicating excellent internal consistency.

The items related to the relevance of the content and motivation for learning yielded the highest mean scores. It is concluded that clinical simulation applied in the context of the differential assessment and management of vascular ulcers was evaluated very positively, with high indices of satisfaction and self-confidence. These findings reinforce the pedagogical value of this strategy in the training and qualification of healthcare professionals.

Keywords: *High Fidelity Simulation; Nursing Education; Varicose Ulcer; Personal Satisfaction; Self-Confidence.*

1. Introdução

As úlceras vasculares constituem um importante desafio para os sistemas de saúde contemporâneos, em virtude de sua elevada prevalência, do caráter crônico das lesões, do impacto funcional e psicossocial imposto aos pacientes e dos custos assistenciais envolvidos. Estima-se que cerca de 1% da população adulta mundial apresente algum tipo de ferida crônica em membros inferiores, com predomínio das úlceras venosas sobre as arteriais, embora ambas coexistam com frequência em quadros de etiologia mista (Abbade *et al.*, 2020; Franks *et al.*, 2016). No Brasil, estudos apontam altas taxas de recidiva e de retardo cicatricial, especialmente entre idosos e indivíduos com comorbidades cardiovasculares, reforçando a necessidade de profissionais de saúde tecnicamente qualificados para a avaliação e o manejo dessas lesões.

A diferenciação entre úlceras venosas e úlceras arteriais é etapa crítica do processo de cuidado, pois a conduta terapêutica adequada depende do diagnóstico diferencial correto. A escolha de coberturas, indicação ou contraindicação de terapia compressiva, encaminhamentos cirúrgicos e orientações de autocuidado dependem diretamente dessa diferenciação (Nunes; Matias; Coelho, 2020). Contudo, pesquisas nacionais têm demonstrado lacunas significativas na formação de graduandos em Enfermagem e da área da saúde no que diz respeito à semiologia vascular, ao manuseio de coberturas

especiais e à tomada de decisão diante de feridas complexas (Silva *et al.*, 2021).

Nesse contexto, a simulação clínica (SC) de alta fidelidade desponta como estratégia pedagógica reconhecida internacionalmente como eficaz para o desenvolvimento de competências técnicas, não técnicas e de raciocínio clínico em estudantes da área da saúde (INACSL *Standards Committee*, 2021). Fundamentada em teorias construtivistas e na aprendizagem experiencial proposta por Kolb, a SC proporciona ambiente seguro para a prática deliberada, favorece a integração entre teoria e prática e permite a reflexão sobre a ação por meio do *debriefing* estruturado (Jeffries, 2022; Costa *et al.*, 2022).

A satisfação do estudante e a autoconfiança na aprendizagem são considerados desfechos relevantes para avaliar a efetividade pedagógica de atividades simuladas. A satisfação traduz a percepção subjetiva sobre a qualidade do processo educativo e a coerência entre metodologia, objetivos e conteúdo, enquanto a autoconfiança relaciona-se à crença do aluno em sua capacidade de aplicar o conhecimento em situações reais da prática profissional (Unver *et al.*, 2017). No Brasil, a Escala de Satisfação dos Estudantes e Autoconfiança na Aprendizagem (ESAA), traduzida e validada por Almeida *et al.* (2015), tem sido amplamente utilizada em estudos sobre simulação, apresentando propriedades psicométricas robustas.

Apesar do crescente corpo de evidências sobre o uso da simulação na formação em Enfermagem, ainda são escassos os estudos brasileiros que aplicam cenários de alta fidelidade especificamente voltados para a avaliação diferencial de úlceras vasculares, com mensuração sistemática dos desfechos de satisfação e autoconfiança. Tal lacuna se torna particularmente relevante diante da centralidade do tema no cuidado ambulatorial, domiciliar e hospitalar do enfermeiro generalista.

Diante do exposto, o objetivo deste capítulo foi avaliar a satisfação e a autoconfiança na aprendizagem de participantes de capacitação submetidos a cenários de simulação clínica de alta fidelidade voltados à avaliação e manejo diferencial de úlceras venosas e arteriais.

2. Revisão de Literatura

2.1 Úlceras vasculares: fundamentos fisiopatológicos e diagnóstico diferencial

As úlceras vasculares de membros inferiores classificam-se predominantemente em venosas, arteriais ou mistas. As úlceras venosas correspondem a aproximadamente 70% dos casos e decorrem da insuficiência venosa crônica, caracterizada por hipertensão venosa, refluxo valvar e alterações da microcirculação. Localizam-se, em sua maioria, na região maleolar medial, com bordas irregulares, exsudato moderado a abundante, hiperpigmentação perilesional (dermatite ocre) e edema vespertino (Abbate *et al.*, 2020; Santos *et al.*, 2019). As úlceras arteriais, por sua vez, resultam da insuficiência arterial periférica, frequentemente associada à aterosclerose, ao diabetes *mellitus* e ao tabagismo, manifestando-se como lesões profundas, de bordas regulares e bem delimitadas, leito pálido, pouco exsudato, com localização preferencial em proeminências ósseas e extremidades distais, dor intensa em repouso e diminuição dos pulsos periféricos (Nunes; Matias; Coelho, 2020).

A correta distinção etiológica é imperativa, uma vez que a terapia compressiva, cerne do tratamento venoso, é contraindicada em casos de insuficiência arterial grave, podendo agravar a isquemia tecidual. Assim, a avaliação clínica criteriosa, fundamentada em anamnese dirigida, exame físico minucioso e exames complementares adequados, configura responsabilidade compartilhada da equipe multiprofissional, com destaque para a atuação do enfermeiro estomaterapeuta e do enfermeiro assistencial (Silva *et al.*, 2021; Andrade *et al.*, 2023).

2.2 Simulação clínica de alta fidelidade na formação de profissionais de saúde

A simulação clínica (SC) constitui estratégia pedagógica que utiliza cenários controlados, manequins, atores padronizados ou ambientes virtuais para reproduzir situações da prática profissional, classificando-se em baixa, média e alta fidelidade conforme o grau de realismo físico, conceitual e emocional. A SC de alta fidelidade caracteriza-se pelo emprego de simuladores computadorizados ou manequins de alta tecnologia, ambientação realista com moulage e materiais clínicos autênticos, atores padronizados, roteirização detalhada e *debriefing* estruturado (INACSL *Standards Committee*, 2021; Jeffries, 2022).

Revisões sistemáticas e meta-análises apontam que a SC de alta fidelidade é particularmente eficaz no desenvolvimento do raciocínio clínico, da tomada de decisão, da comunicação interprofissional e da segurança do paciente, com efeitos positivos sobre a retenção de conhecimento e a transferência para a prática assistencial (Costa *et al.*, 2022; Cant; Cooper, 2017). Esta estratégia permite que o estudante vivencie, em ambiente protegido, situações de alta complexidade, erre sem consequências aos pacientes reais, receba *feedback* imediato e construa aprendizagem significativa a partir da reflexão guiada.

No Brasil, a expansão de Laboratórios de Práticas e Simulação no Ensino e centros de habilidades tem permitido a consolidação dessa estratégia nos cursos da área da saúde, ainda que persistam desafios relacionados ao investimento em infraestrutura, à capacitação docente e à padronização de roteiros. Estudos nacionais demonstram que a SC aumenta significativamente a satisfação dos estudantes, a autoconfiança, a motivação e o engajamento, bem como reduz a ansiedade diante de procedimentos complexos (Pires *et al.*, 2020; Brasil *et al.*, 2021).

Aplicada ao cuidado de feridas, a SC pode contemplar a avaliação da lesão, a seleção de coberturas, o manejo da dor, a comunicação com o paciente e a orientação para o autocuidado. A

combinação da SC com a técnica de moulage, que consiste na confecção de feridas simuladas a partir de materiais como cola de biscoito, cosméticos, gel de ultrassom e tintas, amplia o realismo físico, favorecendo o engajamento sensorial e emocional do estudante com o cenário (Aebersold *et al.*, 2022).

2.3 Avaliação pedagógica da Simulação Clínica aplicada: satisfação e autoconfiança como desfechos

A avaliação da efetividade de atividades simuladas deve contemplar múltiplas dimensões: reação do estudante (nível 1 do modelo de Kirkpatrick), aprendizagem, mudança de comportamento e resultados. A satisfação e a autoconfiança, inseridas no nível de reação, são amplamente utilizadas por sua viabilidade metodológica, boa aceitação e correlação moderada com desfechos cognitivos e comportamentais (Kirkpatrick; Kirkpatrick, 2016; Almeida *et al.*, 2015).

A ESAA, originalmente desenvolvida nos Estados Unidos pela *National League for Nursing (NLN)* sob o nome *Student Satisfaction and Self-Confidence in Learning*, foi traduzida, adaptada e validada para a cultura brasileira por Almeida *et al.* (2015). O instrumento é composto por 13 itens distribuídos em duas subescalas: satisfação com a aprendizagem (cinco itens) e autoconfiança (oito itens), com respostas em escala Likert de cinco pontos (1 = discordo totalmente; 5 = concordo totalmente). A pontuação global superior a 4 indica avaliação altamente positiva da experiência simulada.

A literatura internacional demonstra, de forma consistente, alta satisfação entre estudantes submetidos a simulação de alta fidelidade, com médias superiores a 4,5 em grande parte dos estudos. A autoconfiança, embora também elevada, tende a apresentar médias ligeiramente inferiores, o que pode refletir a percepção realista do estudante sobre a complexidade da prática profissional e sobre a necessidade de aprimoramento contínuo (Unver *et al.*, 2017; Teixeira *et al.*, 2020). A mensuração desses desfechos, portanto, permite não

apenas avaliar a qualidade da estratégia implementada, mas também identificar necessidades específicas de ajuste curricular.

3. Procedimentos Metodológicos, Resultados e Discussão

3.1 *Procedimentos Metodológicos*

3.1.1 Delineamento e tipo de estudo

Trata-se de estudo descritivo, de natureza aplicada e abordagem quantitativa. Optou-se pelo delineamento descritivo por possibilitar a caracterização sistemática de fenômenos educacionais e a identificação de padrões de resposta diante de uma intervenção pedagógica estruturada (Polit; Beck, 2019). A abordagem quantitativa foi selecionada por permitir a mensuração objetiva de desfechos, satisfação e autoconfiança, por meio de instrumento validado e a aplicação de análises estatísticas que assegurem a confiabilidade dos resultados.

3.1.2 Cenário e participantes

O estudo foi conduzido em uma universidade pública federal localizada no Norte da região Centro-Oeste do Brasil, em Laboratório de Simulação Clínica do Curso de Graduação em Enfermagem.

Foram incluídos no estudo acadêmicos regularmente matriculados no curso de graduação em Enfermagem, bem como profissionais da área da saúde vinculados à Secretaria Municipal de Saúde do Município (Enfermeiros, Médicos e Farmacêuticos), com idade igual ou superior a 18 anos, de ambos os sexos. A participação ocorreu de forma voluntária, mediante realização de capacitação teórico-prática, sendo condicionada à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Foram excluídos do estudo os indivíduos que não participaram integralmente das etapas propostas, incluindo a capacitação teórica promovida pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Feridas e Curativos (GEPFeC) e a simulação clínica, totalizando 24 participantes que

atenderam aos critérios estabelecidos, caracterizando amostragem não probabilística por conveniência.

3.1.3 Intervenção: cenários de simulação

A intervenção educacional consistiu na participação em dois cenários de simulação clínica de alta fidelidade aplicados sequencialmente. Antes da aplicação dos cenários, foram ministradas aulas teóricas e práticas em laboratório sobre “Manejo de Úlceras Arteriais” e “Manejo de Úlceras Venosas”, direcionadas aos inscritos na capacitação do GEPFeC. Posteriormente, os participantes foram submetidos a atendimentos simulados de pacientes portadores de úlceras venosa e arte, envolvendo: anamnese, exame físico, avaliação da lesão, elaboração do plano de cuidados e orientação de autocuidado.

Cada cenário contou com a participação ativa de dois participantes, nos papéis de enfermeiro e técnico de enfermagem, enquanto os demais atuaram como observadores, os quais puderam fazer suas contribuições durante o *debriefing*.

O Cenário 1 apresentou um paciente com úlcera venosa em MID, região tibial englobando terço médio e inferior da perna, maleolar, com características típicas de insuficiência venosa crônica (presença de alterações tróficas, varizes, hiperpigmentação, lipodermatoesclerose, eczema venoso, pulso periférico presente, lesão com formato irregular, exsudativa, tecido de granulação, esfacelo e odor desagradável). O Cenário 2 abordou uma paciente com úlcera arterial em região submaleolar esquerda, arredondada, com bordas regulares, necrose de coagulação em toda sua extensão e pele perilesional cianótica, cianose periférica (extremidade dos dedos do pé E) e presença de 5º pododáctilo do pé esquerdo necrosado. A confecção das feridas simuladas seguiu técnica de *moulage*, com uso de cola de biscoito, amido de milho, cosméticos e exsudatos artificiais, de modo a garantir realismo físico e sensorial. Todos os cenários foram conduzidos por docente facilitador, seguidos de *debriefing* estruturado segundo o modelo PEARLS (*Promoting Excellence and Reflective*

Learning in Simulation), com duração aproximada de 30 a 45 minutos cada.

A estruturação pedagógica, os recursos empregados e o processo de construção dos cenários de simulação clínica utilizados neste estudo foram previamente descritos e publicados por Garcia *et al.* (2026), em capítulo específico dedicado ao desenvolvimento metodológico dos cenários.

3.1.4 Instrumento de coleta de dados

Para avaliar os desfechos, utilizou-se a Escala de Satisfação dos Estudantes e Autoconfiança na Aprendizagem (ESAA), em sua versão brasileira validada por Almeida *et al.* (2015). O instrumento é composto por 13 itens distribuídos em duas subescalas: satisfação (itens 1 a 5) e autoconfiança (itens 6 a 13). As respostas são dadas em escala Likert de cinco pontos, sendo 1 = discordo totalmente; 2 = discordo; 3 = nem concordo, nem discordo; 4 = concordo; 5 = concordo totalmente. A pontuação global varia de 13 a 65, e a média superior a 4 indica avaliação altamente positiva.

Adicionalmente, os participantes preencheram questionário sociodemográfico contendo variáveis como: sexo, idade, semestre do curso e profissão para os profissionais de saúde participantes. A coleta de dados ocorreu imediatamente após o *debriefing* de cada cenário, em sala reservada, com preenchimento individual em formulário impresso, assegurando-se o anonimato e a confidencialidade das respostas.

3.1.5 Análise dos dados e aspectos éticos

Os dados foram tabulados em planilha eletrônica Microsoft Excel® e analisados por meio de estatística descritiva, com cálculo de frequências absolutas e relativas, médias, medianas, desvios-padrão e intervalos de confiança de 95% para as variáveis quantitativas. A consistência interna do instrumento foi mensurada pelo coeficiente alfa de Cronbach, considerando-se os parâmetros de Landis e Koch (1977).

A pesquisa foi iniciada após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, por meio da Plataforma Brasil (CEP/CONEP), sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 59843722.1.0000.8097, parecer nº 5.711.126.

Os procedimentos adotados no estudo seguiram rigorosamente os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde, que regulamenta a realização de pesquisas envolvendo seres humanos. Todas as etapas foram conduzidas de modo a garantir a proteção dos participantes, assegurando sua privacidade, confidencialidade e anonimato. Para tanto, os participantes foram identificados por meio de codificação numérica.

Além disso, todos os sujeitos foram devidamente esclarecidos quanto aos objetivos, procedimentos e possíveis implicações da pesquisa, sendo garantida a participação voluntária mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo assegurados o anonimato, a confidencialidade das informações e o direito de desistência em qualquer momento, sem prejuízo aos participantes.

Os participantes da capacitação foram convidados a participar de pesquisa científica através do uso de dados dos instrumentos de coleta de dados respondidos após SC e foram esclarecidos que sua participação era totalmente voluntária, podendo eles recusarem-se a participar, ou mesmo desistirem a qualquer momento sem que isto ocasionasse qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa ou a sua continuidade na capacitação. Foram informados ainda que as informações do questionário seriam utilizadas somente para fins de pesquisa e tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade, conforme determinado na Resolução CNS nº 466/2012.

Foi utilizada ferramenta de Inteligência Artificial (IA generativa) como apoio para revisão linguística, ortográfica e gramaticais deste capítulo, conforme Política de Integridade na Atividade Científica do CNPq, instituída pela Portaria CNPq nº 2.664, de 6 de março de 2026.

3.2 Resultados e Discussão

3.2.1 Perfil sociodemográfico dos participantes

Na sequência, apresenta-se o perfil dos participantes do estudo, com o intuito de situar o leitor quanto às características do grupo envolvido na simulação clínica. A compreensão desses aspectos é fundamental, uma vez que fatores como formação acadêmica e experiência profissional podem influenciar diretamente a forma como os indivíduos interpretam e conduzem situações clínicas, especialmente no contexto da avaliação diferencial e do manejo de úlceras vasculares. Assim, a caracterização dos participantes contribui para uma leitura mais aprofundada dos resultados, permitindo relacionar o desempenho observado às particularidades do grupo analisado, além de oferecer subsídios para a reflexão sobre a prática e o ensino em saúde.

A amostra foi composta por 24 participantes da capacitação relacionada ao contexto da Assistência de saúde a pacientes com úlcera venosa e úlcera arterial. A análise sociodemográfica dos participantes evidenciou predominância da faixa etária entre 20 e 24 anos (45,83%), seguida pelas faixas de 35 a 39 anos (16,67%) e 25 a 29 anos (12,50%), conforme apresentado na Tabela 1. Observou-se, ainda, que a amostra foi majoritariamente composta por indivíduos do sexo feminino (91,67%), com participação masculina correspondente a 8,33%.

Entre os discentes de enfermagem, verificou-se maior concentração nos 8º e 9º semestres (33,33%), seguidos pelos 4º e 5º semestres (20,83%) e pelos 6º e 7º semestres (8,33%). No que se refere aos profissionais vinculados à Secretaria Municipal de Saúde de Sinop, identificou-se predominância de enfermeiros (20,83%), seguidos por médicos (12,50%) e uma farmacêutica (4,17%). Esse perfil evidencia uma amostra composta majoritariamente por mulheres jovens, com diferentes níveis de formação e atuação profissional, o que favorece a troca interdisciplinar/interprofissional e a construção coletiva do conhecimento no contexto da simulação clínica.

Tabela 01: Dados sociodemográficos, formação acadêmica e profissional dos participantes da pesquisa, Sinop (MT), Brasil – 2025.

Dados Sociodemográficos	Participantes (n = 24)	
	f	%
Idade em anos		
20 a 24	11	45.83
25 a 29	3	12.50
30 a 34	1	4.17
35 a 39	4	16.67
40 a 44	3	12.50
45 a 49	2	8.33
Sexo		
Feminino	22	91.67
Masculino	2	8.33
Semestre no Curso de Enfermagem		
4° a 5° semestre	5	20.83
6° a 7° semestre	2	8.33
8° a 9° semestre	8	33.33
Profissão		
Enfermagem	5	20.83
Medicina	3	12.50
Farmácia	1	4.17

Fonte: dados da pesquisa, 2025.

O perfil observado é consistente com o encontrado em outros estudos brasileiros sobre simulação em Enfermagem, nos quais a predominância feminina e a concentração etária entre 20 e 24 anos também são reportadas (Pires *et al.*, 2020; Teixeira *et al.*, 2020).

3.2.2 Satisfação e autoconfiança na aprendizagem

Com o objetivo de avaliar os cenários de simulação clínica como estratégia de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas à assistência de saúde à pacientes com úlcera venosa e úlcera arterial, os 24 participantes responderam, ao final do *debriefing*, à Escala de Satisfação dos Estudantes e Autoconfiança na Aprendizagem (ESAA).

A avaliação da intervenção educacional, realizada por meio da Escala de Satisfação dos Estudantes e Autoconfiança na Aprendizagem (ESAA), revelou média geral de 4,59 (DP = 0,25), em uma escala que varia de 1 a 5 pontos, indicando elevado nível de satisfação e autoconfiança entre os participantes. O domínio satisfação apresentou a maior média (4,79; DP = 0,26), com variação entre 4 e 5 pontos, evidenciando que a experiência de simulação clínica foi amplamente reconhecida de forma positiva pelos discentes.

Por sua vez, o domínio autoconfiança apresentou média de 4,17 (DP = 0,30), com variação de 1 a 5 pontos, indicando percepção globalmente favorável, embora com maior variabilidade nas respostas quando comparado ao domínio de satisfação. Esses achados reforçam o potencial da simulação clínica como estratégia pedagógica eficaz, capaz de promover elevado engajamento dos participantes e contribuir para o fortalecimento das competências percebidas no processo de aprendizagem.

Tabela 02: Valores atribuídos à Escala de Satisfação dos Estudantes e Autoconfiança na Aprendizagem pelos participantes dos cenários de SC de Assistência de saúde à pacientes com úlcera venosa e úlcera arterial, Sinop (MT).

ESAA*	Média	DP	Mínimo	Máximo
Geral	4.59	0.25	1	5
Satisfação	4.79	0.26	4	5
Autoconfiança	4.17	0.30	1	5

*ESAA - Escala de Satisfação dos Estudantes e Autoconfiança na Aprendizagem. DP - Desvio padrão. Fonte: dados da pesquisa, 2025.

A consistência interna do instrumento foi confirmada pelo coeficiente alfa de *Cronbach*, que apresentou valor de 0,90, indicando elevada confiabilidade e consistência entre os itens da escala. De acordo com os critérios propostos por Landis e Koch (1977), esse resultado pode ser classificado como “quase perfeito”, sugerindo que os itens estão fortemente correlacionados e mensuram de forma coerente o construto avaliado.

No que se refere ao domínio de satisfação com a aprendizagem, observou-se média geral de 4,79, com desvio padrão (DP) de 0,26, considerando as cinco afirmativas analisadas. Os dados apresentados na Tabela 3 evidenciam elevados níveis de satisfação entre os discentes participantes dos cenários de simulação clínica voltados à assistência a pacientes com úlcera venosa e arterial.

Destaca-se que, em todos os itens avaliados, não foram registrados níveis de discordância, seja total ou parcial. Apenas um participante apresentou resposta neutra em relação à afirmação sobre gostar da forma como o conteúdo foi conduzido por meio da simulação. Esses achados demonstram forte concordância positiva entre os participantes, reforçando a aceitação da estratégia pedagógica e a percepção favorável quanto à experiência de aprendizagem proporcionada pela simulação clínica.

Tabela 03: Satisfação com a aprendizagem atual dos participantes dos cenários de SC de Assistência de saúde à pacientes com úlcera venosa e úlcera arterial, de acordo com os itens investigados (afirmações) pela ESAA, Sinop (MT).

Itens investigados		Média	DP	DT		D		IN		C		CT	
				F	%	F	%	f	%	f	%	f	%
Satisfação com a aprendizagem atual	1. Os métodos de ensino utilizados nesta simulação foram úteis e eficazes.	4.83	0.38	0	0	0	0	0	0	4	16.67	20	83.33
	2. A simulação forneceu-me uma variedade de materiais didáticos e	4.83	0.38	0	0	0	0	0	0	4	16.67	20	83.33

atividades para promover a minha aprendizagem do currículo médico-cirúrgico.														
3. Eu gostei do modo como meu professor ensinou através da simulação.	4.88	0.45	0	0	0	0	1	4.17	1	4.17	22	91.67		
4. Os materiais didáticos utilizados nesta simulação foram motivadores e ajudaram-me a aprender.	4.63	0.49	0	0	0	0	0	0	9	37.50	15	62.50		
5. A forma como o meu professor ensinou através da simulação foi adequada para a forma como eu aprendo.	4.79	0.41	0	0	0	0	0	0	5	20.83	19	79.17		

*ESAA - Escala de Satisfação dos Estudantes e Autoconfiança na Aprendizagem. DP - Desvio padrão. DT – discordo totalmente; D - discordo; IN - indeciso; C - concordo; CT – concordo totalmente. Fonte: dados da pesquisa, 2025.

Os achados deste estudo demonstram que a simulação clínica (SC), aplicada aos cenários de assistência de saúde à pacientes com úlcera venosa e arterial, foi amplamente bem avaliada pelos discentes quanto à satisfação com a aprendizagem. Com escores médios superiores a 4,5 em todos os itens investigados, os participantes reconheceram a SC como uma estratégia eficaz, motivadora e alinhada às suas necessidades educacionais, corroborando evidências previamente descritas na literatura (Butafava, Oliveira, Quilici, 2022).

A elevada concordância nos itens relacionados à eficácia do método e à diversidade de recursos utilizados indica que o planejamento pedagógico adotado atendeu aos princípios das boas práticas em simulação clínica, conforme preconizado pela *International*

Nursing Association for Clinical Simulation and Learning (INACSL, 2016). Essa diretriz enfatiza a importância da definição clara de objetivos de aprendizagem, do uso de materiais realistas e da adequação da metodologia ao perfil do estudante como fatores essenciais para a promoção de uma aprendizagem significativa.

De acordo com Jeffries (2005), a efetividade da simulação como ferramenta pedagógica está diretamente relacionada à integração entre ambiente realístico, participação ativa do estudante e atuação mediadora do facilitador. No presente estudo, a utilização de *moulage* realística, o envolvimento dos discentes na construção dos casos e a organização criteriosa dos cenários contribuíram significativamente para o engajamento dos participantes, refletido nos elevados níveis de concordância observados.

Adicionalmente, o reconhecimento dos estudantes quanto à adequação da metodologia ao seu estilo de aprendizagem reforça que a simulação clínica, quando adequadamente estruturada, favorece abordagens centradas no estudante e estimula a construção ativa do conhecimento (Eppich *et al.*, 2015). Esse aspecto é particularmente relevante na formação em enfermagem, na qual o desenvolvimento de competências clínicas, raciocínio crítico e habilidades comunicacionais requer metodologias que transcendam o ensino tradicional e se aproximem da realidade prática (Mazzo *et al.*, 2025).

Os resultados obtidos também se alinham a estudos que destacam a simulação clínica como estratégia eficaz no ensino relacionado ao cuidado de feridas crônicas, em razão da complexidade dos casos e da necessidade de tomada de decisão baseada em evidências (Silva *et al.*, 2023). A prática simulada, associada ao debriefing estruturado, configura-se como elemento essencial na consolidação do aprendizado, ao possibilitar a reflexão crítica e a correção de condutas inadequadas (Eppich *et al.*, 2015).

Dessa forma, os achados reforçam o papel da simulação clínica como uma estratégia inovadora e eficaz no ensino em enfermagem, especialmente em temáticas que exigem precisão técnica e julgamento clínico, como o cuidado de feridas crônicas de diferentes etiologias.

No que se refere à autoconfiança, a análise dos dados indica que os discentes apresentaram níveis elevados em relação à aprendizagem adquirida, ainda que com maior variabilidade nas respostas quando comparados ao domínio de satisfação. De modo geral, os participantes demonstraram reconhecer sua corresponsabilidade no processo de aprendizagem e perceberam a simulação como um ambiente estruturado, com suporte docente e recursos adequados. Contudo, observou-se variação na percepção quanto à condução do professor no direcionamento dos conteúdos, o que evidencia a importância do papel do facilitador na mediação do processo educativo e no fortalecimento da autoconfiança dos estudantes.

Tabela 04: Autoconfiança na aprendizagem dos participantes dos cenários de SC de Assistência de saúde à pacientes com úlcera venosa e úlcera arterial, de acordo com os itens investigados (afirmações) pela ESAA, Sinop (MT).

de acordo com os itens investigados (análise) pela LER, CNPQ (N.º):													
Itens investigados	Média	DP	DT		D		IN		C		CT		
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
A autoconfiança na aprendizagem	6. Estou confiante de que domino o conteúdo da atividade de simulação que meu professor me apresentou.	4.04	0.62	0	0	0	0	4	16.67	15	62.50	5	21
	7. Estou confiante que esta simulação incluiu o conteúdo necessário para o domínio do currículo médico-cirúrgico.	4.46	0.66	0	0	0	0	2	8.33	9	37.50	13	54.17
	8. Estou confiante de que estou desenvolvendo habilidades e obtendo os conhecimentos necessários a partir desta simulação para executar os procedimentos.	4.38	0.71	0	0	0	0	3	12.50	9	37.50	12	50.00

	necessários em um ambiente clínico.												
	9. O meu professor utilizou recursos úteis para ensinar a simulação.	4.79	0.41	0	0	0	0	0	0	5	20.83	19	79.17
	10. É minha responsabilidade como o aluno aprender o que eu preciso saber através da atividade de simulação.	4.96	0.20	0	0	0	0	0	0	1	4.17	23	95.83
	11. Eu sei como obter ajuda quando eu não entender os conceitos abordados na simulação.	4.79	0.41	0	0	0	0	0	0	5	20.83	19	79.17
	12. Eu sei como usar atividades de simulação para aprender habilidades.	4.46	0.66	0	0	0	0	2	8.33	9	37.50	13	54.17
	13. É responsabilidade do professor dizer-me o que eu preciso aprender na temática desenvolvida na simulação durante a aula.	3.88	1.15	1	4.17	2	8.33	5	20.83	7	29.17	9	37.50

*ESAA - Escala de Satisfação dos Estudantes e Autoconfiança na Aprendizagem. DP - Desvio padrão. DT – discordo totalmente; D - discordo; IN - indeciso; C - concordo; CT – concordo totalmente. Fonte: dados da pesquisa, 2025.

O item que apresentou maior escore médio foi “*É minha responsabilidade como aluno aprender o que eu preciso saber por meio da atividade de simulação*”, com média de 4,96 e desvio padrão (DP) de 0,20, evidenciando elevada concordância entre os respondentes (95,83%). Esse resultado destaca o reconhecimento, por parte dos discentes, de seu papel ativo e protagonista no processo de aprendizagem mediado pela simulação clínica.

Na sequência, destacaram-se os itens *“Meu professor utilizou recursos úteis para ensinar a simulação”* e *“Eu sei como obter ajuda quando não entendo os conceitos abordados na simulação”*, ambos com média de 4,79 (DP = 0,41), apresentando predominância de concordância total (79,17%). Outros itens também apresentaram médias elevadas, como *“Estou confiante de que esta simulação incluiu o conteúdo necessário para o domínio do currículo médico-cirúrgico”* e *“Eu sei como utilizar atividades de simulação para aprender habilidades”*, ambos com média de 4,66 e DP de 0,66.

Por outro lado, os menores escores foram observados nos itens *“Estou confiante de que domino o conteúdo da atividade de simulação”* (média = 4,04; DP = 0,62) e *“É responsabilidade do professor dizer-me o que preciso aprender na temática desenvolvida durante a simulação”* (média = 3,88; DP = 1,15). A maior dispersão das respostas nesses itens sugere divergências quanto à percepção da responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem. Esses achados reforçam a compreensão de que a autoconfiança não se constrói apenas por meio de exposições pontuais à metodologia, mas requer experiências repetidas, *feedback* estruturado e oportunidades progressivas de aplicação prática (Baptista *et al.*, 2014).

No item *“Estou desenvolvendo habilidades e conhecimentos para executar procedimentos em ambiente clínico”* (média = 4,38; DP = 0,71), observou-se que 87,5% dos participantes concordaram ou concordaram totalmente com a afirmação, enquanto 12,5% permaneceram indiferentes. Esse resultado indica percepção positiva quanto ao desenvolvimento de competências, embora ainda haja espaço para o fortalecimento da autoconfiança voltada à prática clínica.

De modo geral, os resultados referentes à autoconfiança na aprendizagem demonstram que os participantes dos cenários de simulação clínica voltados à assistência de pacientes com úlceras venosas e arteriais desenvolveram percepção favorável quanto à aquisição de competências e ao seu papel no processo formativo. Esses achados estão em consonância com estudos que apontam a simulação clínica como estratégia eficaz não apenas para o desenvolvimento do conhecimento teórico-prático, mas também para o

fortalecimento da segurança e da confiança dos estudantes na tomada de decisão clínica (Costa *et al.*, 2018).

A elevada média atribuída ao item relacionado à responsabilidade do aluno pelo próprio aprendizado (4,96) evidencia o fortalecimento do protagonismo discente, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Enfermagem, que preconizam o uso de metodologias ativas para estimular a autonomia e a corresponsabilização no processo formativo (Brasil, 2001).

Os altos escores observados nos itens relacionados à busca por ajuda e ao uso da simulação como ferramenta de aprendizagem reforçam que os estudantes reconhecem a simulação clínica como um recurso acessível e eficaz. Entretanto, a menor média observada no item referente à responsabilidade do professor em indicar o que deve ser aprendido sugere a presença de certa dependência pedagógica entre parte dos participantes, possivelmente decorrente de trajetórias formativas anteriores baseadas em metodologias tradicionais, centradas no docente (Mazzo *et al.*, 2025).

Embora a maioria dos discentes tenha demonstrado confiança no desenvolvimento de habilidades clínicas, os níveis de concordância total foram inferiores aos observados na dimensão satisfação com a aprendizagem. Isso indica que, apesar da elevada aceitação da metodologia, alguns participantes ainda não se sentem plenamente seguros quanto à aplicação prática dos conhecimentos em contextos clínicos reais. Tal lacuna é frequentemente descrita na literatura e pode ser minimizada por meio da repetição das simulações, ampliação do debriefing formativo e uso contínuo de feedback estruturado (Eppich e Cheng, 2015).

A literatura também aponta que a autoconfiança tende a aumentar progressivamente à medida que os estudantes se familiarizam com o ambiente simulado e vivenciam práticas supervisionadas, favorecendo uma transição mais segura para o campo clínico (Turole, 2016).

Diante disso, os resultados do presente estudo reforçam a importância da inserção sistemática e contínua da simulação clínica no currículo dos cursos da área da saúde, com enfoque não apenas no

desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também no aprimoramento de competências atitudinais, comunicacionais e no fortalecimento da autonomia profissional.

4. Considerações Finais

A simulação clínica de alta fidelidade voltada à avaliação diferencial de úlceras vasculares venosas e arteriais foi avaliada de forma altamente positiva pelos participantes, com médias globais superiores a 4,5 pontos na Escala de Satisfação dos Estudantes e Autoconfiança na Aprendizagem (ESAA). A subescala de satisfação (4,79) sobressaiu-se em relação à de autoconfiança (4,17), e o coeficiente alfa de *Cronbach* global de 0,90 confirmou excelente consistência interna do instrumento no contexto investigado.

Os achados evidenciam o valor pedagógico da simulação como metodologia ativa, estruturante para o desenvolvimento de competências técnicas, atitudinais e de raciocínio clínico. Destacam-se, como contribuições, o uso de cenários temáticos específicos para úlceras vasculares, tema frequentemente negligenciado nos currículos, e a conjugação da simulação de alta fidelidade com a técnica de *moulage*, que amplia o realismo sensorial e o engajamento discente.

Como limitações, reconhecem-se o desenho descritivo, a amostra reduzida e o caráter institucional do estudo, que restringem a generalização dos achados. Recomendam-se estudos multicêntricos, com desenhos quase-experimentais ou experimentais, que avaliem desfechos de aprendizagem, mudança de comportamento e impacto na prática assistencial. A incorporação sistemática da simulação ao currículo, com repetição de cenários e progressão de complexidade, configura-se estratégia promissora para consolidar competências críticas do enfermeiro no cuidado a pessoas com feridas complexas.

Referências Bibliográficas

ABBADE, L. P. F. et al. Consenso brasileiro de feridas crônicas. *Anais Brasileiros de Dermatologia*, Rio de Janeiro, v. 95, supl. 1, p. 1-30, 2020.

AEBERSOLD, M.; TSCHANNEN, D.; BATHISH, M. Innovative moulage techniques for nursing simulation education. *Clinical Simulation in Nursing*, v. 65, p. 77-83, 2022.

ALMEIDA, R. G. S. et al. Validação para a língua portuguesa da Escala Student Satisfaction and Self-Confidence in Learning. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 23, n. 6, p. 1007-1013, 2015.

ANDRADE, L. G. et al. Avaliação e tratamento de úlceras vasculares: uma revisão integrativa. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 76, n. 2, e20220310, 2023.

BRASIL, G. C. et al. Simulação clínica na graduação em Enfermagem: revisão de escopo. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 74, n. 3, e20200816, 2021.

CANT, R. P.; COOPER, S. J. Use of simulation-based learning in undergraduate nurse education: an umbrella systematic review. *Nurse Education Today*, v. 49, p. 63-71, 2017.

COSTA, R. R. O. et al. Efetividade da simulação clínica de alta fidelidade em graduandos de Enfermagem: revisão sistemática com meta-análise. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 30, e3654, 2022.

FRANKS, P. J. et al. Management of patients with venous leg ulcers: challenges and current best practice. *Journal of Wound Care*, v. 25, supl. 6, p. S1-S67, 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GARCIA, P. R. S.; et al. Construção de cenários de simulação clínica de alta fidelidade para ensino de avaliação diferencial e manejo de úlceras venosas e arteriais. Aurum Editora, [S. l.], p. 228–254, 2026. DOI: 10.63330/aurumpub.049-023. Disponível em: <https://aurumpublicacoes.com/index.php/editora/article/view/1436>. Acesso em: 10 maio. 2026.

INACSL STANDARDS COMMITTEE. Healthcare Simulation Standards of Best Practice. *Clinical Simulation in Nursing*, v. 58, p. 1-120, 2021.

JEFFRIES, P. R. Simulation in nursing education: from conceptualization to evaluation. 3. ed. Washington: National League for Nursing, 2022.

KIRKPATRICK, J.; KIRKPATRICK, W. Kirkpatrick's Four Levels of Training Evaluation. Alexandria: ATD Press, 2016.

MACHADO, M. H. et al. Características gerais da Enfermagem: o perfil sociodemográfico. *Enfermagem em Foco*, Brasília, v. 7, n. esp., p. 9-14, 2016.

MITRE, S. M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 13, supl. 2, p. 2133-2144, 2008.

NUNES, A. S.; MATIAS, L. M. S.; COELHO, V. R. F. Diagnóstico diferencial de úlceras vasculares de membros inferiores. *Revista Enfermagem Atual*, v. 94, n. 32, e-020076, 2020.

PIRES, R. P. S. et al. Satisfação e autoconfiança de estudantes de Enfermagem em cenários de simulação clínica. *Revista de Enfermagem UFPE online*, v. 14, e243937, 2020.

POLIT, D. F.; BECK, C. T. Fundamentos de pesquisa em Enfermagem: avaliação de evidências para a prática da Enfermagem. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 2019.

SANTOS, L. M. M. et al. Perfil clínico-epidemiológico de pacientes com úlceras venosas. *Revista de Enfermagem UERJ*, Rio de Janeiro, v. 27, e41930, 2019.

SILVA, D. M. et al. Conhecimento de estudantes de Enfermagem sobre avaliação e cuidados com feridas. *Estima*, v. 19, e0621, 2021.

TAVAKOL, M.; DENNICK, R. Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, v. 2, p. 53-55, 2011.

TEIXEIRA, I. N. A. O. et al. Satisfação e autoconfiança discente em atividades de simulação clínica: estudo correlacional. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 73, supl. 5, e20190793, 2020.

UNVER, V. et al. The reliability and validity of three questionnaires: the Student Satisfaction and Self-Confidence in Learning Scale, Simulation Design Scale, and Educational Practices Questionnaire. *Contemporary Nurse*, v. 53, n. 1, p. 60-74, 2017.

BENNER, P. From novice to expert: excellence and power in clinical nursing practice. Menlo Park: Addison-Wesley, 1984.

KOLB, D. A. Experiential learning: experience as the source of learning and development. 2. ed. Upper Saddle River: Pearson, 2015.

NLN. Simulation Innovation Resource Center. Washington: National League for Nursing, 2021. Disponível em: <https://www.nln.org>. Acesso em: 10 dez. 2023.

OLIVEIRA, S. N. et al. Simulação clínica e satisfação de estudantes de Enfermagem: revisão integrativa. Escola Anna Nery, v. 24, n. 4, e20200032, 2020.

OMS. Patient safety: global action on patient safety. Geneva: World Health Organization, 2019.

PARSH, B. Characteristics of effective simulated clinical experience instructors: interviews with undergraduate nursing students. Journal of Nursing Education, v. 49, n. 10, p. 569-572, 2010.

ROGERS, C. R. Liberdade de aprender em nossa década. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SCHON, D. A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, R. M. M. et al. Úlcera arterial: abordagem clínica e intervenção de enfermagem. Revista Enfermagem Contemporânea, v. 8, n. 2, p. 145-153, 2019.

SOUZA, J. F. et al. Segurança do paciente e simulação em Enfermagem: revisão integrativa. Cogitare Enfermagem, v. 26, e76892, 2021.

TANNER, C. A. Thinking like a nurse: a research-based model of clinical judgment in nursing. Journal of Nursing Education, v. 45, n. 6, p. 204-211, 2006.

TEIXEIRA, C. R. S. et al. Simulação clínica como estratégia pedagógica no ensino de graduação em enfermagem. Revista Brasileira de Enfermagem, Brasília, v. 73, n. 2, e20180608, 2020.

TOBASE, L. et al. Simulação clínica: aplicabilidade, uso e evidências na formação em enfermagem. Revista da Escola de Enfermagem da USP, São Paulo, v. 51, e03245, 2017.

WHO - World Health Organization. WHO guidelines for the prevention and management of chronic wounds. Geneva: WHO, 2021.

CAPÍTULO 27

UMA PROPOSTA DE JOGO DIDÁTICO BASEADO EM QUADRADOS MÁGICOS GEOMÉTRICOS

DESIGN OF AN EDUCATIONAL GAME BASED ON GEOMETRIC MAGIC SQUARES

Daniele Alves Souza

Secretaria de Educação de Pernambuco
Recife - PE
<https://orcid.org/0009-0000-1280-4506>
danielebringel123@gmail.com

Valdinês Leite de Sousa Júnior

Universidade Federal do Cariri
Juazeiro do Norte - CE
<https://orcid.org/0000-0002-3032-751X>
valdines.leite@ufca.edu.br

Erica Boizan Batista

Universidade Federal do Cariri
Juazeiro do Norte - CE
<https://orcid.org/0000-0003-0125-9949>
erica.batista@ufca.edu.br

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar o desenvolvimento de um jogo educacional baseado em quadrados mágicos geométricos, com potencial para o ensino de conceitos de geometria no Ensino Básico. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e de natureza aplicada, fundamentada em revisão bibliográfica sobre matemática recreativa, uso de jogos no ensino e orientações da Base Nacional Comum Curricular. A partir desse referencial, foi desenvolvido o jogo de cartas intitulado Shape Shuffle, estruturado em torno da montagem de um quadrado mágico geométrico 3×3 , aliado a uma proposta pedagógica baseada no método RICA (Raciocínio, Inteligência, Criatividade e Aprendizagem).

Como resultados, o jogo apresenta potencial para favorecer o desenvolvimento do raciocínio lógico, da percepção espacial e da tomada de decisões estratégicas, além de possibilitar a exploração de conceitos como área, perímetro e transformações geométricas, promovendo maior engajamento dos estudantes. Conclui-se que o uso de jogos baseados em matemática recreativa pode contribuir para tornar o ensino de geometria mais dinâmico e significativo, configurando-se como uma alternativa didática promissora, cuja eficácia deverá ser investigada em futuras aplicações em sala de aula.

Palavras-chave: Jogo; Matemática Recreativa; Geometria; Quadrados Mágicos.

ABSTRACT

This study aims to present the development of an educational game based on geometric magic squares, with potential applications for teaching geometry concepts in Basic Education. The research is characterized as qualitative and applied in nature, grounded in a bibliographic review on recreational mathematics, the use of games in education, and the guidelines of the Brazilian National Common Curricular Base. Based on this framework, the card game Shape Shuffle was developed, structured around the construction of a 3×3 geometric square and supported by a pedagogical approach based on the RICA method (Reasoning, Intelligence, Creativity, and Learning). The results indicate that the game has the potential to promote logical reasoning, spatial perception, and strategic decision-making, as well as to support the exploration of concepts such as area, perimeter, and geometric transformations, fostering greater student engagement. It is concluded that the use of games grounded in recreational mathematics can contribute to making geometry teaching more dynamic and meaningful, representing a promising educational tool whose effectiveness should be further investigated through classroom applications.

Keywords: Tradução das palavras-chave.

1. Introdução

A utilização de jogos no ensino de matemática tem sido amplamente discutida na literatura, sobretudo no contexto da matemática recreativa, que integra elementos lúdicos ao processo de aprendizagem. Estudos indicam que atividades baseadas em jogos podem favorecer o desenvolvimento do raciocínio lógico, da resolução de problemas e do engajamento dos estudantes (Rowlett, 2019; Gómez e Villegas, 2007). No entanto, apesar do reconhecimento de seu potencial pedagógico, ainda se observa uma carência de propostas sistematizadas que articulem jogos com conteúdos específicos da matemática escolar, especialmente no ensino de geometria. Essa lacuna se torna particularmente relevante no contexto da prática docente, em que professores frequentemente dispõem de atividades lúdicas, mas encontram dificuldades em integrá-las de forma intencional e alinhada aos objetivos de aprendizagem previstos no currículo.

Nesse contexto, o presente estudo investiga o uso de quadrados mágicos geométricos como base para o desenvolvimento de um recurso didático voltado ao ensino de conceitos geométricos. Embora os quadrados mágicos tradicionais sejam amplamente conhecidos, suas versões geométricas, propostas por Sallows (2013), ainda são pouco exploradas como ferramenta pedagógica, especialmente no que se refere à elaboração de materiais didáticos estruturados e alinhados às orientações curriculares. Diante disso, coloca-se a seguinte questão de pesquisa: como os quadrados mágicos geométricos podem ser explorados como recurso didático para o ensino de conceitos geométricos no Ensino Básico?

Diante disso, este trabalho tem como objetivo desenvolver e apresentar um jogo educacional baseado em quadrados mágicos geométricos, com potencial para o ensino de conceitos como área, perímetro e transformações geométricas no Ensino Básico. Além disso, busca-se descrever uma proposta pedagógica para sua aplicação em

sala de aula, considerando sua integração com práticas de ensino que valorizem o protagonismo do estudante e a aprendizagem significativa.

A relevância desta pesquisa reside tanto em sua contribuição teórica quanto prática. Do ponto de vista teórico, amplia as discussões sobre o uso da matemática recreativa no ensino de geometria, explorando uma abordagem ainda pouco investigada. Do ponto de vista prático, propõe um recurso didático que pode auxiliar professores na abordagem de conteúdos geométricos de forma mais dinâmica e interativa, em consonância com as orientações da Base Nacional Comum Curricular.

Para alcançar esses objetivos, adotou-se uma abordagem qualitativa de natureza aplicada, fundamentada em revisão bibliográfica sobre matemática recreativa, jogos no ensino e ensino de geometria. Com base nesse referencial, foi desenvolvido um jogo de cartas, denominado Shape Shuffle, baseado na construção de um quadrado geométrico 3×3 , bem como uma proposta pedagógica para sua utilização em sala de aula.

2. Referencial Teórico

A matemática recreativa tem despertado crescente interesse na comunidade educacional em função de seu potencial para qualificar os processos de ensino e aprendizagem (Rowlett, 2019). Esse campo caracteriza-se pela incorporação de elementos lúdicos, como jogos, desafios e quebra-cabeças, visando não apenas à apropriação de conceitos matemáticos, mas também ao engajamento dos estudantes e ao desenvolvimento de competências cognitivas.

No âmbito acadêmico, essa abordagem tem sido investigada sob diferentes perspectivas, especialmente na psicologia educacional e na pedagogia. Resultados de pesquisas indicam que a utilização de atividades recreativas pode favorecer o desempenho dos alunos, estimular atitudes positivas em relação à matemática e desenvolver habilidades como raciocínio lógico, resolução de problemas e trabalho em equipe (Gómez e Villegas, 2007). Além disso, tais atividades

permitem a exploração de conceitos de maneira mais concreta e visual, o que contribui para sua compreensão e aplicação em distintos contextos (Joutsenlahti e Perkkilä, 2022). Nessa direção, Bártlová (2016) observa que a matemática recreativa se define, em grande medida, por seu caráter lúdico acessível também a não especialistas.

Os jogos, em particular, constituem um ambiente dinâmico que mobiliza os alunos na resolução de problemas e na tomada de decisões estratégicas. Esse potencial pedagógico é evidenciado por Kishimoto (2003, p. 96), ao afirmar que “as crianças se sentem mais motivadas a usar sua inteligência quando estão envolvidas em jogos [...]”. Dessa forma, o uso de jogos no ensino de matemática tem se consolidado como uma estratégia relevante para a promoção de aprendizagens significativas.

Nesse contexto, Lee Cecil Fletcher Sallows propõe uma releitura dos quadrados mágicos ao substituir números por formas geométricas, originando os quadrados mágicos geométricos. Esses consistem em arranjos de figuras organizadas em uma malha quadrada, de modo que a soma das medidas de seus lados, em diferentes direções, permaneça constante, em analogia aos quadrados mágicos numéricos. Para Sallows (2013), tais estruturas devem ser compreendidas para além de sua dimensão numérica, como objetos matemáticos que articulam relações entre números e formas.

Os jogos matemáticos, enquanto manifestação da matemática recreativa, favorecem a constituição de um ambiente investigativo no qual a resolução de problemas e a tomada de decisões assumem papel central. Segundo Miranda (2000), o jogo pode envolver atividades mentais ou físicas, com ou sem o uso de materiais concretos, sendo regido por regras que preservam seu caráter lúdico. Em jogos de estratégia, por exemplo, os participantes mobilizam conhecimentos matemáticos ao calcular probabilidades, antecipar ações e otimizar recursos, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio lógico.

A inserção de jogos no contexto escolar também se justifica pela intensificação das interações entre os alunos e pela promoção do respeito mútuo. Rosada (2013) destaca seu valor educativo, enquanto Pontes (2016) argumenta que a aprendizagem matemática requer a

articulação entre o “saber” e o “fazer”, defendendo o lúdico como elemento mobilizador do interesse dos estudantes. Nessa mesma perspectiva, Grando (2000) aponta que os jogos estimulam a elaboração de estratégias, a formulação de hipóteses e a reflexão sobre ações, ao passo que Dante (2007) enfatiza a importância de problemas desafiadores, mas acessíveis, para evitar a desmotivação.

Como destaca Dante (2007, p. 13-14), “o real prazer de estudar matemática está na satisfação que surge quando o aluno, por si só, resolve um problema”. Desse modo, a eficácia dos jogos como recurso didático depende do equilíbrio entre o nível de desafio proposto e a possibilidade de sucesso. Importa ressaltar, ainda, que o uso de jogos no ensino de matemática não se restringe a práticas tradicionalmente consolidadas, como o xadrez, abrangendo também atividades que envolvem análise de padrões, planejamento e resolução de quebra-cabeças.

No campo do ensino de geometria, investigações têm evidenciado que o uso de jogos como recurso didático pode favorecer a compreensão de conceitos, o desenvolvimento do raciocínio espacial e a capacidade de resolução de problemas (Bulut & Bulut, 2012; Clements & Battista, 1994; Pramuditya et al., 2019). Tais resultados dialogam com perspectivas que defendem a articulação entre o caráter lúdico e os objetivos de aprendizagem, em consonância com orientações curriculares que enfatizam o desenvolvimento de habilidades geométricas no Ensino Básico (Brasil, 2018; Grando, 2000). O Tangram, por exemplo, destaca-se como recurso pedagógico ao explorar propriedades de formas geométricas e estimular a criatividade. Outros exemplos incluem quebra-cabeças de polígonos (Clements & Battista, 1994), bingo de formas e atividades como a caça ao tesouro geométrico (Tran et al., 2020).

Estudos como os de Pramuditya et al. (2019) e Wu & Wang (2012) apontam que a incorporação de jogos pode enriquecer a experiência de aprendizagem e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico. Nessa perspectiva, os jogos matemáticos configuram-se como ferramentas promissoras, especialmente no

ensino de geometria, ao favorecerem o desenvolvimento do pensamento crítico e da resolução criativa de problemas.

Os quadrados mágicos geométricos, enquanto quebra-cabeças que integram elementos da geometria, apresentam potencial pedagógico em diferentes etapas da Educação Básica. Sua utilização pode ser articulada às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), particularmente no âmbito da unidade temática de geometria, que contempla o desenvolvimento de habilidades relacionadas à compreensão de formas, propriedades e relações espaciais.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, esses recursos podem contribuir para a identificação, classificação e comparação de figuras geométricas, bem como para a compreensão de propriedades como lados, vértices e ângulos. Nos anos finais e no Ensino Médio, possibilitam a exploração de conceitos mais complexos, como simetria, área, perímetro e transformações geométricas, incluindo translação, rotação e reflexão.

Considerando sua flexibilidade e abrangência, torna-se pertinente explorar estratégias de inserção desses recursos no contexto escolar. Assim, este trabalho apresenta uma proposta de jogo de cartas didático inspirado nos quadrados mágicos geométricos, acompanhada de uma estratégia de aplicação em sala de aula, com o objetivo de contribuir para o ensino de conteúdos como decomposição de figuras planas e movimentos rígidos no plano.

3. Procedimentos Metodológicos

Inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica centrada em temas essenciais para o desenvolvimento de um produto educacional. Essa pesquisa abrangeu o ensino e a aprendizagem por meio de jogos sérios, os fundamentos matemáticos dos quadrados geométricos, as estratégias pedagógicas e a BNCC.

Como proposta de produto educacional, apresentamos um jogo de cartas inspirado no quadrado mágico geométrico, aqui chamaremos

este jogo de Shape Shuffle, que pode ser traduzido livremente como embaralhamento de formas. O jogo proposto foi desenvolvido com base nos conceitos aqui apresentados e nos conteúdos específicos contidos em livros didáticos de matemática para o ensino básico.

A proposta se desenvolve em torno da montagem de um quadrado geométrico 3×3 , onde cada jogador busca completar seu tabuleiro com as peças adequadas. Composto por 9 cartas de quebra-cabeças e uma variedade de cartas de estratégia, a proposta do jogo é oferecer uma experiência desafiadora e dinâmica para 2 a 5 participantes.

As cartas de quebra-cabeças apresentam diferentes combinações de formas geométricas, exigindo dos jogadores análise espacial e tomada de decisões estratégicas. Além disso, as cartas de estratégia introduzem reviravoltas emocionantes, como troca de cartas com outros jogadores e aquisição de peças adversárias.

Regras do Jogo:

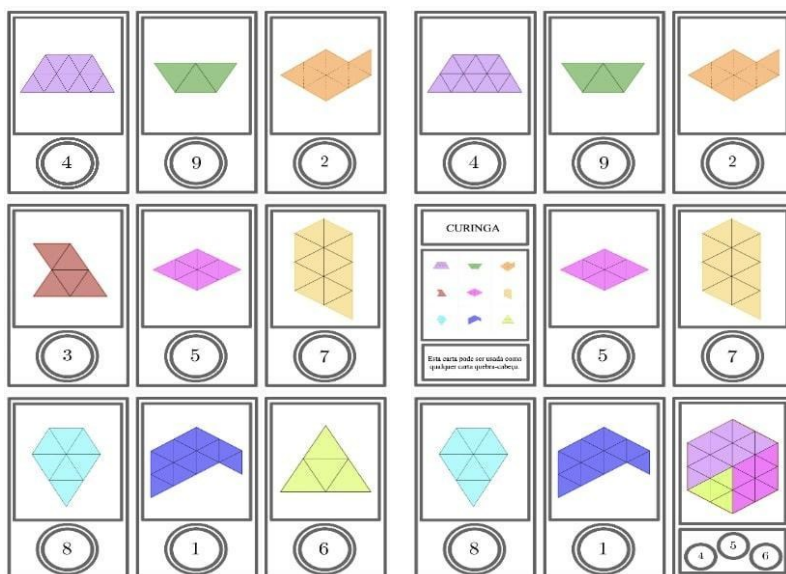
Quantidade de jogadores: 2 a 5.

Objetivo: Ser o primeiro a completar as 9 peças do quadrado mágico geométrico.

Cartas: Quebra-cabeça (36, 4 de cada peça do quadrado mágico geométrico); Pata mansa (5); Teletransporte (2); Bate e volta (5); Bloqueio (3); Soma 15 (2); Contra-ataque (5); Guloso (7); Cadeado (2); Promoção (5); Curinga (2); 15 completo (8, 1 de cada tipo). Total de 82 cartas.

Após o embaralhamento das cartas, cada jogador receberá um conjunto inicial de 5 cartas. Para começar, cada jogador irá sacar 2 cartas do topo do baralho. Em cada rodada subsequente, os jogadores podem jogar até 3 cartas, seguindo o sentido anti-horário. É importante observar que cada jogador pode ter no máximo 7 cartas em sua mão ao final de sua jogada. Se um jogador tiver mais de 7 cartas, ele deve descartar o excesso no fundo do baralho. Os jogadores seguem jogando cartas e preenchendo seus quadrados mágicos, até que um deles complete as 9 peças atingindo o objetivo de vencer o jogo.

Figura 1: Exemplos de soluções.



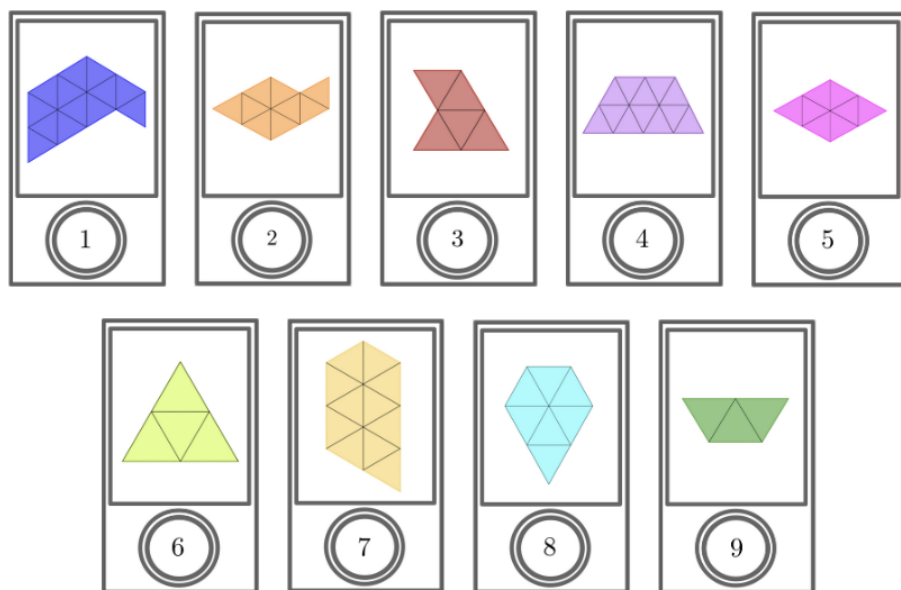
Fonte: Os autores.

Duas possíveis soluções são ilustradas na Figura 1, sendo que uma utiliza apenas cartas de peças do quadrado mágico geométrico, enquanto a segunda utiliza duas cartas especiais em sua composição, onde a primeira solução utiliza todas as cartas que representam peças do hexágono regular. Já na segunda solução, o jogador pode utilizar, como estratégias, as cartas especiais para completar seu tabuleiro.

A mecânica do jogo favorece a interação social e o pensamento estratégico, enquanto sua estrutura permite diferentes abordagens. A combinação de sorte e habilidade torna a experiência equilibrada e envolvente.

As cartas quebra-cabeça constituem a base do jogo, sendo utilizadas na formação do quadrado geométrico. Cada uma apresenta uma configuração específica correspondente a uma parte de um hexágono regular.

Figura 2: Layout das cartas.



Fonte: Os autores.

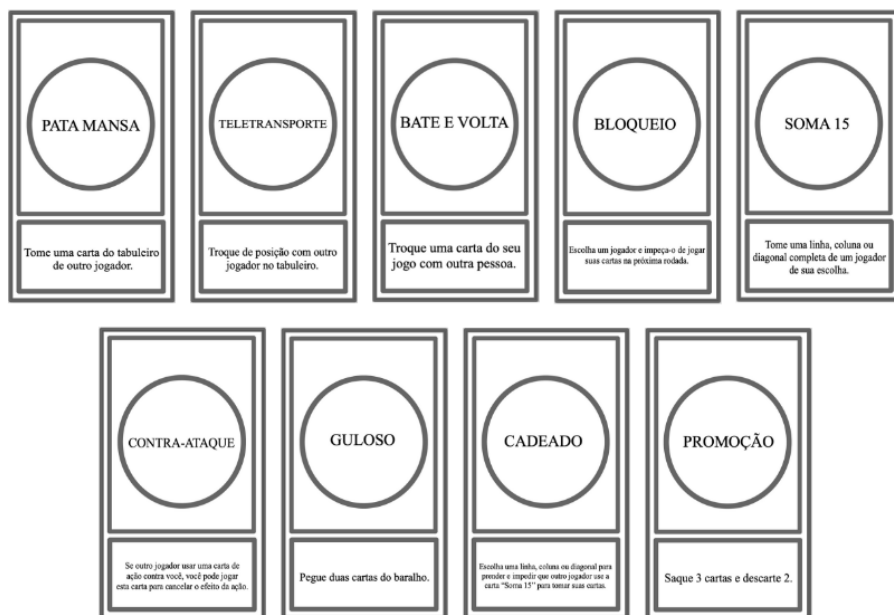
A estratégia reside na escolha cuidadosa dessas cartas para alcançar a vitória. O jogo conta com 9 cartas que representam peças necessárias para a montagem de um hexágono regular. Na Figura 2, apresentamos o layout de cada uma delas.

Cartas de Estratégia:

As cartas de estratégia permitem ações como troca de peças e interferência no jogo dos adversários, tornando a partida mais dinâmica. O jogo possui 9 tipos de cartas de estratégia, cada uma com uma função específica. Para utilizá-las, o jogador deve colocá-las no centro da mesa, tornando a ação visível a todos. Essas cartas não afetam as cartas na mão dos jogadores.

A Figura 3 apresenta os tipos de cartas de estratégia, seguidos de sua descrição e quantidade no baralho.

Figura 3: Cartas de estratégia.



Fonte: Os autores.

- **Pata mansa:** Tome uma carta do tabuleiro de outro jogador. Quando esta carta é jogada, o jogador seleciona uma carta do jogo de um adversário e a captura. A carta capturada deve ser imediatamente incorporada ao jogo do jogador que a capturou, não podendo ser mantida na mão. Quantidade de cartas no baralho: 5 cartas disponíveis.
- **Teletransporte:** Troque de posição com outro jogador no tabuleiro. Ao utilizar esta carta, o jogador seleciona um oponente e troca todas as cartas em jogo com esse jogador. Quantidade de cartas no baralho: 2 cartas disponíveis.
- **Bate e volta:** Troque uma carta do seu jogo com outra pessoa. Selecione uma carta do seu jogo e, em seguida, escolha uma carta do jogo de um adversário para trocar com a carta selecionada. As cartas

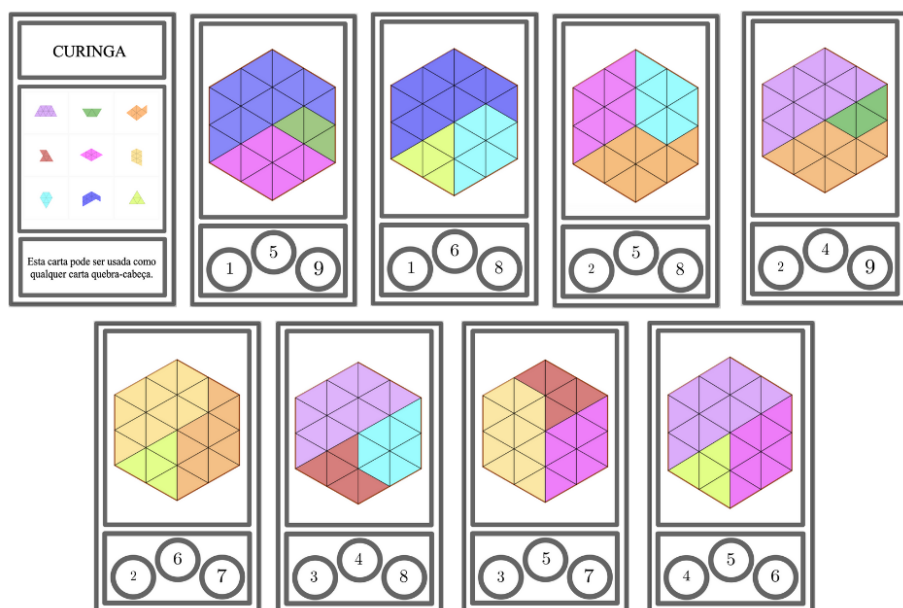
trocadas devem ser adicionadas ao jogo de ambos os jogadores. Quantidade de cartas no baralho: 5 cartas disponíveis.

- Bloqueio: Escolha um jogador e impeça-o de jogar suas cartas na próxima rodada. Quantidade de cartas no baralho: 3 cartas disponíveis.
- Soma 15: Tome uma linha, coluna ou diagonal completa de um jogador de sua escolha. Quantidade de cartas no baralho: 2 cartas disponíveis.
- Contra-ataque: Se outro jogador usar uma carta de ação contra você, você pode jogar esta carta para cancelar o efeito da ação. Quantidade de cartas no baralho: 5 cartas disponíveis.
- Guloso: Pegue duas cartas do baralho. Quantidade de cartas no baralho: 7 cartas disponíveis.
- Cadeado: Escolha uma linha, coluna ou diagonal para prender e impedir que outro jogador use a carta “Soma 15” para tomar suas cartas. Quantidade de cartas no baralho: 2 cartas disponíveis.
- Promoção: Saque 3 cartas e descarte 2. Quantidade de cartas no baralho: 5 cartas disponíveis.

Cartas Especiais:

Além das cartas de estratégia, o jogo inclui cartas especiais, que permitem aos jogadores completar o quadrado mágico mesmo sem uma peça específica. A Figura 4 apresenta o layout dessas cartas, seguidas de sua descrição e respectivas quantidades no baralho.

Figura 4: Cartas Especiais.



Fonte: Os autores.

- Curinga: Esta carta pode ser usada como qualquer carta quebra-cabeça. Ela permite aos jogadores completarem uma linha, coluna ou diagonal desse quadrado geométrico, escolhendo a peça que melhor se encaixa na estratégia atual do jogador. Quantidade de cartas no baralho: 2 cartas disponíveis.
- 15 completo: Esta carta pode ser usada como qualquer carta quebra-cabeça indicada em cada carta. Por exemplo, a carta 15 completo 4, 5 e 6, pode ser usada com as peças de quebra-cabeça 4, 5 ou 6 na montagem do quebra-cabeça principal. O jogo possui 8 cartas 15 completo, que indicam os 8 hexágonos que são soluções do quadrado mágico geométrico principal.

3.1 Proposta Pedagógica de Aplicação do Jogo em Sala de Aula

O processo educacional conhecido como RICA (Raciocínio, Inteligência, Criatividade, Aprendizagem) caracteriza-se por uma abordagem pedagógica que desafia os alunos a resolverem problemas matemáticos de maneira intuitiva e progressiva. Este método inicia-se com a apresentação de um problema relacionado a um tema novo, instigando os alunos a utilizarem seu raciocínio lógico e intuitivo (Etapa R). O professor, então, fornece os recursos necessários para a resolução do problema (Etapa I), promovendo o desenvolvimento do pensamento matemático deliberativo. Posteriormente, os alunos são incentivados a criar problemas práticos do cotidiano utilizando o conteúdo abordado (Etapa C), culminando na avaliação da relevância do tópico para o aprendizado contínuo (Etapa A).

Segundo Pontes (2019), após a apresentação do tema e dos objetivos da aula, o procedimento segue da seguinte maneira:

Etapa R: Um problema matemático relacionado ao tema da aula é introduzido, e os alunos são questionados sobre a possibilidade de resolvê-lo intuitivamente. Um aluno é convidado a resolver o exercício no quadro-negro, sendo atribuída uma bonificação se o problema for resolvido.

Etapa I: O modelo matemático para a compreensão do problema é estabelecido. Os alunos são questionados sobre a compreensão da explicação, recebendo uma bonificação caso afirmem ter entendido.

Etapa C: Os alunos são desafiados a criar um problema prático do cotidiano que envolva o modelo matemático apresentado. Uma bonificação é atribuída se conseguirem criar o problema.

Etapa A: Avalia-se a necessidade do conteúdo para o cotidiano e o interesse em aprofundar o aprendizado, atribuindo-se uma bonificação se houver interesse em prosseguir.

O jogo Shape Shuffle foi concebido para integrar a dinâmica do processo educacional RICA, desafiando os jogadores a resolverem problemas de montagem de quebra-cabeças geométricos de maneira intuitiva e estratégica. No início do jogo, os jogadores são confrontados com o desafio de completar seus tabuleiros com as peças adequadas,

espelhando a apresentação de um problema na Etapa R do método RICA, incentivando o uso do raciocínio intuitivo.

No segundo momento, os jogadores aplicam sua inteligência para encontrar soluções eficazes, alinhando-se à Etapa I do método RICA, onde se estabelece um modelo matemático para a resolução do problema. Aqui, os jogadores devem compreender as regras do jogo e as combinações possíveis para avançar.

O terceiro momento do jogo desafia os jogadores a usarem sua criatividade para desenvolver estratégias únicas para completar o quebra-cabeça, refletindo a Etapa C do método RICA, onde os alunos são incentivados a criar problemas práticos baseados no conteúdo aprendido.

Finalmente, ao término do jogo, os jogadores avaliam a relevância do conteúdo para suas experiências e interesses pessoais, semelhante à Etapa A do método RICA. Se os jogadores percebem benefícios educacionais e entretenimento, são motivados a continuar explorando o jogo, promovendo um aprendizado contínuo e engajador.

Dessa forma, a proposta pedagógica do Shape Shuffle busca tornar o aprendizado matemático mais dinâmico e interativo, e promover o desenvolvimento de habilidades fundamentais como raciocínio lógico, pensamento criativo e a aplicação prática dos conceitos matemáticos.

4. Considerações Finais

Este estudo teve como objetivo desenvolver e apresentar uma proposta de jogo didático baseada em quadrados mágicos geométricos, com potencial para o ensino de conceitos de geometria no Ensino Básico. Partindo da lacuna identificada na literatura quanto à ausência de propostas sistematizadas que articulem elementos da matemática recreativa a conteúdos geométricos específicos, buscou-se contribuir para a elaboração de um recurso pedagógico que integre ludicidade e intencionalidade didática.

A proposta evidencia que os quadrados mágicos geométricos podem favorecer a exploração de conceitos como área, perímetro e transformações geométricas, por meio de uma abordagem visual e interativa, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio lógico e da percepção espacial. Além disso, sua articulação com o método RICA reforça o potencial do jogo como mediador de práticas que valorizam o protagonismo do estudante.

Como limitação, destaca-se a ausência de aplicação empírica da proposta, indicando a necessidade de estudos futuros que investiguem sua implementação em sala de aula. Espera-se, por fim, que este trabalho contribua para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais dinâmicas e significativas no ensino de geometria.

Agradecimentos

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001”.

Referências Bibliográficas

BÁRTLOVÁ, T. History and current state of recreational mathematics and its relation to serious mathematics. Doctoral thesis. Charles University in Prague. Faculty of Mathematics and Physics – Department of Mathematical Analysis. Prague, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11956/8998>.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

BULUT, N.; BULUT, M. Development of pre-service elementary mathematics teachers' geometric thinking levels through an undergraduate geometry course. *Procedia, social and behavioral sciences*, v. 46, p. 760–763, 2012. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812013237>

CLEMENTS, D. H.; BATTISTA, M. T. Computer environments for learning geometry. *Journal of educational computing research*, v. 10, n. 2, p. 173–197, 1994. DOI: 10.2190/8074-298A-KTL2-UQVW

DANTE, L. R. Didática da Resolução de Problemas de Matemática. 12. ed. São Paulo: Editora Ática. 2007. Disponível em: https://www.institutoine.com.br/imagessistema/conteudo_do_livro_6079930080d00.pdf

GÓMEZ HERRERA, L.; VILLEGAS SEPÚLVEDA, M. Laboratorio de matemática recreativa para el desarrollo del pensamiento lógico matemático. Entre Ciencia e Ingeniería, n. 2, p. 127-144, 15 dez. 2007. Disponível em: <https://revistas.ucp.edu.co/index.php/entrecienciaeingenieria/article/view/835>

GRANDO, R. C. O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula. 2000. Tese de Doutorado- Universidade Estadual Campinas. Faculdade de Educação – 2000. Disponível em: http://matpraticas.pbworks.com/w/file/attach/124818583/tese_grando28129.pdf

JOUTSENLAHTI, J.; PERKKILÄ, P. Mathematical thinking and understanding in learning of mathematics. LUMAT International Journal on Math Science and Technology Education, v. 10, n. 2, 2022. DOI: <https://doi.org/10.31129/lumat.10.2.1824>

KISHIMOTO, T. M. Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/download/8644269/11695/0>

MIRANDA, S. Prática pedagógica das séries iniciais: Do fascínio do jogo à alegria de aprender. Brasília: Universidade de Brasília, 2000, 187 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2000. DOI: 10.26512/lc.v8i14.2989

PRAMUDITYA, S. A.; ROZAK, A.; RUKMANA, D. Solid geometry educational game based on student's mathematical understanding. Journal of physics. Conference series, v. 1360, n. 1, p. 012013, 2019. DOI 10.1088/1742-6596/1360/1/012013

PONTES, E. A. S. et al. O saber e o fazer matemático: um dueto entre a teoria abstrata e a prática concreta de matemática. Revista Psicologia e Saberes, v. 5, n. 6, p. 23-31, 2016. DOI: 10.3333/ps.v5i6.734. Disponível em: <https://revistas.cesmac.edu.br/psicologia/article/view/734>.

ROSADA, A. M. C. A importância dos jogos na educação matemática no ensino fundamental. 2013. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/20718>

ROWLETT, P. et al. The potential of recreational mathematics to support the development of mathematical learning. *International journal of mathematical education in science and technology*, v. 50, n. 7, p. 972–986, 2019. DOI: 10.1080/0020739X.2019.1657596

SALLOWS, L. *Geometric magic squares: A challenging new twist using colored shapes instead of numbers*. Mineola, NY, USA: Dover Publications, 2013.

TRAN, C.; NGUYEN, T. H. N.; TRINH, V. T. The use of games in teaching Mathematics at high schools. *Vietnam Journal of Education*, v. 4, n. 1, p. 30–35, 2020. DOI: 10.52296/vje.2020.5

WU, B.; WANG, A. I. A guideline for game development-based learning: A literature review. *International journal of computer games technology*, v. 2012, p. 1–20, 2012. DOI: 10.1155/2012/103710. Disponível em: <https://www.hindawi.com/journals/ijcgt/2012/103710/>

SOBRE A ORGANIZADORA



Liliane Pereira de Souza

Doutora em Educação pela Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). Foi aluna especial do doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Graduada em Administração, Pedagogia e Sociologia. Avaliadora externa convidada da Comissão de Seleção e de Julgamento de Projetos de Extensão e Pesquisa da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS, CNPq e FAEPRGS) desde 2016. Revisora do periódico Revista Docência do Ensino Superior da Universidade Federal de Minas Gerais. Professora universitária em cursos de graduação e pós-graduação, além de pesquisadora desde 2005.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Assistente Social, 44, 54

C

Consumismo, 379, 380, 381,
382, 384, 387, 389, 393, 394
curtas-metragens, 172, 174,
175, 176, 177, 181, 185

D

Defasagem de aprendizagem,
119, 121, 122, 130, 131, 132

E

Educação Ambiental, 73, 74, 75,
76, 77, 83, 85, 87, 88, 384
Educação de Jovens e Adultos,
6, 135, 137, 142, 149, 228,
241, 243, 246, 253, 254, 255,
256, 353
Educação de surdos, 106, 108,
112, 114, 115
Educação Inclusiva, 44, 45, 50,
63, 107, 117, 257
Educação Profissional Técnica,
91
Educação socioemocional, 364,
367, 371, 375
Educadoras negras, 314
Ensino de música, 106, 108,
109, 110, 111, 112, 115, 116,
118

Escola pública, 20, 24, 188, 189,
190, 191, 192, 194, 195, 197,
199, 200, 201, 202, 203, 204,
205, 206, 214, 227, 231, 232,
233, 234, 235, 239, 350, 355,
356, 358, 359, 362

F

FUNDEB, 9, 11, 223, 224, 226,
227, 228, 229, 230, 232, 235,
348, 349, 350, 352, 353, 354,
357, 359, 362, 363

G

Gamificação, 28, 29, 30, 33, 39,
40, 41, 42, 286, 290
Gestão democrática, 17, 21, 22,
24, 188, 191, 193, 196, 200,
201, 202, 205, 223, 225, 226,
227, 231, 232, 234, 239, 349,
350, 351, 355, 356, 358, 359

H

História de vida, 240, 243, 247,
248, 249, 251, 252, 253

J

Jogo educacional, 436, 438

L

Literatura, 92, 154, 276, 284,
398, 401, 402, 415
Ludicidade, 6, 28, 29, 40, 58, 60,
63, 65, 66, 67, 68, 71, 257,

258, 270, 276, 278, 280, 282,
283, 286, 288, 291, 294, 450

M

Maquetes didáticas, 208, 216,
218, 219, 220

Mercado Livre da Leitura, 273,
275, 276, 278, 280, 283, 284

Metodologias ativas, 6, 28, 29,
30, 38, 39, 42, 218, 221, 255,
284, 286, 287, 288, 289, 290,
291, 298, 299, 405, 406, 407,
408, 431

Mulher negra, 315, 316, 317,
318, 319, 320, 322, 323, 324

Música, 6, 60, 61, 106, 108, 109,
110, 111, 112, 113, 114, 116,
117, 254, 259, 301, 305, 306,
307, 308, 309, 310, 311, 312

P

Políticas educacionais, 15, 20,
21, 47, 97, 188, 190, 191, 192,
193, 194, 195, 197, 199, 204,

205, 237, 256, 326, 347, 351,
361, 363

Políticas educativas chilenas,
326, 336

Projeto Professor Diretor de
Turma, 89, 90, 91

Q

Quadrados mágicos
geométricos, 436, 438, 440,
442, 450, 451

S

Segunda língua, 113, 151, 152,
154, 155, 158, 159, 160, 170

Simulação clínica, 411, 414, 416,
418, 419, 420, 422, 424, 425,
426, 427, 429, 430, 431, 432,
433, 434

T

Técnica de organização e
memorização de pensamentos
lógicos e ideias, 397, 399

ISBN 978-65-5388-384-0



9 786553 883840 >