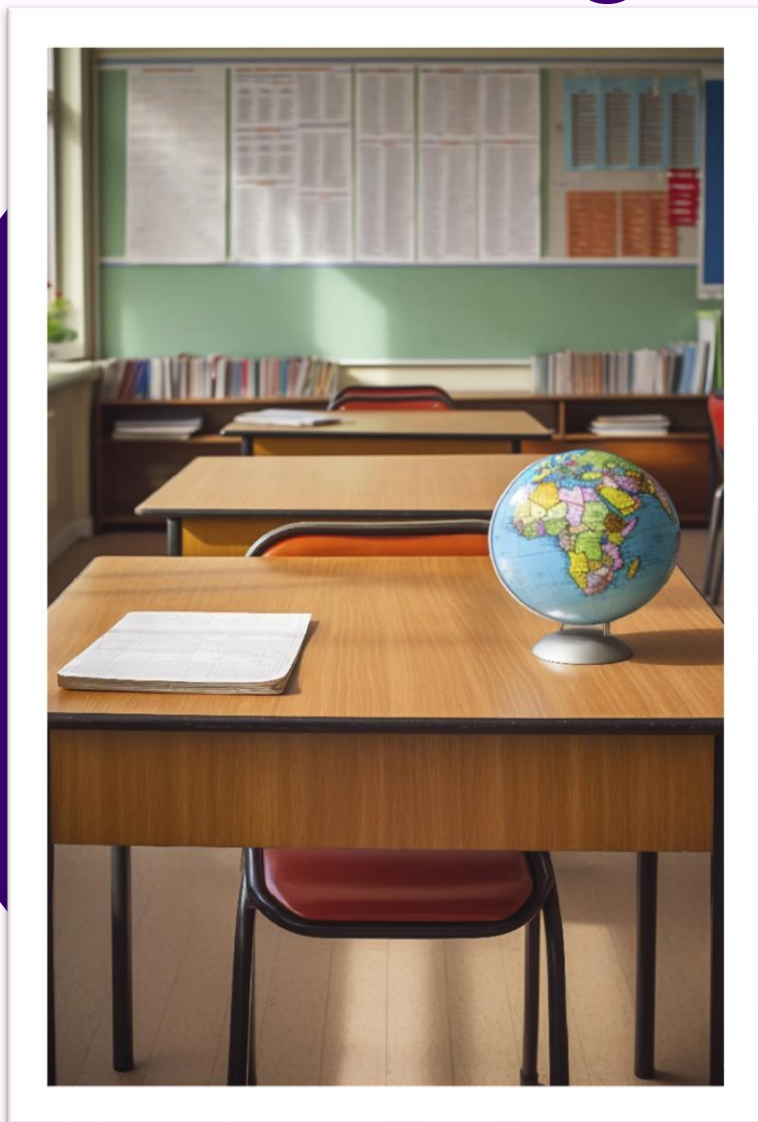


Resiane Silveira (Org.)

# Horizontes da EDUCAÇÃO



## Visões e Perspectivas

Vol  
8  
2024

  
Editora  
DUCERE

Resiane Silveira (Org.)

# Horizontes da EDUCAÇÃO



## Visões e Perspectivas

Vol  
**8**  
2024

  
Editora  
**DUCERE**

**2024 – Editora Ducere**

[www.ducere.com.br](http://www.ducere.com.br)

editoraducere@gmail.com

**Organizadora**

Resiane Paula da Silveira

**Editor Chefe:** Jader Luís da Silveira

**Editoração e Arte:** Resiane Paula da Silveira

**Imagens, Arte e Capa:** Freepik/Ducere

**Revisão:** Respectiveos autores dos artigos

**Conselho Editorial**

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

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

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

Me. Ronei Aparecido Barbosa, Instituto Federal Minas Gerais, IFSULDEMINAS

Dr. Fabrício dos Santos Ritá, Instituto Federal Minas Gerais, IFSULDEMINAS

Dr. Claudiomir Silva Santos, Instituto Federal Minas Gerais, IFSULDEMINAS

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

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

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

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

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

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

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

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Silveira, Resiane Paula da  
S587h Horizontes da Educação: Visões e Perspectivas - Volume 8 /  
Resiane Paula da Silveira (organizadora). – Formiga (MG): Editora  
Ducere, 2024. 97 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-83222-05-3

DOI: 10.5281/zenodo.13923871

1. Educação. 2. Ensino e Aprendizagem. 3. Pesquisa e tópicos  
relacionados. I. Silveira, Resiane Paula da. II. Título.

CDD: 370.7

CDU: 37

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

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

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Ducere

CNPJ: 35.335.163/0001-00

Telefone: +55 (37) 99855-6001

[www.ducere.com.br](http://www.ducere.com.br)

[editoraducere@gmail.com](mailto:editoraducere@gmail.com)

Formiga - MG

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

Acesse a obra originalmente publicada em:

<https://www.ducere.com.br/2024/10/horizontes-da-educacao-visoes-e.html>



**AUTORES**

**ALAIR EULINA DA SILVA BELVIS  
ANA CRISTINA OLIVEIRA  
ANA PAULA TEODORO DOS SANTOS  
CLAUDIA DE FARIAS ROSA  
DJAIR ALVES DA MATA  
ELAINE ALVES DOS SANTOS CAMPOS  
FERNANDA LAYS DA SILVA SANTOS  
GRACIELE DA SILVA ROLDAO  
JAQUELINE VALERIA BATISTA  
JOSIANI APARECIDA DE MELLO FRANÇA  
LÍDIA GRUSEGOCH  
MARCUS JOSÉ CONCEIÇÃO LOPES  
MARIA DORA MORAIS SANTOS  
SEBASTIÃO GOMES DA SILVA  
SIDNEY DOS SANTOS RIBEIRO  
TATIANE DE SOUZA GIL  
THAIS BEZERRA CANGUSSU  
THAYNARA TORAL DE SOUZA SILVA  
WALTER MATIAS LIMA  
ZECILTO PEREIRA DE SOUZA**

## APRESENTAÇÃO

Apresentamos ao distinto leitor o volume "Horizontes da Educação: Visões e Perspectivas". Esta obra se constitui em uma compilação de reflexões profundas e análises criteriosas sobre o presente e o futuro da educação, elaboradas por alguns dos mais ilustres pensadores e praticantes da área.

No atual cenário global, em que as transformações sociais, tecnológicas e econômicas se desenrolam em ritmo vertiginoso, a educação emerge como um dos pilares fundamentais para a construção de sociedades justas, equitativas e sustentáveis. O processo educativo, mais do que uma simples transmissão de conhecimentos, configura-se como um instrumento poderoso para a emancipação do indivíduo e o fortalecimento das comunidades.

Os capítulos que compõem esta obra trazem à luz diferentes perspectivas sobre os desafios e as oportunidades que se apresentam à educação contemporânea. Desde a importância da inovação pedagógica e tecnológica até a necessidade de políticas públicas inclusivas e eficazes, passando pela valorização do papel dos educadores e a busca incessante pela equidade e justiça social no acesso ao conhecimento, cada contribuição aqui presente oferece ao leitor uma visão ampliada e multifacetada do universo educacional.

Destaca-se a importância de se compreender a educação como um processo contínuo e dinâmico, que deve estar sempre alinhado às necessidades e aspirações da sociedade. A educação deve ser capaz de formar cidadãos críticos, conscientes e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, sem perder de vista os valores éticos e humanos que fundamentam a convivência harmoniosa e o respeito à diversidade.

Em tempos onde a informação circula de maneira vertiginosa e as fronteiras do conhecimento se expandem a cada dia, este livro oferece um oásis de reflexão e profundidade, convidando-nos a um mergulho intelectual que, certamente, enriquecerá nossas práticas e ampliará nossos horizontes. Que esta leitura seja, portanto, uma fonte de inspiração e um convite à reflexão profunda sobre o papel essencial da educação na construção de um futuro mais justo e luminoso para todos.

## SUMÁRIO

<b>Capítulo 1</b> <b>INOVAÇÕES E PRÁTICAS NO ENSINO DE BIOLOGIA: ABORDAGENS DE PALEONTOLOGIA, METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLOGIAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL</b> <i>Sidney dos Santos Ribeiro; Djair Alves da Mata; Marcus José Conceição Lopes</i>	<b>08</b>
<b>Capítulo 2</b> <b>RECURSOS INOVADORES PARA TRATAMENTO DE SAÚDE MENTAL: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE JOGOS DE TABULEIRO COM AUXÍLIO TECNOLÓGICO</b> <i>Sebastião Gomes da Silva</i>	<b>27</b>
<b>Capítulo 3</b> <b>O LÚDICO E A EDUCAÇÃO</b> <i>Claudia de Farias Rosa</i>	<b>41</b>
<b>Capítulo 4</b> <b>A FILOSOFIA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UFAL E UNEAL: CARACTERÍSTICAS E CONCEPÇÕES DOS DOCENTES E DISCENTES</b> <i>Ana Paula Teodoro dos Santos; Fernanda Lays da Silva Santos; Walter Matias Lima</i>	<b>49</b>
<b>Capítulo 5</b> <b>EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO ENSINO</b> <i>Claudia de Farias Rosa; Alair Eulina da Silva Belvis; Thais Bezerra Cangussu; Jaqueline Valeria Batista; Graciele da Silva Roldao; Zecilto Pereira de Souza; Thaynara Toral de Souza Silva</i>	<b>71</b>
<b>Capítulo 6</b> <b>A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS: DESAFIOS E OPORTUNIDADES</b> <i>Tatiane de Souza Gil; Josiani Aparecida de Mello França; Maria Dora Morais Santos; Lídia Grusegoch; Elaine Alves dos Santos Campos; Ana Cristina Oliveira</i>	<b>85</b>
<b>AUTORES</b>	<b>95</b>



**Capítulo 1**  
**INOVAÇÕES E PRÁTICAS NO ENSINO DE BIOLOGIA:  
ABORDAGENS DE PALEONTOLOGIA, METODOLOGIAS  
ATIVAS E TECNOLOGIAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL**

*Sidney dos Santos Ribeiro*  
*Djair Alves da Mata*  
*Marcus José Conceição Lopes*



# **INOVAÇÕES E PRÁTICAS NO ENSINO DE BIOLOGIA: ABORDAGENS DE PALEONTOLOGIA, METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLOGIAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL**

***Sidney dos Santos Ribeiro***

*Graduado em Ciências Biológicas, Universidade Federal de Campina Grande – UFCG,  
sidneyyribeiro07@gmail.com*

***Djair Alves da Mata***

*Doutorando em Agronomia, Universidade Federal da Paraíba - UFPB,  
alvesdjair52@gmail.com*

***Marcus José Conceição Lopes***

*Doutorado em Agronomia, Universidade Federal de Lavras, UFLA,  
Professor Associado na Universidade Federal de Campina Grande – UFCG/CES,  
marcusjclbr@yahoo.com.br*

## **RESUMO**

O ensino de Biologia, especialmente no campo da Paleontologia, enfrenta desafios que refletem as transformações da sociedade e as novas demandas do processo de ensino-aprendizagem. Para superar esses obstáculos, é necessário incorporar práticas pedagógicas inovadoras que dialoguem com as realidades contemporâneas, promovendo uma educação mais engajadora e acessível. A integração de metodologias ativas e tecnologias digitais tem se mostrado uma estratégia crucial para tornar o aprendizado mais significativo e participativo. O presente trabalho tem como objetivo revisar a literatura sobre as inovações metodológicas no ensino de Biologia, com especial atenção à introdução da Paleontologia em contextos escolares, ao uso de metodologias ativas e lúdicas, e à aplicação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) como ferramentas práticas no ensino brasileiro. A metodologia de revisão de literatura para este estudo baseia-se em uma busca sistemática nas principais bases de dados acadêmicos, incluindo Scopus, Web of Science, Google Scholar e SciELO. Serão incluídos artigos

publicados nos últimos 10 anos, priorizando revisões sistemáticas, artigos empíricos e teóricos que discutam as inovações e práticas de ensino nas áreas de biologia e paleontologia, bem como o uso de metodologias ativas e tecnológicas em ambientes formais e não formais de ensino. A análise da literatura evidencia que a adoção de metodologias ativas e tecnologias digitais transforma a sala de aula em um espaço dinâmico, onde a interação e a experiência prática são centrais para o desenvolvimento do aprendizado. O uso da Paleontologia como ferramenta pedagógica desperta a curiosidade dos estudantes e promove o desenvolvimento de competências críticas e analíticas. A combinação de metodologias ativas com ferramentas digitais surge como uma abordagem promissora, capaz de transformar a experiência educacional e tornar o ensino de Biologia mais dinâmico, participativo e relevante para os estudantes. Além disso, o ensino híbrido, que mescla atividades presenciais e online, oferece maior flexibilidade e permite a personalização do aprendizado, ajustando-se às diversas necessidades e ritmos de cada aluno. O presente estudo reafirma a importância da adaptação das práticas pedagógicas às transformações contemporâneas e ao avanço tecnológico. A integração de metodologias ativas e lúdicas, juntamente com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), representa uma evolução significativa no ensino de Biologia, permitindo um aprendizado mais engajador e interativo. Para que essas inovações sejam implementadas com sucesso, é essencial que os educadores sejam devidamente preparados e que haja um planejamento meticuloso na integração dessas novas ferramentas ao currículo. A evolução contínua das práticas pedagógicas é fundamental para garantir que o ensino de Biologia permaneça relevante, eficaz e capaz de atender às demandas de um mundo em constante mudança.

**Palavras-chave:** Aprendizagem Interativa. Ensino de Biologia. Educação Inovadora.

#### **ABSTRACT**

The teaching of Biology, particularly in the field of Paleontology, faces challenges that reflect societal transformations and new demands in the teaching-learning process. To overcome these obstacles, it is necessary to incorporate innovative pedagogical practices that align with contemporary realities, fostering more engaging and accessible education. The integration of active methodologies and digital technologies has proven to be a crucial strategy in making learning more meaningful and participatory. This study aims to review the literature on methodological innovations in Biology education, with special attention to the introduction of Paleontology in school contexts, the use of active and playful methodologies, and the application of Information and Communication Digital Technologies (ICDT) as practical tools in Brazilian education. The literature review methodology for this study is based on a systematic search of major academic databases, including Scopus, Web of Science, Google Scholar, and SciELO. Articles published in the last 10 years will be included, prioritizing systematic reviews, empirical and theoretical articles that discuss innovations and teaching

practices in the fields of biology and paleontology, as well as the use of active and technological methodologies in formal and informal educational environments. The literature analysis shows that the adoption of active methodologies and digital technologies transforms the classroom into a dynamic space, where interaction and hands-on experience are central to learning development. The use of Paleontology as a pedagogical tool sparks students' curiosity and fosters the development of critical and analytical skills. The combination of active methodologies with digital tools emerges as a promising approach, capable of transforming the educational experience and making Biology teaching more dynamic, participatory, and relevant to students. Additionally, hybrid teaching, which blends face-to-face and online activities, offers greater flexibility and allows for personalized learning, catering to the diverse needs and learning paces of each student. This study reaffirms the importance of adapting pedagogical practices to contemporary transformations and technological advancements. The integration of active and playful methodologies, along with Information and Communication Digital Technologies (ICDTs), represents a significant evolution in Biology education, enabling more engaging and interactive learning. For these innovations to be successfully implemented, it is essential that educators are properly trained and that careful planning is in place to integrate these new tools into the curriculum. The continuous evolution of pedagogical practices is essential to ensure that Biology teaching remains relevant, effective, and capable of meeting the demands of a constantly changing world.

**Keywords:** Interactive Learning. Biology Teaching. Innovative Education.

## 1 INTRODUÇÃO

A educação em Biologia, particularmente no campo da Paleontologia, enfrenta desafios que refletem as transformações da sociedade e as novas demandas do processo de ensino-aprendizagem. Para superar esses obstáculos, é necessário incorporar práticas pedagógicas inovadoras que dialoguem com as realidades contemporâneas, promovendo uma educação mais engajadora e acessível. A integração de metodologias ativas e tecnologias digitais, por exemplo, tem se mostrado uma estratégia crucial para tornar o aprendizado mais significativo e participativo. De acordo com Terçariol e Afecto (2023), o uso dessas abordagens não apenas diversifica os conteúdos apresentados, mas também incentiva uma maior autonomia dos estudantes, permitindo-lhes construir o conhecimento de forma colaborativa e crítica. As evidências atuais reforçam que a adoção de metodologias ativas transforma a sala de aula em um espaço dinâmico, onde a

interação e a experiência prática são centrais para o desenvolvimento do aprendizado (Soares et al., 2023). Isso contribui para uma compreensão mais profunda dos conceitos, especialmente em temas desafiadores como a Paleontologia, promovendo um ensino que vai além da mera transmissão de conteúdo.

Além disso, a Paleontologia, como estudo da história da vida na Terra através dos fósseis, oferece uma rica oportunidade para promover discussões interdisciplinares no ambiente escolar. Ao conectar a Biologia com áreas como Geologia e História, é possível criar um campo de aprendizado integrado que favorece a construção de conhecimento de maneira mais completa e contextualizada. Projetos pedagógicos que incentivam a pesquisa e a investigação ativa dos alunos podem ampliar seu interesse e motivação, ao mesmo tempo em que reforçam a compreensão de processos naturais e históricos. De acordo com Silva et al. (2023), o uso da Paleontologia como ferramenta pedagógica não apenas desperta a curiosidade dos estudantes, mas também promove o desenvolvimento de competências críticas e analíticas, fundamentais para a formação de indivíduos capazes de refletir sobre questões complexas e tomar decisões conscientes.

A adoção de tecnologias digitais, como realidade aumentada e virtual, vem se consolidando como um recurso inovador e eficaz no ensino de Biologia. Essas ferramentas possibilitam que os alunos explorem modelos tridimensionais de organismos, ecossistemas e processos biológicos, oferecendo uma experiência interativa e imersiva que torna mais acessíveis os conceitos complexos da disciplina. Com a possibilidade de visualizar e manipular conteúdos de forma prática, a aprendizagem se torna mais envolvente e conectada ao mundo real. Segundo Ribeiro et al. (2023), o uso dessas tecnologias não só potencializa a motivação dos alunos, como também favorece uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, uma vez que permite a integração de diferentes áreas do conhecimento e estimula o pensamento crítico. A combinação de metodologias ativas com ferramentas digitais surge, portanto, como uma abordagem promissora, capaz de transformar a experiência educacional e tornar o ensino de Biologia mais dinâmico, participativo e relevante para os estudantes.

Ademais, o ensino híbrido, que mescla atividades presenciais e online, vem ganhando destaque como uma solução eficiente para os desafios da educação contemporânea. Essa abordagem oferece maior flexibilidade e permite a personalização do aprendizado, ajustando-se às diversas necessidades e ritmos de cada aluno. Ao proporcionar uma experiência que combina o melhor dos dois mundos – a interação do

ambiente presencial e a autonomia do digital – o ensino híbrido torna-se uma ferramenta poderosa para maximizar o engajamento e a eficiência da aprendizagem. Ferreira et al. (2023) destacam que os estudantes demonstram uma percepção positiva dessa metodologia, especialmente por suas vantagens em termos de interatividade e personalização do conteúdo. Integrar o ensino híbrido com metodologias ativas potencializa ainda mais os benefícios dessa combinação, resultando em um ambiente educacional mais inclusivo, dinâmico e eficaz, no qual os alunos podem se envolver de forma mais profunda e autônoma em seu processo de aprendizado.

Sendo assim, é essencial que as instituições de ensino invistam na formação contínua de seus professores, preparando-os para aplicar eficazmente as novas metodologias e tecnologias educacionais. A capacitação docente é o alicerce para a implementação bem-sucedida de inovações pedagógicas, garantindo que os educadores estejam aptos a explorar todo o potencial dessas ferramentas em sala de aula. Ferraz et al. (2023) ressaltam que a falta de formação adequada pode se tornar um obstáculo significativo, comprometendo a eficácia das inovações no ensino. Portanto, investir no desenvolvimento profissional dos professores não só facilita a adoção de práticas pedagógicas inovadoras, como também assegura que essas inovações sejam sustentáveis e tragam impactos positivos a longo prazo, especialmente no ensino de Biologia e Paleontologia.

O presente estudo tem como objetivo revisar a literatura sobre as inovações metodológicas no ensino de Biologia, com especial atenção à introdução da Paleontologia em contextos escolares, ao uso de metodologias ativas e lúdicas, e à aplicação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) como ferramentas práticas no ensino brasileiro. A pesquisa busca compreender como essas abordagens podem contribuir para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem em ambientes formais e não formais, promovendo maior engajamento e motivação entre os alunos. Além disso, o estudo visa identificar as lacunas existentes na literatura, propondo novas possibilidades de integração dessas metodologias no contexto educacional, com o intuito de promover reflexões sobre as práticas pedagógicas mais eficazes para o ensino de Biologia no Brasil.

## **2 METODOLOGIA**

A metodologia de revisão de literatura para este estudo baseia-se em uma busca sistemática nas principais bases de dados acadêmicos, incluindo Scopus, Web of Science, Google Scholar e SciELO. A busca será realizada utilizando palavras-chave relevantes para os tópicos abordados, tais como “ensino de biologia”, “paleontologia na escola”, “metodologias ativas no ensino”, “ensino não formal”, “metodologias lúdicas” e “tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC)”. A escolha dessas palavras-chave visa abranger as diversas abordagens pedagógicas e temáticas, proporcionando uma análise abrangente do estado da arte. Serão incluídos artigos publicados nos últimos 10 anos, priorizando revisões sistemáticas, artigos empíricos e teóricos que discutam as inovações e práticas de ensino nas áreas de biologia e paleontologia, bem como o uso de metodologias ativas e tecnológicas em ambientes formais e não formais de ensino.

A justificativa para este estudo reside na crescente necessidade de atualização das práticas pedagógicas no ensino de biologia, considerando o uso de metodologias ativas e o papel das TDIC como ferramentas que potencializam a aprendizagem. O estudo busca contribuir com uma visão crítica e atualizada das inovações metodológicas, especialmente no contexto brasileiro, onde a implementação de novas abordagens pode apresentar desafios únicos.

A pesquisa também tem potencial de inovação ao explorar a integração de práticas lúdicas e tecnológicas na sala de aula, o que pode contribuir significativamente para o engajamento dos estudantes e a disseminação de conhecimento científico. Dessa forma, este trabalho pretende enriquecer a comunidade científica ao fornecer subsídios teóricos e práticos para a implementação de metodologias mais eficazes e dinâmicas no ensino de biologia e paleontologia.

## **3 DESENVOLVIMENTO**

O ensino de Biologia enfrenta o desafio de se atualizar frente às demandas contemporâneas, e a integração de novas metodologias e tecnologias educacionais surge como uma solução inovadora. No cenário atual, abordagens como metodologias ativas, ensino híbrido e ferramentas digitais têm se mostrado cruciais para transformar a experiência de aprendizagem. Essas estratégias não só facilitam a compreensão de

conceitos complexos, como a Paleontologia, mas também promovem um ambiente mais dinâmico e engajador para os alunos. Este referencial teórico examina como essas inovações metodológicas podem revitalizar o ensino de Biologia, analisando suas implicações e potenciais para aprimorar a educação em diferentes contextos.

### **3.1 Ensino de Biologia**

Historicamente, a escola tem desempenhado um papel significativo na formação de indivíduos, com o objetivo de proporcionar uma educação de qualidade que atenda às necessidades de cada aluno. Essa abordagem visa não apenas preparar os estudantes para a vida em sociedade, mas também capacitá-los a se tornarem cidadãos críticos e transformadores. Portanto, é imprescindível que se busquem novas estratégias para a prática escolar, promovendo uma verdadeira libertação e um desafio que ilumine o caminho da educação (Bastos et al., 2016).

Nas últimas décadas, o ensino no Brasil tem recebido crescente atenção, especialmente em relação à legislação educacional. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu que o Estado deve garantir o direito à educação. Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, surge como um marco regulatório que orienta o ensino da Educação Básica, promovendo o desenvolvimento integral do aluno em suas dimensões física, psicológica, intelectual e social, e complementando o papel da família e da comunidade (Brasil, 2005).

O ensino de Biologia é, portanto, uma atividade essencial no ciclo escolar. Os conhecimentos abordados nesta disciplina estão intrinsecamente ligados à vida humana, abrangendo desde a formação de rochas e a diversidade de plantas e animais até a compreensão dos ecossistemas e das células. Para os alunos, essa base de conhecimento é vital, pois os ajuda a entender o ambiente em que vivem, utilizando conceitos científicos que são fundamentais para a formação de uma consciência ambiental.

É fundamental que os estudantes aprendam desde cedo sobre a importância de cuidar e preservar o planeta. O ensino de ciências biológicas vai além da mera transmissão de informações; busca promover uma compreensão mais profunda do ambiente em que os alunos vivem, oferecendo ferramentas que os ajudem a desenvolver valores e uma visão crítica do mundo (Alonço; Boelter, 2016).

No cenário globalizado atual, a sociedade se divide entre aqueles que têm acesso às oportunidades proporcionadas pela tecnologia e aqueles que ficam à margem. Um relatório da Unesco, coordenado por Beltran e Saito (2017), aponta que a meta para o século XXI é construir uma sociedade que ofereça condições de vida justas e produtivas para todos. Isso requer um forte engajamento social, que pode ser alcançado por meio de uma educação que proporcione acesso a conhecimentos que ampliem a compreensão do mundo.

Apesar da urgência expressa pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em reorganizar a Educação Básica para enfrentar os desafios globais e as transformações sociais contemporâneas, o ensino de Biologia ainda se concentra excessivamente em conceitos e metodologias tradicionais. Essa abordagem resulta em aprendizagens que não são suficientemente eficazes para a interpretação e intervenção na realidade. Portanto, é necessário refletir sobre os conteúdos e as metodologias empregadas nas aulas.

A Biologia abrange o estudo dos seres vivos, buscando entender tanto os mecanismos que regulam suas atividades vitais quanto as relações entre as espécies e seu ambiente (Brasil, 2005). O objetivo do ensino de Biologia é explorar as diversas formas de vida na biosfera sob diferentes perspectivas e níveis de complexidade, além de analisar as mudanças na biota ao longo do tempo, incluindo o registro fóssil, que é o foco da Paleontologia. No Ensino Médio, a Paleontologia é abordada principalmente no contexto da Evolução (Dantas; Araújo, 2006).

### **3.2 Abordagem do tema Paleontologia na escola**

O ensino de Paleontologia desde o Ensino Fundamental é crucial para a formação integral do aluno. Essa disciplina serve como alicerce para a compreensão de conceitos biológicos fundamentais, como a Teoria Evolutiva, além de contribuir para o desenvolvimento de uma cultura científica. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) enfatizam a importância de não apenas conhecer os fósseis, mas também de promover uma aprendizagem que seja conceitual, cultural e crítica. No entanto, a inclusão de temas paleontológicos nas salas de aula ainda é bastante limitada. Pesquisas indicam que as principais dificuldades estão relacionadas à escassez de materiais didáticos adequados e à formação insuficiente dos professores, que frequentemente enfrentam desafios ao abordar esses conteúdos (Martello et al., 2015).



Nos PCNs, a Paleontologia é mencionada pela primeira vez no terceiro ciclo do Ensino Fundamental, que abrange o 6º e 7º anos. Os fósseis são destacados no documento de Ciências da Natureza, sendo reconhecidos como Patrimônio Cultural e Científico do Brasil (Brasil, 1998). Diante da falta de uma abordagem adequada nas escolas, métodos de aprendizagem não-formal têm sido utilizados como complementos ao ensino convencional. Essa modalidade de aprendizagem pode ser conduzida por qualquer profissional que possua conhecimento na área, proporcionando uma alternativa valiosa fora do ambiente escolar (Gaia; Lopes, 2019).

A análise dos PCNs e dos documentos curriculares do Estado do Paraná, realizada por Silva et al. (2019), revelou que, embora o documento federal apresente uma abordagem mais abrangente da Paleontologia, não fornece diretrizes claras sobre como e quando esses conteúdos devem ser abordados. Nos Parâmetros, a Paleontologia é mencionada em três dos quatro eixos existentes, enquanto o documento estadual faz poucas referências ao tema, limitando-se a tópicos como Eras Geológicas, Evolução Biológica e Biodiversidade. Essa fragilidade nos documentos curriculares acaba deixando a responsabilidade da abordagem do tema nas mãos dos professores, o que pode resultar em um tratamento superficial e insuficiente devido à formação precária que muitos deles possuem sobre o assunto. Consequentemente, a Paleontologia é frequentemente tratada de maneira fragmentada e descontextualizada na educação básica, não explorando todo o seu potencial pedagógico (Silva et al., 2019).

Na Educação Básica, apesar da ausência de uma definição clara sobre quando e como a Paleontologia deve ser abordada, concorda-se com Silva (1998) que conteúdos como a introdução histórica à Paleontologia, a importância e o conceito dos fósseis, o processo de fossilização, o tempo geológico, as extinções e a relevância dos fósseis como evidência na Evolução e na História da Terra deveriam ser incluídas neste nível de ensino.

No Brasil, o ensino de Paleontologia nos níveis fundamental e médio começou a se consolidar apenas no final da década de 1990, após um longo período de escassez no tratamento do tema. Essa mudança se deve, em parte, à inclusão de conteúdos nos PCNs de 1998 e ao incentivo de universidades e museus, que ajudaram a popularizar o tema (Nobre et al., 2014). Nos PCNs de Ciências Naturais, a Paleontologia é mencionada em três eixos temáticos, recebendo destaque no eixo "Vida e Ambiente", onde os fósseis são estudados como parte dos conteúdos das Geociências e como evidência para o estudo da Evolução dos seres vivos (Brasil, 1998).

Um aspecto fundamental no ensino de Paleontologia, destacado pelos PCNs (Brasil, 1998) e por Zucon et al. (2010), é que não basta apenas apresentar conceitos e ilustrar descobertas; é essencial que os alunos sejam informados sobre os achados fossilíferos em suas regiões, promovendo uma aprendizagem que seja conceitual, cultural e crítica. Essa abordagem regional é de suma importância, mas infelizmente ainda é negligenciada. Mendes et al. (2015) constataram que muitos alunos do Tocantins desconhecem a existência de fósseis em seu estado, evidenciando a necessidade de uma educação mais contextualizada e informativa sobre a Paleontologia.

### **3.3 Metodologias ativas no ensino brasileiro**

Na década de 1980, surgiram as Metodologias Ativas (MA), que se opõem ao método tradicional de ensino. Essas metodologias colocam o aluno no centro do processo educativo, enquanto os professores atuam como facilitadores e mediadores. O objetivo é criar um ambiente que estimule a aprendizagem, onde os alunos assumem responsabilidade por seu próprio aprendizado. As MAs promovem a interação entre alunos, professores e o material didático, permitindo que os estudantes se sintam mais envolvidos e motivados (Costa Junior et al., 2023).

Os currículos escolares, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), oferecem flexibilidade na aplicação de métodos de ensino, permitindo que os educadores integrem metodologias ativas em suas práticas pedagógicas (Moraes, 2007). A implementação dessas metodologias é alinhada à proposta interdisciplinar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), onde os alunos são incentivados a aprender por meio da pesquisa, exploração e resolução de problemas (Bacich; Morán, 2018).

As Metodologias Ativas abrangem diversas abordagens pedagógicas, como o Aprendizado Baseado em Problemas (PBL). Nesse método, os alunos trabalham em grupos para resolver problemas, organizando suas ideias e interagindo com colegas para encontrar soluções. Criado por John Dewey, o PBL desenvolve o raciocínio crítico e criativo dos alunos, permitindo que aprendam conteúdos por meio de exercícios práticos e estimulem habilidades estratégicas. Além de jogos didáticos, outros métodos, como a criação de tarefas, podem ser utilizados para enriquecer a experiência de aprendizagem.

A inclusão de práticas de metodologias ativas tem se expandido no cenário educacional brasileiro, visando tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e

interativo. Jacques et al. (2020), em seu trabalho "METODOLOGIAS ATIVAS INOVADORAS NA EXPLORAÇÃO DE MATERIAL PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DE QUÍMICA", apresentam abordagens pedagógicas que promovem o aprendizado no ensino superior. O projeto "Experiência de Aposento Pedagógica" (Monteiro, 2021) introduz o jogo de tabuleiro "Rotas do Deserto" como um recurso ativo. O relato de Ribeiro et al. (2019) discute iniciativas que incentivam o engajamento estudantil por meio da criação do clube "Academia de Leitores", onde os alunos são convidados a participar de atividades em grupo.

### **3.4 Ensino não formal**

A Educação não formal abdica dos espaços escolares e do ensino tradicional para o seu processo de ensino-aprendizagem, podendo ser idealizada e executada em ambientes que antes não seriam vistos como sala de aula, mas que permitam uma educação atrativa, reflexiva e sem quaisquer métodos de memorização que ao invés de se estimular um pensamento crítico estimule a antiga prática de reprodução presente no ensino tradicional. Essa nova forma de ensino chegou ao Brasil na década de 90 não como uma forma de substituir a educação formal, mas como uma forma de complementá-la, essa década foi um período em que a sociedade passou por transformações políticas e econômicas, as escolas firmaram parcerias com o estado e juntos realizaram muitos projetos de ensino não formal, voltados para uma diversidade cultural e ampla onde o principal foco seria a inclusão dos alunos que não frequentavam as escolas (Frigotto; Ciavatta, 2003)

Segundo os autores Lourenço e Paiva (2010), a educação não formal promove uma pluralidade de aspectos importantes para uma educação significativa, na primeira etapa os alunos são capazes de sentir e conseqüentemente ter aprendizagem em contato com o conteúdo. Assim, é possível uma abordagem voltada para a socialização, onde os alunos possam interagir entre si e também com os professores, criando relações de troca-aprendizagem. A transdisciplinaridade promove a intercomunicação entre as disciplinas e é comumente oferecida na educação não formal porque prepara o aluno para resolver problemas em que são necessárias 14 áreas de conhecimento múltiplo, além disso, a escola não é o único lugar onde é possível aprender, cada aluno contribui com sua

bagagem de aprendizagem e, por isso, a educação não formal permite vincular o saber cotidiano com as aprendizagens que se considera contida no currículo (Iribarry, 2003).

Espaços não formais de aprendizagem como museus e centros de ciências são lugares que são instituições e que oferecem ao público a possibilidade de ter contato com laboratórios, artefatos históricos, acervos biológicos, entre outros. A visita é importante porque muitas escolas não possuem estrutura que oferece essa experiência aos alunos. Ambientes naturais ou urbanos como teatros, parques, praças, cinemas e campos podem estimular práticas educacionais. Assim, cabe ao professor analisar e promover ações de visita para explorar esses espaços e os conteúdos que podem ser aplicados, visando um melhor aproveitamento e desenvolvimento desses alunos, energizando suas potencialidades, além de promover a participação da escola comunidade na cultura científica.

### **3.5 Uso de metodologias lúdicas**

O cenário educacional moderno exige mais do que o tradicional quadro, giz, papel e lápis. A inovação pedagógica deve se refletir em práticas que utilizem metodologias ativas, trazendo elementos lúdicos que tornam o aprendizado mais prazeroso e significativo (Silva, 2020). Atividades lúdicas, que visam proporcionar prazer e diversão durante a execução, desempenham um papel crucial no ensino, especialmente nas ciências, ao tornar o processo mais atraente e envolvente para os alunos.

No ensino de ciências, jogos e outras metodologias lúdicas não só tornam a aprendizagem mais interessante, mas também promovem a identidade pessoal dos estudantes, desenvolvem competências e oferecem oportunidades de interação social (Knechtel; Brancalhão, 2009). A organização do espaço de sala de aula, com a participação ativa dos alunos, contribui para criar um ambiente colaborativo e estimulante (Izaguirry et al., 2013).

No passado, o conhecimento e os métodos pedagógicos eram centralizados nas escolas, com pouca participação da comunidade. Hoje, a educação fundamental é um direito universal, e a gestão democrática das escolas públicas permite maior envolvimento da comunidade local e escolar nas decisões educacionais, apesar de que muitos ainda desconhecem ou não se importam com esses direitos (Fusari; Ferraz, 2011).

Atividades lúdicas são ferramentas valiosas para promover o desenvolvimento psicomotor e intelectual das crianças, estimulando o pensamento, a criatividade e a socialização, além de apoiar o desenvolvimento da autoestima e a aplicação de regras sociais no cotidiano (Almeida, 1998; Catunda, 2005). A música, como recurso didático simples, pode também facilitar a comunicação e a interação entre professor e aluno, reforçando a importância do lúdico no currículo educacional (Barros et al., 2013).

O papel do professor de ciências vai além do ensino tradicional, exigindo uma abordagem que valorize diferentes códigos e linguagens de aprendizagem, onde o lúdico se torna essencial para o desenvolvimento integral do aluno. A prática pedagógica deve evoluir, substituindo a rigidez e passividade por métodos que promovam alegria e entusiasmo no processo de ensino. É crucial que os educadores repensem suas práticas, incorporando atividades lúdicas que estimulem a participação ativa dos alunos e respeitem suas vivências e individualidades. Caso contrário, a escola corre o risco de não contribuir efetivamente para o desenvolvimento e a produtividade dos estudantes (Campos et al., 2009).

Atividades lúdicas têm se mostrado fundamentais para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, facilitando a criação de estratégias para resolver problemas cotidianos e promovendo uma aprendizagem gradual e positiva (Catunda, 2005). Ao utilizar jogos e atividades lúdicas, os educadores devem planejar cuidadosamente, fornecendo instruções claras e ajustadas à faixa etária e ao conteúdo. A abordagem lúdica não apenas aproxima os indivíduos, mas também fortalece as relações interpessoais e prepara os alunos para enfrentar desafios sociais (Correia; Matos, 2014). Para garantir que o ensino não se torne uma rotina, é necessário um planejamento meticuloso e a participação ativa de todos os envolvidos. A ludicidade deve ser integrada de maneira a promover a formação integral dos alunos, ultrapassando o mero ato de competir e focando na criação de propostas educacionais inovadoras e eficazes (Salem et al., 2002). Portanto, os jogos educativos, quando bem aplicados, podem transformar o processo de ensino em ciências, tornando-o mais envolvente e significativo.

### **3.6 As TDIC: uma ferramenta prática com MA**

O avanço tecnológico tem transformado o ambiente educacional, tornando o meio digital um aliado fundamental na facilitação da aprendizagem (Fontana; Cordenonsi,

2015). As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) têm integrado as práticas pedagógicas, oferecendo aos professores novas formas de acessar e compartilhar informações através das mídias digitais. Esta integração permite aos alunos se tornarem facilitadores no processo de construção do conhecimento, ajudando a entender conceitos e promover relacionamentos (Martinho; Pomba, 2009). No entanto, é essencial que os professores se familiarizem com essas tecnologias e planejem sua implementação para garantir que elas contribuam de forma positiva para o processo educacional (Silva; Moraes, 2015).

Com a crescente presença de dispositivos móveis como smartphones, que oferecem conexão sem fio e telas sensíveis ao toque, o ensino e a aprendizagem têm experimentado mudanças significativas (Nichele; Schlemmer, 2014). Esses dispositivos facilitam o uso de aplicativos educacionais que podem potencializar o aprendizado tanto dentro quanto fora da sala de aula. Moran (1995) argumenta que a mídia eletrônica, com sua dinâmica visual e rápida, atrai os jovens e pode ser incorporada ao ensino, aproveitando o smartphone como uma ferramenta eletrônica amplamente disponível. Embora o uso das TDICs ainda esteja se consolidando no ambiente escolar, sua capacidade de fornecer acesso a informações diversificadas e dinâmicas oferece novas possibilidades de ensino.

O ensino híbrido e a sala de aula invertida são abordagens que se beneficiam dessas tecnologias, promovendo uma alternância eficaz entre ensino presencial e a distância e ampliando as oportunidades de aprendizado (Bacich; Moran, 2018). Dessa forma, os aplicativos móveis se destacam como ferramentas valiosas para práticas pedagógicas inovadoras, ampliando o espaço para pesquisa e comunicação e oferecendo novas formas de interação e aprendizado.

#### **4 CONCLUSÃO**

Em síntese, o presente estudo reafirma a importância da adaptação das práticas pedagógicas às transformações contemporâneas e ao avanço tecnológico. A integração de metodologias ativas e lúdicas, juntamente com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), representa uma evolução significativa no ensino de Biologia, permitindo um aprendizado mais engajador e interativo. Ao adotar essas abordagens

inovadoras, é possível não apenas enriquecer a experiência educacional, mas também preparar os alunos de forma mais eficaz para os desafios do século XXI.

Além disso, a combinação de práticas educacionais tradicionais com novas metodologias oferece uma oportunidade única de personalizar o ensino e promover um ambiente de aprendizado mais inclusivo e dinâmico. O ensino híbrido e a sala de aula invertida destacam-se como estratégias promissoras para equilibrar o ensino presencial e virtual, ampliando as possibilidades de aprendizado e interação. Entretanto, para que essas inovações sejam implementadas com sucesso, é essencial que os educadores sejam devidamente preparados e que haja um planejamento meticuloso na integração dessas novas ferramentas ao currículo.

Portanto, este estudo enfatiza a necessidade de uma abordagem holística que valorize a diversidade de métodos e tecnologias disponíveis, garantindo que cada aluno possa se beneficiar de uma educação adaptada às suas necessidades e ao contexto atual. A evolução contínua das práticas pedagógicas é fundamental para garantir que o ensino de Biologia, e da educação como um todo, permaneça relevante, eficaz e capaz de atender às demandas de um mundo em constante mudança.

## REFERÊNCIAS

ALONÇO, M.; BOELTER, R. A. Paleontologia nos livros didáticos de Biologia do Ensino Médio. In: **Revista da SBEnBio**. n.9, p.7671-7682, 2016.

ALMEIDA, P. N. **Educação lúdica**. 9. Ed. São Paulo: Loyola, 1998, p. 21.

BASTOS, F. et al. **A História da ciência na formação continuada de professores do ensino de ciências**. In: GATTI, S.R.T.; NARDI, R. (org.). A história e a filosofia da ciência no ensino de ciências: a pesquisa e suas contribuições para a prática pedagógica em sala de aula. São Paulo: Escrituras, p.157-170, 2016.

BACICH, L.; MORAN, J. M. (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: **Penso**, p.2-25, 2018.

BARROS, M. D. M. et al. A música pode ser uma estratégia para o ensino de ciências naturais? analisando concepções de professores da educação básica. **Revista Ensaio**. Belo Horizonte, v.15, n. 0,1 p.81-94, 2013.

BELTRAN, M. H. R.; SAITO, F. Algumas propostas para contribuir na formação do cidadão crítico. In: BELTRAN, M.H.R.; TRINDADE, L.S.P. História da Ciência e ensino: abordagens interdisciplinares. São Paulo: **Livraria da Física**, p. 17-42, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 2005.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Secretaria de Educação Fundamental). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental: Ciências**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CATUNDA, R. Brincar, criar, Vivencia na Escola. Rio de Janeiro: **Sprint**, 2005.

CAMPOS, L. M. L. et al. A produção de jogos didáticos para o ensino de ciências e biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem. **Cadernos dos Núcleos de Ensino**, São Paulo, p. 35-48, 2009.

CORREIA, C. B.; MATOS, M. A. E. O uso de recursos audiovisuais no Ensino de Ciências e Biologia: compreendendo a paleontologia. **Ciência em Tela**, v.7, n.2, p.1-9, 2014.

COSTA JUNIOR, J. F. et al. A importância de um ambiente de aprendizagem positivo e eficaz para os alunos. **Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v.6, p.324-341, 2023.

DANTAS, M. A. T.; ARAÚJO, M. I. O. Novas tecnologias no ensino de Paleontologia: cd-rom sobre os fósseis de Sergipe. **Revista Electrónica de Investigación de Educación en Ciencias**, Año1. n.2, diciembre, p.27-38, 2006.

FERREIRA, L. V. et al. METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO APLICADAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA ÁREA DE GESTÃO: O CONHECIMENTO PRÉVIO COMO ALIADO NO PROCESSO DE ENSINO. **REVISTA FOCO**, v.16, n.3, e1268, 2023.  
DOI: <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v16n3-039>

FERRAZ, M. A. A. et al. Active Methodologies: pedagogical strategies in nursing education. **Research, Society and Development**, v.12, n.1, p. e2512139417, 2023.  
DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v12i1.39417>

FONTANA, F. F.; CORDENONSI, A. Z. TDIC como mediadora do processo de ensino-aprendizagem da arquivologia. **ÁGORA**, n.51, 2015.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. Arte na educação escolar. São Paulo: **Cortez**, 2011, p. 18.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, C. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v.24, n.82, p. 93-130, 2003.  
DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>

GAIA, A. A. B.; LOPES, F. T. A utilização de espaços não formais como estratégia educacional no ensino de ciências. **Ciências em Foco**, Campinas, SP, v.12, n.1, 2019.



IZAGUIRY, B. B. D. et al. A paleontologia na escola: uma proposta lúdica e pedagógica em escolas do município de São Gabriel, RS. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, ano 7, v.7, n.13, p.02-16, 2013.

IRIBARRY, I. N. Aproximações sobre a transdisciplinaridade: algumas linhas históricas, fundamentos e princípios aplicados ao trabalho de equipe. **Psicol. Reflex. Crit.**, v.16, n.3, 2003.

DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000300007>

JACQUES, P. H. M. et al. Metodologias ativas inovadoras no desenvolvimento de material pedagógico para o ensino de química / Innovative active methodologies in the development of pedagogical material for the teaching of chemistry. **Brazilian Journal of Development**, v.6, n.5, p.23219-23241, 2020.

DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv6n5-031>

KNECHTEL, C. M.; BRANCALHÃO, R. M. C. **Estratégias Lúdicas no Ensino de Ciências**. Grupo de Trabalho em Rede – GTR, Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Paraná, 2009, p. 28.

LOURENÇO, A. A.; PAIVA, M. O. A. A motivação escolar e o processo de aprendizagem. **Ciências & Cognição**, v.15, n.2, p.132-141, 2010.

MARTINHO, T.; POMBO, L. Potencialidades das TIC no ensino das Ciências Naturais – um estudo de caso. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, n.2, 2009.

MARTELLO, A. R. et al. Uma experiência de inserção da paleontologia no ensino fundamental em diferentes regiões do Brasil. **Terrae Didática**, v.11, n.1, p.33-41, 2015.

MENDES, K. D. S. et al. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto e Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v.4, n.17, 758-784, 2008.

MORAN, J. M. O vídeo na sala de aula. **Comunicação e educação**, São Paulo, v.1, n.2, p. 27-35, 1995.

MONTEIRO, J. P. R.; MONTEIRO, M. S. L. Hortas comunitárias de Teresina: agricultura urbana e perspectiva de desenvolvimento local. **Revista Iberoamericana de Economía Ecológica**, Rio de Janeiro (RJ), v.5, p. 47-60, 2006.

MORAES, A. C. R. Geografia: pequena história crítica. 21. ed. São Paulo: **Annablume**, 2007.

NICHELE, A. G.; SCHLEMMER, E. Aplicativos para o ensino e aprendizagem de Química. RNOTE. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v.12, p.1-9, 2014.

NOBRE, S. B. et al. O Ensino de Paleontologia na Formação de Professores: análise das concepções teóricas de docentes da Educação Básica. In: Seminário Nacional de Educação e Formação de Professores, 2014, Taquara. Seminário Nacional de Educação e Formação de Professores - FACCAT. Taquara: **FACCAT**, 2014. v. 1.

OLIVEIRA, S. B. O. S. et al. Metodologias ativas na educação médica: Percepção de estudantes. *Revista Portuguesa De Educação*, v.36, n.2, e23038, 2023.

DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.25193>

RIBEIRO, W. et al. As Metodologias Ativas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica: aproximações e contribuições na perspectiva de uma formação humana e integral. **Metodologias E Aprendizado**, v.6, p.433-449, 2023.

DOI: <https://doi.org/10.21166/metapre.v6i.3871>

RIBEIRO, M. A. et al. (Orgs). Life design: Um paradigma contemporâneo em orientação profissional e de carreira. **Vetor**, 2019.

SALEM, S. et al. Vivendo ciências. 8ª série. São Paulo: **FTD**, 2002.

SILVA, D. C. et al. Paleontologia e ensino de ciências: uma análise dos documentos oficiais e materiais presentes nos anos finais do ensino fundamental. **ACTIO: Docência em Ciências**, v.4, n.1, p.111-126, 2019.

SILVA, S. D. A paleontologia nos livros didáticos de 1º grau: um estudo qualitativo. In: **Acta Geologica Leopoldensia**. v. XXI, n.46/47, p.237-242, 1998.

SILVA, E. G. M.; MORAES, D. A. F. **O uso pedagógico das TDIC no processo de ensino e aprendizagem: caminhos, limites e possibilidades**. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do Professor PDE, v. 1, 2015.

SILVA, J. B. A Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel: uma análise das condições necessárias. **Research, Society And Development**, v.9, n.4, p.1-13, 2020.

SILVA, M. L. et al. Aprendizagem significativa e o uso de metodologias ativas na educação profissional e tecnológica. **OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA**, v.21, n.8, p.9038-9050, 2023.

DOI: <https://doi.org/10.55905/oelv21n8-066>

TERÇARIOL, A. A. L.; AFECTO, R. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. **Revista Espaço Pedagógico**, v.28, n.2, p.835-839, 2022.

DOI: <https://doi.org/10.5335/rep.v28i2.9002>

ZUCON, M.H. et al. O ensino de paleontologia e a percepção dos alunos do curso de biologia da universidade federal de Sergipe. In: IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 2010, Aracaju. Anais do IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade - EDUCON. Aracaju: **Editora da Universidade Federal de Sergipe**, v.1, 2010.



**Capítulo 2**  
**RECURSOS INOVADORES PARA TRATAMENTO DE SAÚDE**  
**MENTAL: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE JOGOS DE**  
**TABULEIRO COM AUXÍLIO TECNOLÓGICO**

*Sebastião Gomes da Silva*

# RECURSOS INOVADORES PARA TRATAMENTO DE SAÚDE MENTAL: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE JOGOS DE TABULEIRO COM AUXÍLIO TECNOLÓGICO

**Sebastião Gomes da Silva**

*Graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT (1992), pós-graduação em Metodologia do Ensino de Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT (1998), e pós-graduado em Psicopedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araxá - FFCLA (1993). Mestre em Educação pela São Luís University - UFAL (2023).*

## RESUMO

Os recursos inovadores têm sido implementados no tratamento de saúde mental, com ênfase no uso de jogos de tabuleiro com auxílio tecnológico. O objetivo deste é analisar o papel dos jogos de tabuleiro com auxílio tecnológico como recursos inovadores no tratamento de saúde mental. Metodologicamente, trata-se de um estudo bibliográfico, os instrumentos de coleta dos dados são publicações científicas disponíveis na internet, esse foco se deve à escassez de estudos sobre jogos de tabuleiro com suporte tecnológicos na saúde mental, uma área ainda em desenvolvimento. Os resultados indicam que os jogos de tabuleiro com suporte tecnológico têm potencial significativo para promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Esses recursos oferecem uma abordagem lúdica e interativa, que facilita a adesão ao tratamento e possibilita o trabalho com habilidades específicas, como a resolução de problemas e o fortalecimento das interações sociais. Conclui-se que os jogos de tabuleiro com auxílio tecnológico são ferramentas eficazes e versáteis, que podem ser incorporadas às práticas terapêuticas para melhorar os resultados no tratamento de saúde mental.

**Palavras-Chave:** Jogos. Tecnologia. Saúde Mental.

## ABSTRACT

Innovative resources have been implemented in mental health treatment, with an emphasis on the use of board games with technological assistance. The objective of this is to analyze the role of board games with technological assistance as innovative resources in mental health treatment. Methodologically, this is a bibliographic study,

the data collection instruments are scientific publications available on the internet, this focus is due to the scarcity of studies on board games with technological support in mental health, an area still in development. The results indicate that technologically supported board games have significant potential to promote cognitive, emotional and social development. These resources offer a playful and interactive approach, which facilitates adherence to treatment and enables work on specific skills, such as problem solving and strengthening social interactions. It is concluded that board games with technological assistance are effective and versatile tools that can be incorporated into therapeutic practices to improve results in mental health treatment.

**Keywords:** Games. Technology. Mental health.

## INTRODUÇÃO

O tratamento da saúde mental tem evoluído constantemente à medida que novas abordagens e tecnologias emergem. Entre essas inovações, os jogos de tabuleiro com suporte tecnológico surgem como uma ferramenta promissora para a saúde mental, ao combinar a interatividade dos jogos de tabuleiro tradicionais com elementos digitais, abrindo novas possibilidades para terapias e intervenções.

Assim, ao considerar o crescimento das tecnologias no contexto atual, os jogos de tabuleiro podem desempenhar um papel essencial nas práticas terapêuticas, ressaltando a importância de revisar e compreender o impacto dessas inovações na saúde mental de jovens e adultos.

O problema do estudo está em como a integração de tecnologia em jogos de tabuleiro podem influenciar a eficácia terapêutica e o impacto na saúde mental de jovens e adultos. Esse problema de pesquisa permite explorar tanto os benefícios quanto os desafios dos jogos de tabuleiro com suporte tecnológico, proporcionando uma visão abrangente sobre sua eficácia e viabilidade em contextos de saúde mental.

Uma das limitações do estudo reside no escopo da literatura disponível, pois pela quantidade e qualidade dos estudos existentes sobre jogos de tabuleiro com suporte tecnológico na saúde mental, ainda é limitada, e este estudo contribui para a conclusão da minha tese de doutorado neste contexto.

O objetivo do estudo é analisar o papel dos jogos de tabuleiro com auxílio tecnológico como recursos inovadores no tratamento de saúde mental. Os objetivos específicos são: investigar como a integração de tecnologias digitais em jogos de tabuleiro

contribui para práticas terapêuticas e tratamentos de saúde mental; explorar os benefícios específicos que os jogos oferecem no desenvolvimento cognitivo e emocional dos indivíduos; avaliar como os jogos de tabuleiro tecnologicamente avançados são aplicados em terapias e intervenções para a saúde mental.

A abordagem utilizada neste estudo é bibliográfica, e as informações foram obtidas por meio da consulta de publicações e trabalhos científicos disponíveis na internet, pois ainda está decadente. Espera-se que este estudo incentive futuros pesquisadores e estudantes a aprofundarem a investigação sobre os jogos de tabuleiro com suporte tecnológico como recursos inovadores para terapias de saúde mental.

## **1. METODOLOGIA**

Este é um estudo bibliográfico que investiga o uso de jogos de tabuleiro com suporte tecnológico no tratamento da saúde mental. Segundo Gil (2007), a pesquisa bibliográfica baseia-se em materiais existentes, especialmente livros e artigos científicos. A revisão inclui trabalhos disponíveis online para oferecer uma visão sobre abrangente do impacto e a eficácia desses jogos em contextos terapêuticos, contribuindo para a finalização do estudo.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS EM JOGOS DE TABULEIRO QUE CONTRIBUEM PARA PRÁTICAS TERAPÊUTICAS**

Os primeiros vestígios de jogos de tabuleiro datam de aproximadamente 5.000 anos atrás, no antigo Egito. Nessa época, os jogos de tabuleiro eram uma forma popular de entretenimento entre as civilizações antigas, proporcionando diversão e desafio intelectual. Os egípcios tinham vários jogos de tabuleiro, sendo o mais antigo, conhecido o “Senet”. Este jogo, conforme ilustrado na figura 1, possui 30 quadrados, cada uma com um significado simbólico.

Figura 1 - Representação do jogo Senet



**Fonte:** disponível em: <https://www.mariarosavaldesogo.com/the-senet-game-a-path-to-eternity-in-ancient-egypt/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

O jogo possui 30 quadrados no tabuleiro, e cada quadrado tem um significado simbólico. Os jogadores usam suas peças de xadrez para avançar no tabuleiro e se esforçam para chegar à linha de chegada antes de seus oponentes. Senet era muito importante para os egípcios, que acreditavam que o jogo tinha um significado espiritual e poderia ser jogado mesmo após a morte para garantir uma boa vida após a morte.

Desde então, os jogos de tabuleiro passaram a ser incorporados de maneira significativa nas práticas terapêuticas. Essa integração tem se mostrado eficaz em diversos contextos clínicos, onde os jogos são utilizados para promover habilidades sociais, melhorar a cognição e oferecer suporte emocional. Cardoso (2009, p. 78), enfatiza que “os jogos proporcionam uma experiência única que favorece o desenvolvimento cognitivo e emocional, além de facilitar a interação social e o fortalecimento das relações interpessoais”.

Os jogos de tabuleiro proporcionam um ambiente interativo e lúdico que facilita a expressão de sentimentos, o desenvolvimento de estratégias e a construção de relacionamentos interpessoais. Além disso, eles têm sido empregados em terapias ocupacionais e psicológicas para ajudar na reabilitação de pacientes com condições neurológicas, transtornos do desenvolvimento e dificuldades emocionais. Segundo Cardoso (2009, p. 123), “os jogos têm a capacidade de criar um espaço onde o indivíduo pode explorar e enfrentar desafios de maneira segura e controlada, promovendo não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a integração social e emocional”.

Além disso, os jogos têm sido amplamente empregados em terapias ocupacionais e psicológicas, ajudando na reabilitação de pacientes com condições neurológicas, transtornos do desenvolvimento e dificuldades emocionais. O uso desses jogos não só amplia as abordagens terapêuticas tradicionais, mas também oferece uma forma inovadora e envolvente de apoiar o bem-estar mental e emocional dos indivíduos.

A popularização dos jogos de tabuleiro nas práticas terapêuticas também é impulsionada pela sua capacidade de criar um espaço seguro e controlado onde os pacientes podem explorar e enfrentar desafios pessoais. Este tipo de jogo permite aos terapeutas observarem e analisarem o comportamento dos pacientes em situações de simulação, o que pode fornecer insights valiosos sobre suas dinâmicas emocionais e cognitivas. De acordo com Cardoso (2009, p. 95), "os jogos oferecem um ambiente estruturado que possibilita a observação detalhada das respostas e estratégias dos pacientes, facilitando a compreensão e a intervenção nas questões emocionais e cognitivas".

Além disso, os jogos colaborativos ajudam a desenvolver habilidades de trabalho em equipe e comunicação, o que é particularmente benéfico para indivíduos com dificuldades de interação social ou habilidades sociais limitadas. A participação ativa e o engajamento proporcionados por esses jogos podem servir como um catalisador para mudanças positivas no comportamento e na autoestima dos pacientes. Segundo Gee (2009), jogos são ferramentas que motivam e engajam os usuários para que eles passem horas concluindo uma tarefa para atingir um objetivo.

Os jogos de tabuleiro com auxílio tecnológico apresentam-se como uma ferramenta pedagógica inovadora que pode contribuir significativamente para a promoção de uma educação integral, conforme os objetivos estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, a incorporação de jogos de tabuleiro com auxílio tecnológico nas práticas educativas não só enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também contribui para a formação de indivíduos mais equilibrados e conscientes de sua saúde mental.

A competência que se alinha a incorporação de tecnologia nas práticas educativas, conforme preconizado pela BNCC, é a competência geral 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 (Brasil, 2017, p. 9).

Essa competência destaca a importância de utilizar de maneira crítica, significativa, reflexiva e ética as diferentes tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Ao integrar jogos de tabuleiro com auxílio tecnológico no processo de ensino-aprendizagem, essa competência é promovida, pois envolve o uso estratégico e criativo da tecnologia para enriquecer o aprendizado e desenvolver habilidades essenciais para a vida no século XXI.

## 2.2 BENEFÍCIOS QUE OS JOGOS OFERECEM NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E EMOCIONAL DOS INDIVÍDUOS

O papel dos jogos no desenvolvimento cognitivo e emocional dos indivíduos é amplamente reconhecido por educadores e pesquisadores. Historicamente, o jogo tem sido uma atividade central no desenvolvimento humano, servindo como uma ferramenta poderosa para estimular o pensamento, a atenção, a memória visual, a criatividade e o pensamento crítico. Piaget (1967) destacou que, desde os primeiros anos de vida, o brincar permite que a criança desenvolva habilidades cognitivas, visuais, auditivas, táteis e motoras. Essa atividade lúdica é essencial para o desenvolvimento cognitivo, pois oferece oportunidades para que a criança explore o mundo ao seu redor, resolva problemas e desenvolva novas habilidades de maneira natural e prazerosa.

Os jogos são diversificados em suas modalidades, abrangendo desde jogos políticos e de adultos até jogos infantis e de tabuleiro, como o xadrez. Embora cada um possua suas especificidades e objetivos, todos compartilham o desafio de estimular os participantes a pensar, interagir e resolver problemas. De acordo com Antunes (2012), o jogo é uma ferramenta ideal para a aprendizagem, pois motiva o interesse do aluno e facilita a construção de novas descobertas, além de desenvolver e enriquecer a personalidade.

No contexto educacional, os jogos funcionam como instrumentos pedagógicos que permitem ao professor agir como condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem. Ao envolver os alunos em atividades lúdicas, os jogos promovem a retenção de informações,

a transferência de conhecimentos para outras áreas da vida e o desenvolvimento de habilidades cognitivas essenciais, como memória, percepção, atenção e raciocínio lógico (Prensky, 2001; Gee, 2003).

O jogo pode ser compreendido em diversas modalidades, como jogos políticos, jogos para adultos, jogos infantis, xadrez, entre outros. Todos são colocados sob o mesmo nome, mas cada um tem suas especificidades, objetivos e metas específicas para serem alcançados pelos jogadores. Para Antunes (2003) o jogo é todo e qualquer atividade que possa suscitar desafios aos seus participantes.

Os jogos não são usados apenas para lazer, mas também são uma maneira muito rica para p ser humano se desenvolver, socializar e descobrir-se como sujeito ativo no processo de desenvolvimento.

Os jogos são considerados como um vetor privilegiado de aprendizagem porque geram motivação, permitem que os alunos construam novas descobertas, cresçam e enriqueçam sua personalidade, mas também porque simbolizam pedagógicas onde o professor é o condutor-estimulador-avaliador da aprendizagem (Antunes, 2012: 36).

Os jogos são reconhecidos como um veículo ótimo para a transmissão de informações, pois provocam a curiosidade dos alunos, e assim permite que eles façam novas descobertas, cresçam e enriqueçam suas personalidades, como também uma ferramenta didática que coloca o professor na posição de condutor, estimulador, avaliador da aprendizagem.

Os jogos também ajudam a melhorar a autoestima, a autoeficácia e o controle comportamental. Também podem ajudar a aliviar a ansiedade e os sintomas depressivos, e a melhorar a qualidade de vida relacionada à saúde mental. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), mais de 300 milhões de pessoas em todo o mundo sofrem de depressão. O Brasil encontra-se no topo do quadro de ranking de casos na América Latina com aproximadamente 11,5 milhões de pessoas diagnosticadas. Mesmo com dados oficiais da OMS, muitos ainda insistem em dizer que a doença é coisa de gente “fresca” ou a tratam como apenas um momento de tristeza (Frotão, 2022).

O desenvolvimento cognitivo é um processo complexo e dinâmico que envolve a capacidade do indivíduo de aprender, reter informações e adaptar-se a novos desafios. Piaget (1977) descreve o desenvolvimento cognitivo como uma série de estágios em que a criança adquire novas formas de pensar e compreender o mundo ao seu redor.

Esse processo, que começa na infância e continua ao longo da vida, é essencial para o desenvolvimento de habilidades como a resolução de problemas, a tomada de decisões e o pensamento crítico. Jogos, tanto digitais quanto analógicos, têm se mostrado ferramentas poderosas no apoio ao desenvolvimento cognitivo. Eles oferecem ambientes ricos em estímulos que desafiam os jogadores a pensar de forma estratégica, a resolver problemas em tempo real e a adaptar-se a novas informações ou situações imprevistas. No contexto educacional, o desenvolvimento cognitivo é fundamental, pois permite que os alunos adquiram novos conhecimentos, integrem informações previamente aprendidas e apliquem esse conhecimento de maneira eficaz em situações cotidianas (Bruner, 1990).

O desenvolvimento emocional é um aspecto essencial do crescimento humano, envolvendo a capacidade de compreender, expressar e gerenciar as próprias emoções de maneira saudável e produtiva. Essa habilidade é fundamental para a construção de relacionamentos interpessoais, a tomada de decisões e o enfrentamento de desafios na vida cotidiana. Segundo Goleman (1995), a inteligência emocional, que inclui a autoconsciência, o autocontrole e a empatia, desempenha um papel crucial no bem-estar geral e no sucesso pessoal e profissional. No contexto educacional e terapêutico, o desenvolvimento emocional é frequentemente promovido através de atividades que incentivam a reflexão e a expressão emocional, ajudando os indivíduos a reconhecerem e nomear suas emoções.

Os jogos exercem um papel significativo no desenvolvimento emocional, pois oferecem um ambiente controlado no qual as emoções podem ser exploradas e expressas de maneira segura. Através dos jogos, tanto individuais quanto em grupo, as pessoas podem experimentar uma ampla gama de emoções, como alegria, frustração, empatia e competição, permitindo que aprendam a lidar com essas emoções em situações reais. Segundo Brackett *et al.* (2014), os jogos podem ser usados como ferramentas pedagógicas para ensinar habilidades emocionais, promovendo a autorregulação e a compreensão emocional. Além disso, jogos de tabuleiro e digitais frequentemente incluem cenários que exigem colaboração e resolução de conflitos, o que pode reforçar a capacidade de trabalhar em equipe e resolver problemas emocionais de forma construtiva.

Além de seus benefícios cognitivos, os jogos também desempenham um papel importante no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, conforme enfatizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC não aborda diretamente o assunto

estudado, mas enfatiza a importância de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes, incluindo aspectos relacionados ao bem-estar emocional, social e mental. A BNCC estabelece dez competências gerais que incluem o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a competência 9, que trata da empatia, cooperação e respeito à diversidade.

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 (Brasil, 2017, p. 10).

Dessa forma, os jogos de tabuleiro, quando aplicados com foco na saúde mental, podem ser poderosas ferramentas para o desenvolvimento dessas habilidades. Eles oferecem um espaço interativo onde os participantes podem praticar a empatia, o diálogo e a resolução de conflitos, além de fortalecer a cooperação mútua.

Sendo assim, a BNCC valoriza uma educação que vá além do conteúdo acadêmico, contemplando o desenvolvimento emocional e social dos estudantes. Jogos de tabuleiro voltados para a saúde mental podem ser utilizados como parte de uma estratégia para desenvolver essas áreas, contribuindo para o bem-estar geral dos alunos.

### 2.3 JOGOS DE TABULEIRO APLICADOS EM TERAPIAS E INTERVENÇÕES PARA A SAÚDE MENTAL

Os Jogos de tabuleiro têm sido amplamente reconhecidos como ferramentas eficazes em terapias voltadas para a saúde mental. Muitas vezes subestimados, esses jogos oferecem uma maneira única de envolver os pacientes em atividades que promovem a resolução de problemas, a tomada de decisões e o trabalho em equipe. Embora alguns autores possam considerar que nem todas as atividades e contextos se prestam igualmente a serem gamificados, é necessário estender o uso da gamificação e estudar sistematicamente os seus efeitos individuais e situacionais, em diferentes contextos, designadamente em cuidados paliativos (Fernandes *et al.*, 2022).

Assim, por serem acessíveis e facilmente adaptáveis, eles se tornaram uma escolha popular entre terapeutas que buscam maneiras inovadoras de ajudar seus pacientes a enfrentarem desafios emocionais e psicológicos. Os jogos de tabuleiro, além de proporcionarem uma experiência lúdica, têm se mostrado ferramentas eficazes no

desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e emocionais. Segundo autores como Lopes *et al.* (2019), essas atividades permitem que os participantes explorem diferentes papéis e situações em um ambiente controlado, o que facilita a reflexão sobre comportamentos e sentimentos. Essa abordagem tem sido amplamente utilizada em terapias que buscam trabalhar questões como a ansiedade, depressão e transtornos do espectro autista onde o jogo serve como um meio para expressar e elaborar emoções que, de outra forma, seriam difíceis de verbalizar.

No contexto brasileiro, estudos realizados por Silva *et al.* (2021) destacam a importância de adaptar os jogos de tabuleiro à realidade dos pacientes, considerando aspectos culturais e sociais. Esses autores argumentam que a familiaridade com os jogos, combinada com a personalização das atividades, contribui para a adesão ao tratamento e para a eficácia das intervenções.

Dessa forma, o uso de jogos de tabuleiro em terapias e intervenções psicossociais reflete uma tendência crescente na busca por métodos terapêuticos que são ao mesmo tempo acessíveis e eficazes, promovendo o bem-estar e a saúde mental dos pacientes. Essa abordagem é observada em muitos sistemas e aplicativos que utilizam experiências lúdicas para fornecer intervenções de saúde habilitadas por tecnologia (Silva et al., 2021)

Uma das grandes vantagens dos jogos de tabuleiro em terapias é sua adaptabilidade. Terapeutas podem modificar as regras ou objetivos dos jogos para atender às necessidades específicas de cada paciente ou grupo. Por exemplo, jogos focados em cooperação podem ser utilizados para melhorar habilidades sociais em indivíduos com transtornos do espectro autista (TEA), enquanto jogos que exigem planejamento e organização podem ser úteis para aqueles com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH).

Além disso, a flexibilidade dos jogos de tabuleiro permite que os terapeutas criem um ambiente seguro e controlado onde os pacientes possam praticar novas habilidades ou experimentar diferentes formas de interação social. Isso é especialmente valioso em terapias com crianças, onde o lúdico desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo e emocional. Autores como Costa e Ribeiro (2020) ressaltam que a possibilidade de adaptar os jogos conforme as necessidades terapêuticas tornam o processo mais envolvente e menos ameaçador para os pacientes, promovendo uma participação mais ativa e significativa.

No Brasil, o uso de jogos de tabuleiro em terapias tem ganhado espaço, com diversas iniciativas sendo relatadas na literatura. Santos *et al.* (2021) destacam que a implementação desses jogos em contextos terapêuticos tem mostrado resultados positivos, especialmente no manejo de transtornos de ansiedade e depressão. Esses autores enfatizam que a combinação de aspectos lúdicos com objetivos terapêuticos específicos pode potencializar o impacto das intervenções, contribuindo para o fortalecimento de habilidades emocionais e sociais dos pacientes. Portanto, a crescente aceitação e aplicação de jogos de tabuleiro em contextos terapêuticos destaca seu potencial como ferramentas inovadoras e eficazes para o bem-estar e a saúde mental.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A integração de tecnologia nos jogos de tabuleiro representa uma inovação significativa no campo das terapias para a saúde mental. A revisão bibliográfica revela que esses jogos oferecem benefícios cognitivos e emocionais substanciais, melhorando a interação social e proporcionando uma abordagem terapêutica envolvente. No entanto, a implementação desses recursos enfrenta desafios como questões de acessibilidade e considerações éticas que precisam ser abordados para maximizar seu impacto.

Os jogos de tabuleiro, com sua longa história e presença cultural, têm evoluído para oferecer não apenas entretenimento, mas também oportunidades terapêuticas significativas. Seja jogando jogos de tabuleiro antigos ou experimentando jogos modernos, esta forma de entretenimento continua a encantar pessoas em todo o mundo.

Por meio da instrução emocional, as crianças são habilitadas a identificar e controlar suas emoções, cultivar empatia, estabelecer laços saudáveis e lidar com desentendimentos de maneira positiva. Essas habilidades não só melhoram o bem-estar emocional dos alunos, como também impactam de forma positiva seu desempenho escolar e integração social.

A introdução de ações educativas nas instituições de ensino, com o suporte familiar, tem o potencial de evitar dificuldades de comportamento e problemas de saúde mental no futuro, estabelecendo os alicerces para a resiliência e o êxito. Priorizar a educação emocional desde cedo é fundamental para moldar pessoas mais estáveis e preparadas para lidar com as adversidades da vida com autoconfiança e discernimento.

Os resultados desta pesquisa foram positivos, contribuindo para o avanço científico na área. É essencial estar vigilante em relação às alterações de comportamento das crianças em uma era caracterizada por mudanças sociais e tecnológicas constantes.

Para pesquisas futuras, espera-se que futuros pesquisadores conduzam estudos longitudinais para avaliar os efeitos de longo prazo dos jogos de tabuleiro com suporte tecnológico na saúde mental, considerando a eficácia contínua e a sustentabilidade dos benefícios terapêuticos ao longo do tempo, como também explorar a diversidade de jogos tecnológicos que são essenciais no tratamento para saúde mental. Portanto, a utilização de jogos de tabuleiro com suporte tecnológico em terapias para a saúde mental apresenta-se como uma estratégia inovadora e promissora, com potencial para transformar práticas terapêuticas e promover o bem-estar dos pacientes.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Jogos para estimulação das múltiplas inteligências**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRACKETT, Marc A.; RIVERS, Susan E. **Transformando a vida dos alunos com aprendizagem social e emocional**. In: **Manual de emoções na educação**. New York: Routledge. p. 368-388. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 31 ago. 2024.

BRUNER, Jerome S. **Atos de significados**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.

CARDOSO, João. **Jogos de tabuleiro e suas aplicações terapêuticas**. Universidade Federal do Paraná. 2009.

COSTA, Fernanda; RIBEIRO, Ana. **Adaptação de jogos de tabuleiro em terapias infantis: promovendo o desenvolvimento emocional e cognitivo**. Cadernos de Terapia Ocupacional, v. 28, n. 2, p. 95-110, 2020.

FERNANDES, João; SILVA, Ana; COSTA, Pedro. **Gamificação em contextos de saúde: uma análise dos seus efeitos individuais e situacionais**. Revista Brasileira de Terapias Integrativas, v. 7, n. 2, p. 50-65, 2022.

FROTÃO, Marcelo. **Depressão: o mal do século**. 2. ed. São Paulo. 2022.

GEE, James Paul. **Bons videogames e boa aprendizagem**. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 27, nº 1, p. 167-178, jan./jun. 2009.

GEE, James Paul. **O que os videogames têm a nos ensinar sobre aprendizagem e alfabetização**, 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: por que pode ser mais importante que o QI**. 1995.

LOPES, Mariana; ALMEIDA, João. **Jogos de tabuleiro como ferramenta terapêutica: explorando papéis e emoções**. Psicologia e Saúde, v. 14, n. 3, p. 122-135, 2019.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. São Paulo: Ática, 1977.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. 2001.

SANTOS, Paulo; MARTINS, José. **Jogos de tabuleiro em terapias para transtornos de ansiedade e depressão: evidências e práticas no Brasil**. Psicoterapia e Saúde Mental, v. 6, n. 3, p. 40-55, 2021.

SILVA, Roberto; ALMEIDA, João; COSTA, Pedro. **Aplicativos gamificados em intervenções de saúde: explorando a ludicidade em contextos terapêuticos**. Revista de Tecnologias em Saúde, v. 8, n. 4, p. 77-91, 2021.

SILVA, Roberto; OLIVEIRA, Maria. **Adaptação de jogos de tabuleiro para intervenções psicossociais: um estudo brasileiro**. Revista de Psicologia Aplicada, v. 19, n. 1, p. 45-60, 2021.





**Capítulo 3**  
**O LÚDICO E A EDUCAÇÃO**  
*Claudia de Farias Rosa*



# O LÚDICO E A EDUCAÇÃO

*Claudia de Farias Rosa*

## **RESUMO**

O tema "O Lúdico e a Educação" destaca a relevância de integrar práticas lúdicas no ambiente educacional, reconhecendo o potencial desses métodos para promover o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos. A importância desse tema reside na capacidade das atividades lúdicas em tornar o aprendizado mais envolvente e eficiente, contribuindo para uma experiência educacional mais significativa e prazerosa. O objetivo deste estudo é explorar como o lúdico pode ser utilizado como uma ferramenta pedagógica eficaz, examinando suas aplicações práticas e benefícios na educação. A metodologia empregada é de caráter bibliográfico, baseada em uma revisão crítica da literatura existente sobre o tema, com foco em teorias educacionais e estudos de caso que evidenciam a aplicação do lúdico em diferentes contextos educacionais. Os resultados demonstram que o uso de práticas lúdicas na educação não apenas facilita a aquisição de conhecimentos, mas também melhora a motivação e o engajamento dos alunos. Conclui-se que a integração do lúdico nas práticas pedagógicas pode promover um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e inclusivo, evidenciando a necessidade de maiores investimentos e formação continuada para educadores nesse campo.

**Palavras-chave:** Educação. Ensino. Ludicidades.

## **INTRODUÇÃO**

O tema "O Lúdico e a Educação" ganha destaque crescente no campo educacional devido ao seu impacto significativo na promoção do desenvolvimento integral dos alunos. Integrar práticas lúdicas no ambiente escolar tem se mostrado uma abordagem eficaz para tornar o aprendizado mais envolvente e prazeroso, refletindo na melhoria da motivação e do desempenho dos estudantes. O uso do lúdico na educação não se limita apenas à diversão, mas visa transformar o processo de ensino-aprendizagem em uma experiência mais rica e significativa, aproveitando as potencialidades naturais da criança

para o aprendizado.

O objetivo deste estudo é explorar a aplicação e os benefícios das práticas lúdicas no contexto educacional, analisando como essas estratégias podem ser implementadas de forma eficiente para potencializar o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos. Para atingir esse objetivo, a metodologia adotada é de caráter bibliográfico, o que implica uma revisão crítica da literatura existente sobre o tema. Esse método permite uma análise abrangente das teorias educacionais e dos estudos de caso que abordam a integração do lúdico nas práticas pedagógicas.

Os resultados da análise bibliográfica revelam que a utilização de atividades lúdicas no processo educativo contribui significativamente para a aquisição de conhecimentos e para o aprimoramento da motivação dos alunos.

O estudo conclui que a adoção de práticas lúdicas pode transformar o ambiente de aprendizagem em um espaço mais dinâmico e inclusivo, evidenciando a necessidade de maior formação continuada para os educadores e investimentos nesse campo para potencializar seus benefícios.

## **MATERIAL E MÉTODOS**

A metodologia deste estudo é predominantemente bibliográfica e visa explorar a integração do lúdico na educação e suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem. A escolha desse método deve-se ao fato de que a abordagem bibliográfica permite uma análise aprofundada das teorias e práticas existentes, possibilitando uma compreensão abrangente e crítica do tema. O processo inicia-se com a seleção de uma variedade de fontes relevantes, incluindo livros, artigos acadêmicos, e estudos de caso recentes que abordam o uso do lúdico na educação. Essas fontes são analisadas para identificar os principais conceitos, práticas e resultados associados à implementação de atividades lúdicas no ambiente escolar.

A análise envolve a revisão das metodologias educacionais que incorporam elementos lúdicos e a avaliação dos efeitos dessas práticas sobre o desempenho e a motivação dos alunos. São consideradas também as teorias pedagógicas que sustentam a eficácia do lúdico no processo de aprendizagem, assim como as experiências e resultados obtidos em diferentes contextos educacionais. Com base na revisão da literatura, o estudo busca sintetizar as principais conclusões e tendências emergentes, oferecendo

recomendações para a aplicação prática do lúdico na educação. A metodologia bibliográfica, ao permitir uma análise detalhada e crítica dos estudos existentes, fornece uma base sólida para compreender os benefícios e desafios associados à utilização de práticas lúdicas no ensino.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A ludicidade nas escolas é um conceito fundamental que visa promover um ambiente de aprendizagem dinâmico, estimulante e prazeroso para os alunos. Baseada na ideia de que o brincar é uma atividade intrinsecamente ligada ao desenvolvimento humano, a ludicidade nas escolas busca integrar jogos, brincadeiras e atividades lúdicas em todas as áreas do currículo, desde a educação infantil até o ensino médio (AGUIAR, 2022)

O uso da ludicidade nas escolas tem múltiplos objetivos. Primeiramente, ela é reconhecida como uma ferramenta eficaz para engajar os alunos em seu processo de aprendizagem. Ao transformar o ambiente escolar em um espaço divertido e interativo, os educadores conseguem capturar a atenção dos alunos e despertar seu interesse pelos conteúdos abordados em sala de aula. Isso cria um clima propício para a exploração, a experimentação e a descoberta, permitindo que os alunos se tornem participantes ativos e engajados em seu próprio aprendizado.

Além disso, a ludicidade nas escolas contribui para o desenvolvimento integral dos alunos, abordando não apenas suas habilidades cognitivas, mas também suas habilidades sociais, emocionais e motoras. Por meio de jogos cooperativos, atividades de dramatização, música, arte e movimento, os alunos têm a oportunidade de desenvolver sua criatividade, imaginação, autoconfiança, empatia e habilidades de trabalho em equipe. Essas habilidades são essenciais não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para o desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da vida (DE MATOS, 2022)

Além disso, a ludicidade nas escolas promove uma abordagem mais inclusiva e equitativa para a educação. Ao reconhecer e valorizar as diferentes formas de aprendizagem e expressão, os educadores podem criar um ambiente que respeite e celebre a diversidade dos alunos, independentemente de suas habilidades, interesses ou origens culturais. Isso ajuda a garantir que todos os alunos se sintam valorizados, respeitados e capazes de alcançar seu pleno potencial acadêmico e pessoal.

No entanto, é importante ressaltar que a ludicidade nas escolas não é apenas sobre "brincar por brincar". Ela deve ser integrada de forma estratégica e intencional ao currículo escolar, alinhada aos objetivos educacionais e aos padrões de aprendizagem estabelecidos. Os educadores devem planejar cuidadosamente as atividades lúdicas, garantindo que elas sejam relevantes, significativas e alinhadas aos objetivos de aprendizagem dos alunos (CARDOSO et al., 2022)

Além disso, os educadores também desempenham um papel importante como facilitadores do jogo, fornecendo orientação, suporte e feedback para os alunos à medida que eles participam de atividades lúdicas. Isso inclui a criação de um ambiente seguro e acolhedor onde os alunos se sintam confortáveis para explorar, experimentar e cometer erros sem medo de julgamento ou crítica.

Em resumo, a ludicidade nas escolas desempenha um papel crucial na promoção de uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa para todos os alunos. Ao integrar o jogo, a brincadeira e a criatividade em todas as áreas do currículo, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem estimulante e enriquecedor que capacita os alunos a se tornarem pensadores críticos, aprendizes ao longo da vida e cidadãos ativos e engajados em sua comunidade (OLIVEIRA; VIEIRA, BRAGA, 2022)

A ludicidade nas escolas não apenas torna o ambiente de aprendizagem mais atraente e divertido, mas também oferece uma série de benefícios tangíveis para o desenvolvimento dos alunos em várias áreas como o desenvolvimento cognitivo. As atividades lúdicas estimulam o pensamento crítico, a resolução de problemas, a tomada de decisões e o raciocínio lógico. Os jogos e desafios incentivam os alunos a pensar de forma criativa e a encontrar soluções para problemas complexos, promovendo assim o desenvolvimento de habilidades cognitivas essenciais.

O ambiente lúdico nas escolas proporciona oportunidades valiosas para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. Os jogos cooperativos, por exemplo, incentivam a colaboração, a comunicação eficaz, o trabalho em equipe e o respeito mútuo entre os alunos. Além disso, as atividades lúdicas ajudam os alunos a desenvolver a autoconfiança, a autoestima e a capacidade de lidar com emoções de maneira saudável (AGUIAR, 2022)

A ludicidade nas escolas oferece um espaço seguro e encorajador para os alunos explorarem sua criatividade e expressarem sua imaginação. Por meio de atividades artísticas, dramáticas e musicais, os alunos são incentivados a experimentar, inventar e

criar, desenvolvendo assim habilidades criativas essenciais que serão valiosas em todas as áreas da vida.

As atividades lúdicas permitem que os alunos experimentem o aprendizado de forma prática e concreta, tornando os conceitos abstratos mais tangíveis e compreensíveis. Ao vivenciar o conteúdo de forma lúdica, os alunos são capazes de fazer conexões mais profundas e significativas, o que facilita a retenção e a aplicação do conhecimento.

A inclusão de atividades lúdicas no currículo escolar ajuda a quebrar a monotonia da rotina tradicional de sala de aula e a reduzir o estresse e o tédio associados ao aprendizado repetitivo e desinteressante. Isso torna o ambiente escolar mais agradável e motivador para os alunos, aumentando assim sua disposição para participar ativamente das atividades de aprendizagem (DE MATOS, 2022)

Em resumo, a ludicidade nas escolas desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral dos alunos, promovendo o crescimento cognitivo, social, emocional e criativo. Ao integrar atividades lúdicas de forma estratégica e intencional no currículo escolar, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem estimulante e enriquecedor que capacita os alunos a se tornarem aprendizes ativos, engajados e bem-preparados para enfrentar os desafios do século XXI.

## **CONCLUSÃO**

A ludicidade na alfabetização é uma abordagem pedagógica que se mostrou extremamente eficaz e promissora na promoção do ensino e aprendizagem das habilidades de leitura e escrita. Através da revisão bibliográfica realizada, fica evidente que a integração de atividades lúdicas no processo de alfabetização contribui significativamente para o engajamento dos alunos, o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais, e a promoção de uma aprendizagem mais significativa e duradoura.

Através da ludicidade, os educadores têm a oportunidade de transformar o ambiente escolar em um espaço estimulante, criativo e motivador, onde os alunos se sentem encorajados a explorar, experimentar e descobrir a linguagem escrita de maneira lúdica e divertida. Ao proporcionar uma variedade de atividades lúdicas, como jogos de palavras, quebra-cabeças, dramatizações e contação de histórias, os educadores podem

atender às necessidades individuais de todos os alunos, promovendo um aprendizado inclusivo e equitativo.

Além disso, a ludicidade na alfabetização não apenas desenvolve habilidades de leitura e escrita, mas também promove o desenvolvimento integral dos alunos, fortalecendo sua autoconfiança, autoestima, criatividade, pensamento crítico e habilidades sociais. Ao participar de atividades lúdicas, os alunos aprendem a colaborar com os colegas, a expressar suas ideias de forma eficaz e a resolver problemas de maneira criativa, preparando-os não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para o sucesso na vida pessoal e profissional.

Em suma, a ludicidade na alfabetização emerge como uma abordagem educacional valiosa e essencial, que promove um ambiente de aprendizagem mais envolvente, inclusivo e eficaz. Ao integrar atividades lúdicas de forma estratégica e intencional ao currículo escolar, os educadores podem capacitar os alunos a se tornarem aprendizes motivados, criativos e autônomos, preparados para enfrentar os desafios do mundo moderno e contribuir positivamente para a sociedade.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Jonathan. LÚDICO E ALFABETIZAÇÃO: ALGUMAS TESSITURAS, OUTRAS APRENDIZAGENS. **Cadernos da Pedagogia**, v. 16, n. 36, 2022.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Práticas de alfabetização de crianças e formação de alfabetizadoras. **Alfabetizações. Campinas: Pontes Editores**, p. 16-41, 2022.

CARDOSO, Alisson Kemps et al. USO DO LÚDICO NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS DE 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL. 2022.

DE MATOS, Pâmella Cristina Santos. O lúdico na alfabetização dos anos iniciais. **Revista Caparaó**, v. 4, n. 1, p. e72-e72, 2022.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. Cortez Editora, 2017.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. Autores Associados, 2022.

OLIVEIRA, Bruna Carine; VIEIRA, Solange Gomes; BRAGA, Denise da Silva. A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA ALFABETIZAÇÃO: observações a partir do programa de residência pedagógica. **Educação Básica Revista**, v. 8, n. 2, p. 45-54, 2022.

OLIVEIRA, Lourdes Aparecida; QUEIROZ, Girlene Aparecida de. O LÚDICO NA

ALFABETIZAÇÃO. 2024

RIBEIRO, Lady Daiane Martins; BORGES, Fabrícia Teixeira. A argumentação no processo de alfabetização de crianças: Uma revisão da literatura. **Revista Valore**, v. 5, p. 5028, 2020.





**Capítulo 4**  
**A FILOSOFIA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UFAL E**  
**UNEAL: CARACTERÍSTICAS E CONCEPÇÕES DOS DOCENTES**  
**E DISCENTES**

*Ana Paula Teodoro dos Santos*  
*Fernanda Lays da Silva Santos*  
*Walter Matias Lima*

# **A FILOSOFIA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UFAL E UNEAL: CARACTERÍSTICAS E CONCEPÇÕES DOS DOCENTES E DISCENTES**

***Ana Paula Teodoro dos Santos***

*Docente da faculdade Malta, doutora em Educação.*

***Fernanda Lays da Silva Santos***

*Docente do IFAL, doutora em Educação.*

***Walter Matias Lima***

*Docente da UFAL, doutor em Educação.*

## **RESUMO**

O pedagogo atua em diversas áreas e modalidades profissionais. Assim, o currículo do Curso de Pedagogia ganhou um caráter mais técnico, buscando atender a novas especificidades, diminuindo o valor dado à filosofia nesse contexto. Dessa maneira, o presente artigo tem como objetivo analisar o ensino de filosofia como componente curricular nos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) diante da reorganização curricular brasileira. Utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica a partir de autores como Sacristán (2000), Oliveira (2006), entre outros, em torno da articulação entre currículo, filosofia e legislações pertinentes ao curso de Pedagogia, seguida de pesquisa de dados primários com aplicação de questionários a docentes e discentes. Com as respostas do questionário, pode-se afirmar que as disciplinas de Filosofia ainda ocupam um espaço no currículo de formação de pedagogos nas universidades públicas alagoanas, o que demonstra resistência ao sistema e à disputa de poderes entre as áreas do conhecimento na organização curricular. Constatou-se que, mesmo com todas as dificuldades e limitações, é evidente a resistência dos docentes em defender a permanência da Filosofia na matriz curricular, assim como todos os discentes entrevistados mostraram ter consciência da importância das disciplinas de Filosofia no currículo dos cursos de Pedagogia.

**Palavras-chave:** Filosofia - Cursos de Pedagogia - Currículo

### **ABSTRACT**

The pedagogue works in several areas and professional modalities. Thus, the curriculum of the Pedagogy Course has gained a more technical character, seeking to meet new specificities, reducing the value given to philosophy in this context. Thus, this article aims to analyze the teaching of philosophy as a curricular component in the Pedagogy courses of the Federal University of Alagoas (UFAL) and the State University of Alagoas (UNEAL) in light of the Brazilian curricular reorganization. We used bibliographic research as a methodology based on authors such as Sacristán (2000), Oliveira (2006), among others, around the articulation between curriculum, philosophy and legislation pertinent to the Pedagogy course, followed by research on primary data with the application of questionnaires to teachers and students. Based on the responses to the questionnaire, it can be stated that Philosophy courses still occupy a space in the curriculum for training teachers in public universities in Alagoas, which demonstrates resistance to the system and the power struggle between areas of knowledge in the organization of the curriculum. It was found that even with all the difficulties and limitations, the resistance of teachers in defending the permanence of Philosophy in the curriculum is evident, just as all the students interviewed demonstrated awareness of the importance of Philosophy courses in the curriculum of Pedagogy courses.

**Keywords:** Philosophy - Pedagogy Courses - Curriculum

### **Introdução**

Atualmente, o pedagogo atua em diversas áreas e modalidades profissionais, com destaque para a pedagogia hospitalar e empresarial. Assim, o currículo do Curso de Pedagogia ganhou um caráter mais técnico, buscando atender a novas especificidades, diminuindo o valor dado à filosofia nesse contexto (OLIVEIRA, 2016).

Albuquerque (1996) destaca que o currículo deixou de ser visto apenas como uma questão relativa a uma listagem neutra de conteúdos, passando a ser entendido como um conjunto de conhecimentos históricos e socialmente construídos, além de estar envolvido em relações de poder.

Desse modo, sendo uma construção social dos homens, o currículo, como afirma Pedra (1993, p), "é então um recorte intencional. Recorte que sempre terá, explícita ou não, uma lógica justificante. Tal recorte ou eliminação faz dos conhecimentos disponíveis uma determinada cultura".

Assim, a problematização dessa pesquisa baseia-se em análises desenvolvidas por autores como Oliveira (2016) e Albuquerque (1996), que apontam uma reorganização

curricular brasileira nos últimos anos, cuja tendência generalizante secundariza as disciplinas de fundamentos como Filosofia da Educação, em favor de disciplinas técnico-pedagógicas como “Planejamento” e “Gestão”. Nesse sentido, a preocupação não é com os fins da educação, mas, sim, com a seleção de disciplinas consideradas significativas para formar tecnicamente o professor para atuar nas diversas áreas profissionais da Pedagogia, como indica, por exemplo, Oliveira (2016). Essa fragmentação curricular dificulta a real qualidade na formação do pedagogo, impossibilitando-o de analisar as discussões educacionais e a problematização política das práticas educativas.

Nessa perspectiva, o objetivo geral desta pesquisa é analisar o ensino de filosofia como componente curricular nos cursos de Pedagogia da UFAL e UNEAL diante da reorganização curricular brasileira.

Os objetivos específicos são: a) entender a legislação e a organização curricular nos cursos de Pedagogia no Brasil; e b) compreender a situação da filosofia como componente curricular nas licenciaturas de Pedagogia da UFAL e UNEAL.

Para alcançar os objetivos desse trabalho, foi feita uma acurada pesquisa bibliográfica tendo como base autores como Sacristán (2000), Oliveira (2006), entre outros, acerca da relação entre currículo, filosofia e legislações pertinentes ao curso de Pedagogia, seguida de pesquisa de dados primários com aplicação de questionários a docentes e discentes.

### **Legislação e reorganização curricular nos Curso de Pedagogia no Brasil**

As novas DCNs do curso de Graduação em Pedagogia, instituídas em 2006, trouxeram uma situação preocupante: a não especificação de conteúdos ou disciplinas obrigatórias. Esse fato reforça a estratégia de intervenção do Estado na educação, na formação de profissionais e na organização do currículo de futuros pedagogos, pois, conforme Macedo (2004), o currículo pode ser utilizado como instrumento de dominação, formando sujeitos mais “fáceis” de serem governados, o que revela a verdadeira intenção do Estado com determinados recortes (PEDRA, 1993).

Nesse sentido, diversos autores, incluindo Oliveira (2016), salientam a existência de uma crise do curso de Pedagogia, tendo em vista que a (re)organização curricular brasileira secundariza disciplinas de fundamentos, a exemplo da filosofia, o que influencia negativamente a qualidade da formação do educador. Mühl e Mainardi (2017) explicam

que a presença da filosofia no currículo do curso de Pedagogia no Brasil nunca foi muito representativa. Porém, por ter sido importante no desenvolvimento do pensamento ocidental, a filosofia sempre foi incluída no rol das disciplinas dos “fundamentos” como base da formação dos pedagogos.

Nos últimos anos, como o pedagogo atua em diversas áreas e modalidades profissionais, com destaque para a pedagogia hospitalar e empresarial e para a gestão educacional, o currículo do Curso de Pedagogia passou a ganhar um caráter mais técnico. Assim, buscando atender a novas especificidades, o valor dado à filosofia nesse contexto foi reduzido (OLIVEIRA, 2016).

Em valioso artigo intitulado “O ensino de Filosofia da Educação no Curso de Pedagogia”, publicado pela revista *Margens*, em 2016, a professora Ivanilde Oliveira alerta para a constituição de uma tendência de formação generalista nos cursos de pedagogia, organizada em uma estrutura curricular fragmentada em que as disciplinas são distribuídas de forma representativa por cada campo de atuação do pedagogo. Nesse viés, Oliveira (2016, p. 57) exemplifica que, no cotidiano das universidades brasileiras, conforme “cada setor de atuação do pedagogo, uma ou duas disciplinas são incluídas no currículo sobre gestão, planejamento, avaliação, educação especial, educação de jovens e adultos etc.”.

Oliveira (2016) enfatiza ainda a predominância do caráter técnico na “escolha” das disciplinas, tendo em vista que as ditas “matérias de fundamentos”, como a Introdução à Filosofia, a Introdução à Sociologia e a Introdução à Psicologia, tradicionalmente consideradas disciplinas bases da pedagogia, não estão sendo incluídas no currículo. A autora destaca, então, que os conteúdos que seriam ministrados na disciplina Introdução à Filosofia, por exemplo, passam a ser de responsabilidade da disciplina Filosofia da Educação. Nesse caso, ocorre uma espécie de “fusão” de conteúdos diante da diminuição da carga-horária.

Além disso, “acrescenta-se o fato de que a Filosofia da Educação, que, geralmente, era oferecida no segundo e/ou no terceiro ano, com essa nova situação, passou a ser oferecida no primeiro ano” (OLIVEIRA, 2016, p. 57), o que trouxe dificuldades aos professores, na medida em que os discentes não tiveram as bases filosóficas que seriam trabalhadas na disciplina Introdução à Filosofia, além de alguns cursos não oferecerem a Filosofia da Educação I e II. Assim, os docentes:

- 1) Não conseguem trabalhar de forma aprofundada nem o conteúdo da Introdução à Filosofia e nem o da Filosofia da Educação;
- 2) Ou se detêm mais no conteúdo introdutório da filosofia ou se detêm mais na educação;
- 3) Não concluem o programa estabelecido. A tendência é de redução do conteúdo programático, em função das dificuldades dos alunos em aprofundar as leituras filosóficas sobre a educação (OLIVEIRA, 2016, p.57).

Por conseguinte, desencadeia-se o não aprofundamento dos conhecimentos filosóficos na formação do pedagogo, refletindo um dos problemas da educação curricular brasileira, considerando que, como Ortega y Gasset (1955) já haviam alertado, alguns dos problemas da educação serão sempre o da inclusão e o da eliminação de conhecimentos, ou seja, o da seleção de conteúdos curriculares. Vale destacar também que essa “fusão” de conteúdos pode interferir na identidade das disciplinas, como advertido por Albuquerque (1996) na pesquisa “Filosofia da educação: uma disciplina entre a dispersão de conteúdos e a ausência de uma identidade”.

Se as situações de algumas universidades brasileiras forem analisadas, serão encontrados casos que merecem atenção. O curso de licenciatura presencial em pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), de São Luís, por exemplo, no período letivo de 1980.1, oferecia quatro disciplinas de filosofias obrigatórias: Filosofia I (60 horas, 1º período); Filosofia II (60 horas, 2º período); Filosofia da Educação I (60 horas, 3º período); e Filosofia da Educação II (60 horas, 4º período). No período letivo de 2009.2, esse curso passou a oferecer apenas duas disciplinas de filosofia obrigatórias: Filosofia da Educação I (60 horas, 1º período) e Filosofia da Educação II (60 horas, 2º período). Em 1980, a carga-horária de filosofia na formação do pedagogo, que totalizava 240 horas, foi reduzida para 120 horas no ano de 2009 (UFMA, 1980; 2009).

O curso de licenciatura presencial em Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA), de Bragança, no período letivo de 1993.1, oferecia quatro disciplinas de filosofia obrigatórias: Filosofia da Educação I (90 horas, 1º período); Introdução à Filosofia II (75 horas, 2º período); Filosofia da Educação II (90 horas, 4º período); e Filosofia da Educação III (90 horas, 5º período). Nesse curso, havia também a opção de duas disciplinas optativas: Educação, Filosofia e Esclarecimento (60 horas, 1º período) e História da Educação I (90 horas, 12º período). No período letivo de 2013.1, a UFPA passou a oferecer apenas duas disciplinas de filosofia obrigatórias: Filosofia da Educação I (75 horas, 1º período) e Filosofia da Educação e Contemporânea (60 horas, 2º período). Dessa maneira, pode-se observar que, em 1993, a carga-horária de filosofia na formação do pedagogo

totalizava 345 horas, tendo sido reduzida para 135 horas no ano de 2013 (UFPA, 1993; 2013).

Com esses dois exemplos, percebe-se, na organização curricular dos cursos superiores, certo paradoxo. Se, de um lado, é positiva a autonomia dos professores e das universidades ao escolher suas disciplinas, de outro lado, essa autonomia pode também ser negativa na medida em que existe um “jogo de poderes” entre as áreas dos conhecimentos nos departamentos dos cursos, o que, por vezes, exclui a filosofia, em detrimento de outras disciplinas.

Além disso, Oliveira (2016) destaca que a referência curricular comum a todos os cursos de formação, dada pelas diretrizes curriculares, é justificada pelo MEC por fortalecer a unidade nacional (meio de integração), sem deixar de se referir à flexibilidade como estratégia de autonomia das Instituições de Ensino. Porém, a autonomia, nesse contexto, fica reduzida à seleção dos princípios, fundamentos e procedimentos previamente indicados pelas diretrizes curriculares.

Nessa perspectiva, vale a pena lutar pela permanência da filosofia nas matrizes curriculares de formação de professores, levando em consideração o que Cerletti (2009, p. 43) afirma:

É possível constatar, de maneira cada vez mais premente, que há que começar a justificar com muito cuidado o sentido da presença da filosofia na escola, junto a diversos saberes e atividades de nossa vida de hoje. É sabido que, na hora de lutar por espaço nos planos de estudo, aquele passado sublime da filosofia tem pouco valor quando se trata de decidir algumas horas nas grades curriculares, e aqueles que defendem espaços filosóficos devem disputá-los palmo a palmo com os especialistas de outras disciplinas que, por sua vez, reivindicam a necessidade e a importância prática dos próprios campos.

E reforça:

Nos tempos em que vivemos, a palavra “utilidade” está associada, fundamentalmente, a um valor de mercado, e relacioná-la com a filosofia significaria como a filosofia poderia instalar-se dentro desse mundo de circulação de mercadorias, dentro de sua produção e de sua reprodução (CERLETTI, 2009, p. 46).

Conforme o autor, atualmente, certo valor de mercado impõe o significado da palavra “utilidade”, ou melhor, da utilidade da filosofia no contexto deste mundo de circulação de mercadorias, de produção e de reprodução constantes.

Mais recentemente, outro fato agravante é a aprovação da Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019, na qual o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Esse novo documento altera a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, e destaca, em seu artigo 22, que os cursos de formação de professores em funcionamento deverão se adaptar às normas determinadas no prazo máximo de dois anos, contados a partir da publicação da Base Nacional Comum Curricular instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Nesse caso, determina-se a implantação de uma nova diretriz curricular sem ter finalizado o prazo proposto na resolução de 2015, prorrogado várias vezes pelo CNE.

Fazendo uma análise da nova resolução, percebe-se uma tentativa de padronização curricular pela imposição de novas mudanças na organização das matrizes curriculares dos cursos de formação de professores no país. Essa mudança mostra que as disciplinas de filosofia deverão perder ainda mais espaço nas matrizes curriculares dos cursos, tendo em vista as determinações de distribuição de carga-horária apontadas nos artigos 10 e 11.

Conforme os referidos artigos, os cursos de nível superior destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica serão organizados em três grupos, com carga-horária total de, no mínimo, 3.200 horas, com a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas para a base comum, que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamenta a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais. II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos. III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, para a prática pedagógica (BRASIL, 2019, p. 06).

A nova distribuição de carga-horária deixa claro que os professores têm horas determinadas para ensinar o próprio documento da base comum para os estudantes, o que pode provocar uma redução ainda mais expressiva das disciplinas tidas como de “fundamentos” nas matrizes curriculares, sobretudo nos cursos de Pedagogia. Vale destacar, contudo, que muitos professores estão se mobilizando nas universidades contra essas imposições.

É fato que a graduação em pedagogia é um curso que se popularizou ao longo do tempo, uma vez que, entre as licenciaturas, é um dos cursos mais ofertados pelas



universidades e faculdades brasileiras em razão das demandas do mercado. Segundo dados apresentados pelo Sistema e-MEC (2022)<sup>1</sup>, atualmente, existem, no Brasil, 5.274 cursos de graduação superior em pedagogia, sendo 4.770 ofertados de forma presencial. Somente 14 desses cursos são bacharelados, o que significa que a grande maioria das graduações em pedagogia é de licenciatura. Outro ponto que vale a pena destacar é que apenas 1.260 dessas graduações são gratuitas.

Dados do Censo de Educação Superior 2016, publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2016)<sup>2</sup>, mostram que o estado de Alagoas tem 77.738 pessoas matriculadas em algum curso de ensino superior. Ainda no estado alagoano, o Sistema e-MEC (2002) mostra um total de 168 cursos de graduação em Pedagogia, sendo 60 ofertados de forma presencial. Desses, 28 são de oferta gratuita e estão locados nos campi da UFAL e UNEAL. Essas informações são importantes para a análise do ensino de filosofia na formação do pedagogo nessas duas instituições.

### **A Filosofia nos cursos de Pedagogia das universidades públicas alagoanas**

Neste subitem, a priori, são abordados os resultados dos questionários feitos com docentes das disciplinas de filosofia e discentes dos cursos de pedagogia da UFAL e UNEAL, os quais já cursaram os componentes curriculares de filosofia.

Tendo como base as informações colhidas e as estratégias metodológicas de recorte espacial e amostral, percebe-se que a UFAL oferta uma disciplina de filosofia obrigatória, qual seja, “Fundamentos Filosóficos da Educação”. Por outro lado, a UNEAL oferta três disciplinas de filosofia obrigatórias: “Filosofia da Educação”, “Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação I” e “Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação II”. As quatro disciplinas são lecionadas por três docentes.

A análise do perfil docente foi feita, inicialmente, com a pesquisa dos professores na Plataforma *Lattes/CNPq*, posteriormente com a aplicação de questionários *on-line*, os quais foram enviados por *e-mail*, coletados e analisados no período entre outubro de

---

<sup>1</sup> CADASTRO NACIONAL DE CURSOS E INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR (e-MEC).

**Informações sobre as instituições que ofertam o Curso de Pedagogia no país.** e-MEC, 2022. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 jan. 2022.

<sup>2</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo de Educação Superior**

**2016.** Inep, 2016. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/centso\\_superior/documentos/2016/notas\\_sobre\\_o\\_centso\\_da\\_educacao\\_superior\\_2016.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_centso_da_educacao_superior_2016.pdf). Acesso em: 15 jan. 2022.

2022 e fevereiro de 2023. Um dos professores tem graduação em pedagogia e em psicologia, mestrado em educação e doutorado em serviço social. O segundo docente tem graduação em pedagogia, mestrado em educação e doutorado em serviço social. Já o terceiro docente tem mestrado em educação e doutorado em letras e linguística.

Para manter o sigilo dos sujeitos participantes da pesquisa, não são apresentadas sua identificação nem sua universidade de atuação. Dos docentes convidados a responder ao questionário, dois deles, que são tratados como “Professor A” e “Professor B”, responderam à pesquisa.

O questionário *on-line* foi realizado por meio da ferramenta *Google Forms* e continha as seguintes questões: 1) Qual é a relevância da(s) disciplina(s) de filosofia para o curso de pedagogia?; 2) Qual é a contribuição da(s) disciplina(s) de filosofia para a formação inicial do pedagogo e as possíveis contribuições para a compreensão da realidade educacional? 3); Como você avalia a organização dos conteúdos e das metodologias de ensino e a compatibilidade dos conteúdos propostos no programa da disciplina em relação à carga-horária?; 4) Como você avalia a participação pedagógica dos estudantes nas aulas?; e 5) No seu entender, as disciplinas de filosofia são valorizadas diante da organização da matriz curricular do curso de pedagogia?

Veja a análise das respostas:

A primeira pergunta foi 1) Qual a relevância da(s) disciplina(s) de filosofia para o curso de pedagogia?

O Professor A respondeu: “Entender a natureza ou a gênese, [os] dados, [os] fundamentos filosóficos que pautam a educação”.

O Professor B afirmou: “[A filosofia] é de fundamental importância para que os alunos conheçam os fundamentos gerais da educação e sua complexidade ao longo do tempo”.

À pergunta 2) Qual a contribuição da(s) disciplina(s) de filosofia para a formação inicial do pedagogo e as possíveis contribuições para a compreensão da realidade educacional?

O Professor A respondeu: “Ela [a filosofia] é fundamental para entender o mundo dos homens e as mais diversas formas de entender a realidade. Pensar o mundo humano como movimento, como contradição”.

Já o Professor B respondeu: “[A filosofia] contribui na formação de um ser mais humano, mais crítico e mais preparado para resolver os problemas educativos”.

À pergunta 3) Como você avalia a organização dos conteúdos e das metodologias de ensino e a compatibilidade dos conteúdos propostos no programa da disciplina em relação à carga-horária?

O Professor A respondeu: “Dentro do necessário para a formação de nossos alunos”.

O Professor B afirmou: “É organizado da melhor forma possível, com as condições dadas”.

Em relação às respostas dos docentes, é possível perceber certa limitação e dificuldade, considerando que o processo de organização, seus conteúdos e suas metodologias de ensino dependem da carga-horária disponível, o que reflete as possibilidades de um currículo modelado institucionalmente. Afinal, “a autonomia sempre existe, mas suas fronteiras também (SACRISTÁN, 2008, p. 168).

Já à pergunta 4) Como você avalia a participação pedagógica dos estudantes nas aulas?

O Professor A respondeu: “A participação é relativa diante de algumas problemáticas”.

Por sua vez, o Professor B declarou: “A participação é regular, pois alguns alunos trazem lacunas de sua formação anteriormente à universidade”.

É entendido que os docentes sofrem com a regular ou relativa participação dos alunos nas aulas de filosofia. Inclusive, um dos docentes deixa claro que isso está relacionado às lacunas na aprendizagem de filosofia antes do nível superior. Nesse sentido, é preciso salientar que existem pesquisas científicas que mostram as defasagens do ensino de filosofia no ensino médio, principalmente pela curta carga-horária semanal, dificultando o aprofundamento da leitura, a interpretação de textos e o despertar crítico do estudante.

A quinta pergunta questiona: 5) No seu entender, as disciplinas de filosofia são valorizadas diante da organização da matriz curricular do curso de Pedagogia?

O Professor A disse: “Nossa matriz é pautada por uma formação crítica e conservamos todas as disciplinas que discutem o existir humano”.

Já o Professor B respondeu: “Vejo que outras disciplinas são mais valorizadas do que as de filosofia”.

Analisando as respostas dos docentes, percebe-se resistência para manter a filosofia no currículo. Nesse sentido, vale lembrar o que afirma Sacristán (2008) quando

discute que a chamada “autonomia” permitida aos docentes pelo sistema educacional e curricular é o espaço para as escolhas profissionais, mas também é resultado de imposições históricas, políticas, referenciais e administrativas. Assim sendo, trata-se de uma autonomia com limites, o que se reflete na valorização ou não de determinada disciplina dentro do programa de um curso superior.

A seguir, as respostas dos alunos são discutidas no próximo item.

Quanto à participação dos discentes, os questionários também foram enviados por *e-mail*, coletados e analisados no período entre outubro de 2022 e fevereiro de 2023. A participação dos alunos teve o intuito de “dar voz” a esses sujeitos e de conhecer suas concepções acerca da filosofia na condição de componente curricular. As questões foram: 1) Qual importância você atribui à(s) disciplina(s) de filosofia, no currículo do curso de pedagogia, para a formação inicial e profissional do pedagogo/professor?; 2) A organização dada para conteúdos abordados nas disciplinas favoreceu sua aprendizagem?; 3) Os conteúdos abordados desencadearam processos de reflexão, de análise e de aprendizagem e estimularam a busca de novos conhecimentos?; 4) A metodologia de ensino dos professores foi relevante e adequada?; 5) Para você, a relação entre teoria e prática foi estabelecida no desenvolvimento da(s) disciplina(s)?; 6) Os conteúdos estudados foram articulados com os de outras disciplinas do curso?; e 7) A carga-horária das disciplinas foi utilizada adequadamente (equilíbrio tempo/quantidade de conteúdo, metodologias, bibliografia)?

Para manter o sigilo dos sujeitos participantes da pesquisa, eles não são identificados. Dos discentes convidados a responder ao questionário, foi obtido retorno de cinco alunos da UFAL e de quatro alunos da UNEAL, os quais são tratados pelos seguintes nomes fictícios: “Aluno A”, “Aluno B”, “Aluno C”, “Aluno D”, “Aluno E”, “Aluno F”, “Aluno G”, “Aluno H” e “Aluno I”.

A primeira pergunta foi: 1) *Qual importância você atribui à(s) disciplina(s) de filosofia no currículo do curso de Pedagogia para a formação inicial e profissional do pedagogo/professor?* O Aluno A, que está cursando o sétimo período, respondeu: “A minha experiência como aluno me deu um norte para que, de maneira mais flexível, eu pudesse entender o estudo da filosofia e seus conceitos de maneira bem laboral, pois, até então, [eu] via a filosofia com uma outra concepção e interpretação”.

O Aluno A mostra que, anteriormente ao curso superior, ou seja, no ensino médio, ele tinha outra concepção acerca do ensino de filosofia. Essa fala comunga com o

depoimento do Aluno H, que diz: “[A disciplina de filosofia é] muito importante, pois [com ela] se compreendem o passado e o presente. Confesso que não gostava muito de filosofia antes da faculdade, mas passei a entender mais”.

As demais respostas focaram no reconhecimento da importância da filosofia para a atuação profissional:

O Aluno B, que está no sexto período da graduação, respondeu: “[A disciplina de filosofia é] muito importante, pois auxilia na formação de um indivíduo pensante, reflexivo”. O Aluno I disse: “[A disciplina de filosofia] é muito importante para a nossa formação. Ajuda a entender a história da educação”. Para o Aluno F: “[A disciplina de filosofia é] importante por ajudar a refletir sobre a prática do professor e a entender o ser humano”.

Assim como o Aluno F, outros também citaram o fato de a filosofia ajudar a entender o ser humano e incentivar a reflexão e a criticidade.

O Aluno G respondeu: “[A disciplina de filosofia] contribui na formação de um ser humano reflexivo sobre a vida, as situações”. O Aluno C afirmou: “[A disciplina de filosofia] é uma disciplina importante em qualquer curso de licenciatura, pois ajuda na reflexão sobre o mundo, sobre o humano”. Conforme o Aluno E: “[A disciplina de filosofia] é muito importante, pois incentiva a pensar, a refletir, a nos tornar mais humanos”. Já o Aluno D respondeu que a “Filosofia é importante por incentivar a reflexão, o conhecimento mais crítico da realidade”.

As respostas dos discentes mostram a prática de uma filosofia que não é mera abstração, mas que está comprometida em fazer entender o homem como ser histórico-social, transformador de sua realidade. Nesse cenário, é preciso que os componentes de filosofia resistam às demandas e às imposições do mundo atual. Afinal, como afirma Quillici Neto (2001), as políticas educacionais e as legislações educacionais atuais são comprometidas com uma visão de mundo neoliberal e globalizante, que acaba vendo o educando apenas como indivíduo, isolado de todas as suas condições, e interferem até nas concepções dos programas das disciplinas de filosofia.

Quillici Neto (2001) explica ainda que disciplinas como Filosofia da Educação somente terão sentido se pensadas na relação entre o aluno e sua realidade, entre o aluno e a sua prática na condição de futuro educador, como aquele que será formado com a capacidade de enxergar seu estudante como resultado das relações sociais. Sem essa preocupação, a instituição de ensino perderá seu sentido e significado e servirá como

forma de consumo das teorias que atendem aos interesses do liberalismo e neoliberalismo (QUILLICI NETO, 2001).

Para a questão 2) *A organização dada para conteúdos abordados nas disciplinas favoreceu a sua aprendizagem?*, as respostas foram:

Aluno A: “Sim ... Foi muito produtiva e proveitosa”.

Aluno B: “Sim”.

Aluno E: “Sim”.

Aluno F: “Sim”.

Aluno H: “Sim”.

Aluno I: “Favoreceu”.

Como se pode ver, a maioria dos discentes afirmou que a organização dada aos conteúdos nas disciplinas foi positiva para sua formação. No entanto, alguns acadêmicos ressaltaram certas limitações.

O Aluno G afirmou: “[A organização dada para conteúdos abordados nas disciplinas] favoreceu, mas tive dificuldade em entender alguns autores”. O aluno C respondeu: “[A organização dada para conteúdos abordados nas disciplinas] favoreceu, apesar de eu ter tido um pouco de dificuldade em entender os conteúdos, já que não tive uma boa formação da disciplina de filosofia no ensino médio”. Já o Aluno D respondeu: “Mais ou menos. Tive dificuldade em alguns assuntos”.

À pergunta 3) *Os conteúdos abordados desencadearam processos de reflexão, análise e aprendizagem e estimularam a busca de novos conhecimentos?*, todos responderam que “sim”, tendo alguns alunos complementado:

“Sim. Estudei conceitos que nunca vi antes e isso me ajudou a buscar aprofundamento nesses novos conhecimentos”, disse o Aluno C. “Sim. Foi muito importante”, afirmou o aluno D. Já o Aluno H respondeu: “Sim, passei a ler autores que nunca tinha lido antes”. O Aluno A pontuou: “Sim... Os planos de aula e metodologia foram eficientes e fizeram com que houvesse uma série de laboratividade em relação à disciplina”.

No que concerne aos depoimentos, os conteúdos das disciplinas de filosofia ajudaram em sua formação, estimulando a busca por novas ideias, perspectivas e autores.

A pergunta seguinte foi: 4) *A metodologia de ensino dos professores foi relevante e adequada?* A opinião dos estudantes sobre esta pergunta foi a seguinte:

Aluno A: “Sim .... A maneira e o método aplicado corresponderam à minha expectativa em relação à filosofia”.

Aluno E: “Sim”.

Aluno F: “Sim”.

Aluno G: “Sim”.

Aluno I: “Sim”.

A maioria dos alunos respondeu que sim, a metodologia de ensino dos professores foi relevante e adequada. Por outro lado, é possível perceber que a metodologia definida pelos docentes não alcançou os acadêmicos em sua totalidade, considerando que alguns desses discentes demonstraram dificuldades de aprendizagem, como mostram os depoimentos abaixo:

Aluno B: “Um pouco”.

Aluno C: “Sim, mas preferiria que houvesse mais prática”.

Aluno D: “Em parte, pois tive dificuldade em entender alguns assuntos”.

Aluno H: “Mais ou menos. No começo, tive mais dificuldade em entender, mas depois melhorou”.

Quanto à pergunta *5) Para você a relação entre teoria e prática foi estabelecida no desenvolvimento da(s) disciplina(s)?*, uma parte respondeu que sim.

Aluno A: “Sim... A avaliação, a metodologia e os temas abordados foram suficientes”.

Aluno C: “Sim”.

Aluno E: “Sim”.

Aluno F: “Sim”.

Aluno I: “Sim”.

No entanto, alguns estudantes revelaram que a relação entre teoria e prática não foi estabelecida na totalidade:

Aluno B: “Um pouco”.

Aluno D: “Sim, mas senti falta de mais prática”.

Aluno G: “Em parte, pois tive dificuldade em entender alguns assuntos”.

Aluno H: “Um pouco”.

Sendo assim, destacando os desafios de se estabelecer a relação entre teoria e prática, é pertinente lembrar que “planejar a prática é algo mais amplo que atender aos objetivos e cumprir os conteúdos do currículo, tendo em vista que essas ações supõem

preparar as condições para o seu desenvolvimento, uma vez que também se atende a este” (SACRISTÁN, 2008, p. 282). Contudo, a sala de aula da universidade pública nem sempre prepara as condições para o desenvolvimento da prática, pois apresenta, por exemplo, limites, interferência política e costumes não superados.

Já com relação à pergunta 6) *Os conteúdos estudados foram articulados com os de outras disciplinas do curso?*, todos os estudantes responderam que “sim”:

Aluno A: “Sim. Vi, no decorrer do curso, que os assuntos abordados são interativos e interligados a outras disciplinas”.

Aluno B: “Sim”.

Aluno C: “Sim. Muitos conceitos que aprendi na disciplina de filosofia me ajudaram em outras que cursei durante a graduação”.

Aluno D: “Foram sim. Ao longo do curso, estou percebendo a articulação dos assuntos da filosofia”.

Aluno E: “Foram”.

Aluno F: “Sim”.

Aluno G: “Sim. Estou concluindo o curso e vi que os assuntos se interligam a outras disciplinas”.

Aluno H: “Foram”.

Aluno I: “Sim”.

As afirmações dos alunos revelam que eles conseguiram articular os conteúdos estudados nas disciplinas de filosofia com os assuntos tratados em outros componentes curriculares ao longo do curso. Por isso, é importante tratar a aprendizagem de forma interdisciplinar, pois, como afirma Sacristán (2008), o planejamento e/ou a programação do currículo em equipe são exigências da necessidade de oferecer aos alunos um projeto pedagógico coerente e, nessa medida, pede-se uma instância modeladora do currículo, na qual os processos de mediação dos professores entre o currículo prescrito ou o que a ele se apresenta e a prática real com os alunos são processos que se produzem no grupo e nos indivíduos.

A última questão da pesquisa perguntava: 7) *A carga-horária das disciplinas foi utilizada adequadamente (equilíbrio tempo/quantidade de conteúdo, metodologias, bibliografia)?* A maioria das respostas afirma que “sim”:

Aluno B: “Sim”.

Aluno E: “Foi”.



Aluno F: “Sim”.

Aluno G: “Sim”.

Aluno H: “Foram”.

Aluno I: “Sim”.

Todavia, três alunos deram depoimentos diferentes dos demais, conforme mostrado abaixo:

Aluno D: “Em parte”.

Aluno A: “Por ser uma disciplina muito extensa e com conteúdos variáveis, ela deveria ter uma carga-horária maior, porém, com a qualidade do professor que nos lecionou, tiramos o assunto de letra”.

Quando o Aluno A diz que “deveria ter uma carga-horária maior”, é possível entender que ele está se referindo à necessidade de um aumento da carga-horária da disciplina, opinião também revelada pelo Aluno C, que respondeu: “Sim. Porém, poderia ter uma carga-horária maior já que são muitos conteúdos”.

Portanto, conforme as respostas de alguns alunos, os componentes curriculares de filosofia poderiam/deveriam ter uma carga-horária maior no currículo dos cursos de pedagogia, o que ajudaria na melhor organização dos conteúdos. Neste ponto, vale lembrar o que disse Sacristán (2008):

O professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas, às vezes, pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola ou pela simples tradição, que se aceita sem discutir (SACRISTÁN, 2008, p. 166).

Com respaldo nas respostas dos participantes da pesquisa, percebe-se que, ao lecionar filosofia nos cursos de pedagogia e ao tratar das contribuições da filosofia para a ação docente e para a formação de futuros professores, os docentes estão sujeitos a “diversos poderes”, quais sejam: “poderes” de um projeto educacional do sistema federal de ensino, que estabelece estruturas curriculares; “poderes” particulares de cada instituição de ensino superior através de seus PPCs, com suas tradições, organizações e condições de trabalho; e “poderes” de sua própria função profissional, de suas escolhas, de suas experiências, de seu perfil pedagógico, de sua visão sobre a docência, de sua autonomia e sensibilidade para entender a necessidade dos alunos, revelando uma complexa realidade.

## Considerações Finais

Essa pesquisa buscou analisar o ensino de filosofia como componente curricular nos cursos de Pedagogia diante da reorganização curricular brasileira.

Tendo como referência um levantamento bibliográfico, foi possível discutir a importância da relação entre currículo, filosofia e pedagogia. Também foram analisadas a legislação e a organização curricular no Brasil, além de compreender a situação da filosofia diante da reorganização curricular brasileira do Curso de Pedagogia, sobretudo a partir de 2006, principalmente nas universidades públicas alagoanas.

É importante enfatizar ainda que as informações colhidas com a aplicação dos questionários foram muito importantes para compreender o “olhar dos docentes e dos discentes” dos cursos de Pedagogia. Em relação às respostas dos docentes, percebem-se limitação e dificuldade no processo de organização de conteúdos e metodologias de ensino e a incompatibilidade dos conteúdos propostos no programa da disciplina em relação à carga-horária, fato que revela os limites na autonomia do professor.

A regular ou relativa participação dos alunos nas aulas de Filosofia também foi investigada. Sobre isso, um dos docentes deixa claro que essa ausência de interação está relacionada às lacunas na aprendizagem de Filosofia antes do nível superior. Mesmo com todas as dificuldades e limitações, é evidente a resistência dos docentes em defender a permanência da Filosofia no currículo, considerando que aborda a discussão do existir humano na formação do pedagogo, mesmo estando em uma realidade em que outras disciplinas são mais valorizadas do que as de Filosofia.

Sobre as respostas dos discentes, todos mostraram ter consciência da importância das disciplinas de Filosofia no currículo dos cursos de Pedagogia. Quando perguntado se a organização dos conteúdos abordados nas disciplinas favoreceu a aprendizagem dos estudantes, grande parte respondeu que sim. No entanto, alguns acadêmicos informaram limitações em entender os autores e os assuntos abordados.

Da mesma forma, quando perguntado sobre se a metodologia de ensino dos professores foi relevante e adequada, grande parte respondeu que sim. No entanto, alguns alunos informaram limitações e dificuldades de aprendizagem. Situação parecida foi observada em outra pergunta, na medida em que alguns estudantes revelaram que a relação entre teoria e prática não foi estabelecida na totalidade.

Afirmações dos alunos mostraram ainda que todos eles conseguiram fazer articulações dos conteúdos estudados nas disciplinas de Filosofia com assuntos tratados em outros componentes curriculares ao longo do curso. Em conclusão, foi questionado se a carga-horária das disciplinas foi utilizada adequadamente. A maioria das respostas afirmou que sim, porém o restante dos alunos respondeu que os componentes curriculares de Filosofia poderiam ter uma carga-horária maior no currículo dos cursos de Pedagogia.

Com as respostas do questionário, pode-se afirmar que as disciplinas de Filosofia ainda ocupam espaço no currículo de formação de pedagogos nas universidades públicas alagoanas, o que demonstra resistência ao sistema e disputa de poderes entre as áreas do conhecimento na organização curricular.

Diante dos atuais problemas da educação, com novas propostas curriculares impostas pelo Ministério da Educação, a preocupação gira em torno da qualidade na formação do cidadão no que tange ao sentido e ao papel que a filosofia exerce no currículo e na concepção de educadores acerca do ser, do mundo, da sociedade. Todas essas vertentes abrangidas pelo ensino filosófico fazem defender a volta obrigatória da filosofia como componente curricular nos cursos de formação de professores em geral, necessário no processo de conscientização crítica e na constante necessidade de sermos mais humanos.

Com esta pesquisa, a hipótese inicial deste estudo pôde ser confirmada. Isto é, a reorganização curricular brasileira trouxe, de fato, mudanças na organização das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, refletindo um currículo que ganhou um caráter mais técnico a partir do momento em que busca atender a novos âmbitos. Assim sendo, também se comprova a tese de que o ensino de filosofia como componente curricular nos cursos de Licenciatura em Pedagogia sofre as implicações da reorganização curricular dos últimos anos, situação que, indiscutivelmente, desencadeia consequências na qualidade da formação do pedagogo.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. **Filosofia da educação**: uma disciplina entre a dispersão de conteúdos e a busca de uma identidade. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**, Licenciatura. Parecer CNE/CP n.5, 13 dez. 2005. Conteúdo on-line disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf)> (acesso em 02 de setembro de 2020).

\_\_\_\_\_, CNE. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia**. Brasília: CNE, 2006.

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CADASTRO NACIONAL DE CURSOS E INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR (e-MEC). **Informações sobre as instituições que ofertam o Curso de Pedagogia no país**. E-MEC, 2022. Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em 15 de janeiro de 2022.

CERLETTI, A. **O Ensino de Filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte/MG: Autêntica Editora. 2009.

MACEDO, E. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**. v.6, n.2, Jul/Dez 2006. pp.98-113. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: dez. 2021.

OLIVEIRA, Fernando Bonadia de. Entre liberais e tecnicistas: a didática nas reformas do ensino. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 36, 2020.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. O ensino da filosofia da educação no curso de pedagogia. **Margens**, [S.l.], v. 2, n. 3, p. 55-63, mai 2016, ISSN 19825374. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2998/3046>>. Acesso em 20 de maio de 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v2i3.2998>.

ORTEGA Y GASSET, J. Misión de la Universidad. Madrid: **Revista de Occidente**, 1955.

PEDRA, José Alberto. **Currículo e conhecimento**: níveis de seleção do conteúdo. Em Aberto. Brasília, n.58, p.30-37, 1993.

QUILLICI NETO, Armindo. **O ensino de filosofia da educação no Brasil**: uma análise dos programas de ensino de filosofia da educação dos cursos de pedagogia do Estado de São Paulo. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, SP, 2001.

SACRITÁN, J. Gimeno. **O Currículo**: uma Reflexão sobre a Prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 45 set./dez. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA). **Estruturas curriculares do Curso de Pedagogia em 1980 e 2009**. UFMA, 1980; 2009. Disponível em: <[https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/curso/curriculo\\_curso.jsf?lc=pt\\_br&id=85817](https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/curso/curriculo_curso.jsf?lc=pt_br&id=85817)>. Acesso em 15 de janeiro de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). **Estruturas curriculares do Curso de Pedagogia em 1993 e 2013**. UFPA, 1993; 2013. Disponível em: <[https://sigaa.ufpa.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf?lc=pt\\_BR&id=148147](https://sigaa.ufpa.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf?lc=pt_BR&id=148147)>. Acesso em 15 de janeiro de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL). Coordenação de Cursos de Graduação. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura**. Campus AC Simões. Maceió, 2019a. p. 134. Disponível em: <https://cedu.ufal.br/pt-br/graduacao/pedagogia/institucional/projeto-pedagogico/2019/view> . Acesso em: 20 maio 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. (UFAL). Coordenação de Cursos de Graduação. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura**. Campus AC Simões. Maceió, 2006. p. 81. Disponível em: <<https://cedu.ufal.br/pt-br/graduacao/pedagogia/institucional/projeto-pedagogico/2006>>. Acesso em: 20 dez 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. (UFAL). Coordenação do Curso de Pedagogia. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Licenciatura**. Campus de Arapiraca. Arapiraca, 2018a. p. 114. Disponível em: <https://arapiraca.ufal.br/graduacao/pedagogia/documentos/projeto-pedagogico>. Acesso em: 20 maio 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. (UFAL). Coordenação do Curso de Pedagogia. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Campus do Sertão. Delmiro Gouveia, 2018b. p. 118. Disponível em: [https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus\\_sertao/projeto-pedagogico-pedagogia-licenciatura-2018.pdf/view](https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus_sertao/projeto-pedagogico-pedagogia-licenciatura-2018.pdf/view).

Acesso em: 20 maio 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. (UFAL). Coordenação d. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)** período 2019 - 2023. Maceió, 2019b. p. 360. Disponível em: <https://pdi.ufal.br/pdi-2019-2023>. Acesso em: 20 maio 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS (UNEAL). Coordenação do Curso de Pedagogia. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Arapiraca, 2012. p. 122. Disponível em: <http://www.uneal.edu.br/ensino/projetos-pedagogicos/projeto-ppc-pedagogia-finalizado-16082012.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.


UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. (UNEAL). Coordenação do Curso de Pedagogia. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Arapiraca, 2017. p. 115. Disponível em: <http://www.uneal.edu.br/ensino/projetos-pedagogicos/projeto-ppc-pedagogia-finalizado-1608201>. Acesso em: 20 dez. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. (UNEAL). Conselho Superior Universitário. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL para o período de 2019 a 2024**. Arapiraca, 2019. p. 128. Disponível em: <http://www.uneal.edu.br/institucional/pdi/1pdi-uneal-2019-2024-versao-final.pdf>. Acesso em: 20 maio 2021.



**Capítulo 5**  
**EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO ENSINO**

*Claudia de Farias Rosa*  
*Alair Eulina da Silva Belvis*  
*Thais Bezerra Cangussu*  
*Jaqueline Valeria Batista*  
*Graciele da Silva Roldao*  
*Zecilto Pereira de Souza*  
*Thaynara Toral de Souza Silva*



## **EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO ENSINO**

*Claudia de Farias Rosa*

*Alair Eulina da Silva Belvis*

*Thais Bezerra Cangussu*

*Jaqueline Valeria Batista*

*Graciele da Silva Roldao*

*Zecilto Pereira de Souza*

*Thaynara Toral de Souza Silva*

### **RESUMO**

O Objetivo foi analisar a educação especial e a educação inclusiva são duas abordagens importantes na área da educação, ambas voltadas para garantir oportunidades educacionais para todos os alunos, independentemente de suas habilidades, necessidades ou características específicas. Ao longo da pesquisa, verificou-se que educação especial tradicionalmente se concentra em atender às necessidades de alunos com deficiências, sejam elas físicas, intelectuais, sensoriais ou emocionais. Historicamente, esses alunos eram frequentemente segregados em escolas separadas ou classes especiais. No entanto, ao longo do tempo, houve um movimento em direção à inclusão, que busca integrar esses alunos em ambientes de aprendizado regulares sempre que possível. Após uma pesquisa bibliográfica em sites e arquivos nas bases online percebeu-se que a educação inclusiva é uma abordagem mais ampla que busca garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, recebam uma educação de qualidade em salas de aula regulares. Isso significa reconhecer e valorizar a diversidade de habilidades, talentos e características dos alunos, e adaptar o ambiente de aprendizado para atender às necessidades de todos. A inclusão não se



limita apenas a alunos com deficiências, mas também engloba aqueles de diferentes origens étnicas, culturais, linguísticas e socioeconômicas.

**Palavras-chave:** Ensino. Educação. Inclusão

#### **ABSTRACT**

The aim of this study was to analyze special education and inclusive education, which are two important approaches in the field of education, both aimed at ensuring educational opportunities for all students, regardless of their specific abilities, needs or characteristics. Throughout the research, it was found that special education traditionally focuses on meeting the needs of students with disabilities, whether physical, intellectual, sensory or emotional. Historically, these students were often segregated into separate schools or special classes. However, over time, there has been a movement towards inclusion, which seeks to integrate these students into regular learning environments whenever possible. After a bibliographic search on websites and archives in online databases, it was realized that inclusive education is a broader approach that seeks to ensure that all students, regardless of their differences, receive a quality education in regular classrooms. This means recognizing and valuing the diversity of students' abilities, talents and characteristics, and adapting the learning environment to meet the needs of all. Inclusion is not limited to students with disabilities, but also encompasses those from different ethnic, cultural, linguistic and socioeconomic backgrounds.

**Keywords:** Teaching. Education. Inclusion

## **INTRODUÇÃO**

Antigamente as pessoas com deficiência e pessoas de baixa renda não tinham a oportunidade de acesso à educação na unidade escolar. Eram pequenos grupos excluídos na sociedade. A partir da constituição de 1988, foram criadas leis que beneficiaram todas as pessoas de qualquer classe social, com ou sem deficiência, de qualquer raça a terem direito a educação e a frequentarem as unidades escolares regulares juntos com outros alunos. No início do século XX, isso se legitima pelo surgimento de locais específicos para atendimento dessas pessoas como escolas de educação especial e centros de reabilitação, tirando delas o convívio em sociedade. O cenário começa a mudar a partir do final da década de 60 com o surgimento de movimentos para inserção de pessoas com deficiências na educação, esporte e lazer para tentar romper com uma ideia de segmentação (SAAD, 2003)

A inserção das pessoas com deficiência na sociedade, no início, era sob uma

perspectiva de integração, pois visava sua reabilitação de modo que pudesse participar do convívio social. Assim sendo, era a pessoa quem deveria se adaptar a sociedade e não o contrário. A partir dos anos 80, teve início o movimento de inclusão, protagonizado por intelectuais, pessoas com deficiência, familiares e simpatizantes, visto que a integração se mostrava insatisfatória como também a discriminação era vigente (SAAD, 2003). A inclusão escolar refere-se ao processo de garantir a todos os alunos, independente de suas diferenças ou necessidades, tenham oportunidades de participar plenamente do ambiente educacional regular. Isso inclui estudantes com deficiências físicas, intelectuais ou emocionais bem como aqueles que podem ter características que os tornam únicos. É muito importante abordar a deficiência de uma maneira que promova a inclusão e o respeito.

Ambas as abordagens têm como objetivo promover o acesso equitativo à educação e o desenvolvimento máximo de cada aluno. No entanto, enquanto a educação especial se concentra especificamente em atender às necessidades de alunos com deficiências, a educação inclusiva busca criar ambientes de aprendizado que sejam acolhedores e eficazes para todos os alunos, independentemente de suas características individuais. Em última análise, o objetivo é construir uma sociedade mais justa e inclusiva, onde cada indivíduo tenha a oportunidade de alcançar seu pleno potencial através da educação.

O problema foi: Quais são os conceitos de Educação inclusiva na escola regular? Quais são os desafios deste trabalho?

O tema resgata a história no passado de pessoas que nasciam com qualquer tipo de deficiência intelectual e deficiência física que eram excluídos (segregados, excluídos, isolados e o capacitismo) da sociedade e principalmente da escola até 1970 levantado decorre de inúmeras pesquisas na internet, leitura de livros e o estágio feito na escola pública. Onde conseguimos observar a realidade dos alunos com deficiência que na maioria das vezes não está incluído na atividade do grupo da sala de aula. Este aluno muitas vezes não tem um professor de apoio para ajudar na execução das atividades, um cuidador para auxiliá-lo na higiene pessoal e alimentação, também durante o estágio observei que muitas escolas não têm sala de AEE, professores especialistas na Educação Especial.

De acordo com a Constituição de 1988, no Artigo 208- O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III- Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência ,

preferencialmente na rede de ensino regular.

O objetivo desta pesquisa foi evidenciar a realidade na educação com os alunos deficiente que muitas vezes não tem um professor de apoio, um cuidador e o professor regente não tem uma formação adequada para atender entre 25 e 30 alunos e os alunos na Educação especial. E, para atingi-lo, fez-se necessário

Acolher os alunos e família no sistema de ensino, independentemente de cor, classe social, condições físicas e psicológicas, sem nenhum tipo de exceção, é o papel da Inclusão escolar. Nesse contexto, a educação inclusiva busca assegurar a todos os estudantes a igualdade de oportunidades educativas, proporcionando espaço para o seu desenvolvimento integral. A finalidade da inclusão é criar uma sociedade onde todas as crianças trabalhem juntas e desenvolvam apoio mútuo e entre pares. Dessa forma, o tema a ser abordado neste artigo é a inclusão e a falta de recursos e estrutura nas escolas. Observando os problemas que a criança com deficiência vem enfrentando pela falta de estrutura escolar, pretende-se aprofundar e saber como se processa a inclusão em outras escolas, procurando apresentar possíveis soluções.

## **2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SEUS MITOS**

A existência de mitos e preconceitos historicamente construídos e a precariedade de informações referentes às potencialidades de pessoas com deficiência constituem fatores que dificultam sua participação na sociedade. No intuito de contribuir com subsídios para a formação inicial e contínua de profissionais da Educação, da Saúde e para os pais, esta obra divulga relevantes conhecimentos que possibilitam perceber significado e perspectiva na vida de uma pessoa com deficiência, favorecendo a construção de uma sociedade inclusiva (SAAD, 2003)

O Ministério da Educação desenvolve a política de educação inclusiva, que pressupõe a transformação do Ensino Regular e da Educação Especial. Nesta perspectiva, são implementadas as diretrizes e ações que reorganizam os serviços de Atendimento Educacional Especializado oferecido aos alunos com deficiência, visando a complementação da sua formação e não mais a substituição do ensino regular.

Com este objetivo, a Secretaria de Educação Especial e a Secretaria de Educação a Distância promovem o curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado, realizado em uma ação conjunta com a Universidade Federal

do Ceará. Este curso efetiva um amplo projeto de formação continuada de professores por meio do programa "Educação Inclusiva: direito à diversidade". Incidindo na organização dos sistemas de ensino, o projeto orienta o Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais em turno oposto ao frequentado nas turmas comuns, possibilitando ao professor rever suas práticas à luz dos novos referenciais pedagógicos da inclusão. (SAAD, 2003).

Na área da Educação, o portal do município de Campinas, SP, tem como objetivos coordenar, integrar e executar as políticas de pesquisa, sistematização e conservação do patrimônio cultural. Além disso, busca estimular parcerias que visem ao desenvolvimento de técnicas, métodos e pesquisas para a conservação do patrimônio cultural. Entre suas ações estão mapear, identificar e registrar os bens culturais tangíveis e intangíveis do município, restaurar e requalificar o patrimônio cultural, estimular a produção e a divulgação da música, incentivando os circuitos e fomentando o intercâmbio com outros municípios, estado e países, e fomentar a qualificação profissional e a educação musical.

## **2.1 OS CINCO PRINCÍPIOS BÁSICOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A Educação Inclusiva é um princípio fundamental para a garantia dos direitos das crianças, independentemente de suas limitações. Este princípio é respaldado pela Constituição Federal de 1988 e reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). De acordo com esses documentos, todas as crianças têm o direito fundamental à educação em escolas regulares, em igualdade de condições com as demais.

Os cinco princípios básicos da Educação Inclusiva são fundamentais para orientar as políticas educacionais e práticas pedagógicas inclusivas. Esses princípios incluem: a valorização da diversidade como enriquecimento humano; o respeito às diferenças individuais; o reconhecimento do direito de todos à educação de qualidade; a promoção da equidade e da justiça social no acesso à educação; e a garantia de uma educação que respeite e promova os direitos humanos.

Segundo Ferreira (2015), a Educação Inclusiva não se trata apenas de colocar crianças com deficiência nas salas de aula regulares, mas sim de promover uma cultura escolar inclusiva que reconheça e valorize a diversidade, promovendo o pleno desenvolvimento de todos os alunos.

Portanto, é dever do Estado e da sociedade assegurar que todas as crianças,

independentemente de suas limitações, tenham acesso a uma educação de qualidade em escolas regulares, de acordo com os princípios da Educação Inclusiva.

## 2.2 AS QUESTÕES PARTICULARES RELACIONADAS A TERMOS INTELECTUAIS, SENSORIAIS E FÍSICOS E ELABORAÇÃO DE ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS QUE CONSIGAM ATENDER ÀS DEMANDAS DOS ALUNOS COM NEE.

As questões particulares relacionadas aos termos intelectuais, sensoriais e físicos são de extrema importância no contexto da Educação Inclusiva. Cada tipo de necessidade educacional especial (NEE) requer abordagens específicas e estratégias pedagógicas adequadas para garantir o pleno desenvolvimento do aluno.

No caso de alunos com necessidades intelectuais, é fundamental reconhecer suas potencialidades e desafios individuais, adaptando o currículo e as atividades de acordo com suas habilidades cognitivas. Estratégias como o uso de materiais visuais, a simplificação de conceitos complexos e o estímulo à participação ativa em atividades práticas podem ser eficazes para promover a aprendizagem desses alunos (Glat, 2017).

Já para os alunos com necessidades sensoriais, como deficiência visual ou auditiva, é necessário oferecer recursos e apoios que facilitem o acesso à informação e a comunicação. Isso pode incluir o uso de tecnologias assistivas, como softwares de leitura de tela para alunos cegos, ou intérpretes de Libras (Língua Brasileira de Sinais) para alunos surdos. Além disso, adaptações no ambiente escolar, como a disponibilização de materiais em formatos acessíveis e a organização de espaços físicos adequados, são essenciais para garantir a inclusão desses alunos (Silva, 2019).

Por fim, os alunos com necessidades físicas podem enfrentar desafios relacionados à mobilidade e acessibilidade. Nesses casos, é importante oferecer suportes físicos, como rampas e banheiros adaptados, além de promover atividades inclusivas que levem em consideração as limitações motoras dos alunos. Estratégias de ensino flexíveis, que permitam a participação ativa de todos os alunos, independentemente de suas habilidades físicas, são fundamentais para garantir uma educação inclusiva e equitativa (Brasil, 2017).

Portanto, a elaboração de estratégias pedagógicas que atendam às demandas dos alunos com necessidades educacionais especiais requer uma abordagem holística e individualizada, que leve em consideração as características únicas de cada aluno e promova sua plena participação e desenvolvimento no ambiente escolar.

### 2.3 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE CADA PESSOA É SINGULAR

O processo de aprendizagem de cada pessoa é singular e, portanto, deve ser reconhecido e respeitado pela escola e pelos educadores. Cada aluno traz consigo suas próprias experiências, habilidades, desafios e ritmos de aprendizagem, e é fundamental que a escola crie as condições necessárias para que todos, sem exceção, possam se desenvolver plenamente (ARANTES, 2018)

Essa abordagem reconhece a diversidade como um valor e não como um obstáculo, promovendo a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas características individuais. Nesse sentido, é fundamental que a escola adote práticas pedagógicas inclusivas, que considerem as necessidades e potencialidades de cada aluno, e que busquem eliminar barreiras que possam limitar a participação e o aprendizado.

Ao adotar uma perspectiva centrada no aluno, a escola pode oferecer apoio individualizado, adaptando o currículo e as atividades de acordo com as necessidades de cada aluno, garantindo que todos tenham acesso a uma educação de qualidade. Além disso, é importante promover um ambiente escolar acolhedor e inclusivo, onde a diversidade seja valorizada e respeitada, e onde todos se sintam parte da comunidade escolar (MANTOAN, 2003)

Nesse sentido, a educação inclusiva não se limita apenas à sala de aula, mas permeia todas as dimensões da vida escolar, incluindo as atividades extracurriculares, os espaços comuns e as relações interpessoais. Ao criar um ambiente que valorize a diversidade e promova o respeito mútuo, a escola contribui para o desenvolvimento integral de todos os seus alunos, preparando-os para uma vida em sociedade mais justa e inclusiva.

Portanto, é fundamental que a escola reconheça e respeite a singularidade de cada aluno, criando as condições necessárias para que todos possam se desenvolver plenamente e alcançar seu máximo potencial.

### 2.4 O CONVÍVIO NO AMBIENTE ESCOLAR COMUM BENEFICIA A TODOS

O convívio no ambiente escolar comum beneficia não apenas os alunos com necessidades educacionais especiais, mas também todos os demais estudantes. A escola é um dos primeiros e mais importantes espaços de socialização da criança, onde ela

aprende a conviver com pessoas diferentes, a respeitar as diferenças e a desenvolver habilidades sociais essenciais para a vida em sociedade.

Para os estudantes com necessidades educacionais especiais, é especialmente importante que eles se sintam integrados à escola e respeitados em suas particularidades. O convívio com os colegas sem deficiência proporciona oportunidades de aprendizagem social e emocional, além de contribuir para o desenvolvimento da autoestima e da autoconfiança desses alunos.

Além disso, a presença de alunos com necessidades especiais no ambiente escolar comum promove a sensibilização de toda a comunidade escolar para as questões da diversidade e da inclusão. Os estudantes sem deficiência têm a oportunidade de aprender a conviver com a diferença, a desenvolver empatia e a valorizar a individualidade de cada pessoa.

Por sua vez, os educadores também são beneficiados pelo convívio com a diversidade no ambiente escolar, pois são desafiados a desenvolver práticas pedagógicas inclusivas que atendam às necessidades de todos os alunos. Isso contribui para a formação de professores mais capacitados e sensíveis às questões da diversidade, que estão preparados para promover uma educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas características individuais.

Portanto, o convívio no ambiente escolar comum beneficia a todos, promovendo a inclusão, a valorização da diversidade e o desenvolvimento integral dos alunos, e preparando-os para uma convivência harmoniosa e respeitosa na sociedade.

## 2.5 ONDE E QUANDO SURTIU A EDUCAÇÃO INCLUSIVA?

Mundialmente, a diversidade e a inclusão nas escolas tiveram como marco a Declaração de Salamanca, em 1994. Esse documento representou um avanço significativo ao demandar que os Estados se comprometessem a assegurar que a educação de pessoas com deficiência fosse integrada ao sistema educacional, promovendo uma abordagem inclusiva que reconhecesse e valorizasse a diversidade de todos os alunos.

No Brasil, embora as discussões sobre inclusão educacional tenham sido iniciadas na década de 1970, foi apenas em 2001 que a inclusão começou a aparecer com mais frequência nos documentos e políticas educacionais do país. Esse movimento foi impulsionado pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDBEN), que estabeleceu as bases para a educação inclusiva no Brasil, reconhecendo o direito de todos os alunos, independentemente de suas características individuais, a uma educação de qualidade em escolas regulares.

Desde então, o Brasil tem avançado na promoção da inclusão educacional, implementando políticas e programas que visam garantir o acesso, a permanência e o sucesso de todos os alunos na escola. Esses esforços incluem a oferta de recursos e apoios para alunos com necessidades educacionais especiais, a formação de professores em práticas pedagógicas inclusivas, e a adaptação do ambiente escolar para garantir a acessibilidade e a participação de todos os alunos.

No entanto, apesar dos avanços conquistados, ainda existem desafios a serem enfrentados para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade para todos os alunos no Brasil. É necessário continuar investindo em políticas e práticas que promovam a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade, assegurando que nenhum aluno seja abandonado.

## 2.6 A DIVERSIDADE E A INCLUSÃO NAS ESCOLAS E A DECLARAÇÃO DE SALAMANCA EM 1994.

A diversidade e a inclusão nas escolas alcançaram um marco significativo com a Declaração de Salamanca, em 1994. Esse documento, produzido durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em Salamanca, Espanha, representou um compromisso internacional com a promoção da educação inclusiva.

A Declaração de Salamanca enfatizou a importância de uma abordagem inclusiva na educação, reconhecendo que todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou culturais, têm o direito fundamental à educação. O documento destacou a necessidade de transformar os sistemas educacionais para garantir que todas as crianças recebam o apoio necessário para aprender e desenvolver seu potencial máximo.

Uma das principais contribuições da Declaração de Salamanca foi o conceito de educação inclusiva, que preconiza a integração de crianças com necessidades educacionais especiais em escolas regulares, em vez de segregá-las em instituições especiais. Esse modelo de educação inclusiva baseia-se nos princípios de respeito à diversidade, valorização das diferenças individuais e promoção da igualdade de oportunidades para todos os alunos.



Além disso, a Declaração de Salamanca enfatizou a importância do desenvolvimento de políticas e práticas educacionais que reconheçam e respondam às necessidades variadas de todos os alunos, garantindo que eles recebam a educação e o apoio adequados para alcançar seu pleno potencial. O documento também destacou a importância da colaboração entre governos, organizações não governamentais, comunidades e famílias para promover a educação inclusiva em todo o mundo.

Desde sua adoção em 1994, a Declaração de Salamanca tem sido um instrumento importante na promoção da inclusão educacional em todo o mundo, inspirando a implementação de políticas e práticas inclusivas em diversos países.

2.7 NO BRASIL, APESAR DAS DISCUSSÕES TEREM INICIADO NA DÉCADA DE 1970, FOI APENASEM 2001 QUE A INCLUSÃO COMEÇOU A APARECER COM MAIS FREQUÊNCIA NOS DOCUMENTOS.

No Brasil, apesar das discussões sobre inclusão educacional terem sido iniciadas na década de 1970, foi apenas em 2001 que a inclusão começou a aparecer com mais frequência nos documentos e políticas educacionais do país. Esse período marcou um importante avanço na promoção da educação inclusiva no Brasil, com a promulgação de leis e a implementação de políticas que visavam garantir o acesso de todos os alunos a uma educação de qualidade, independentemente de suas características individuais.

Em 2001, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que estabeleceu as bases para a educação inclusiva no Brasil. Essa lei reconheceu o direito de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou emocionais, a uma educação de qualidade em escolas regulares. Além disso, a LDBEN estabeleceu a necessidade de promover adaptações curriculares, metodológicas e de infraestrutura para garantir a acessibilidade e a participação de todos os alunos na escola.

A partir da promulgação da LDBEN, o Brasil começou a implementar políticas e programas que visavam garantir o acesso, a permanência e o sucesso de todos os alunos na escola. Isso incluiu a oferta de recursos e apoios para alunos com necessidades educacionais especiais, a formação de professores em práticas pedagógicas inclusivas e a adaptação do ambiente escolar para garantir a acessibilidade e a participação de todos os alunos.

No entanto, apesar dos avanços conquistados, ainda há desafios a serem enfrentados para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade para todos os alunos no Brasil. É necessário continuar investindo em políticas e práticas que promovam a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade, assegurando que nenhum aluno seja abandonado.

Em primeiro lugar, a educação especial desempenha um papel crucial na garantia de que alunos com deficiências recebam os apoios e recursos necessários para alcançar o sucesso acadêmico e pessoal. Ao fornecer serviços especializados, como terapia ocupacional, fonoaudiologia e educação especializada, os alunos podem superar desafios e desenvolver suas habilidades de maneira significativa.

Por sua vez, a educação inclusiva promove a aceitação e a diversidade em ambientes educacionais. Ao integrar alunos com diferentes habilidades, origens e características em salas de aula regulares, as escolas podem criar uma cultura de respeito mútuo e compreensão. Isso não apenas beneficia os alunos com deficiências, mas também enriquece a experiência educacional de todos os alunos, promovendo a empatia, a colaboração e a valorização das diferenças.

Além disso, a educação inclusiva prepara os alunos para viver em uma sociedade diversificada e globalizada, onde a habilidade de trabalhar com pessoas de diferentes origens e habilidades são cada vez mais importantes. Ao cultivar uma mentalidade inclusiva desde tenra idade, os alunos desenvolvem habilidades sociais e emocionais essenciais para o sucesso na vida adulta.

No entanto, apesar dos benefícios evidentes, a implementação efetiva da educação inclusiva ainda enfrenta desafios significativos. Questões como falta de recursos, falta de formação de professores e resistência institucional pode dificultar a criação de ambientes verdadeiramente inclusivos. Portanto, é fundamental que governos, instituições educacionais e comunidades trabalhem juntos para superar esses obstáculos e garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade.

Em resumo, a educação especial e inclusiva são componentes essenciais de um sistema educacional equitativo e eficaz. Ao reconhecer e valorizar a diversidade de habilidades e características de todos os alunos podem criar ambientes de aprendizado que sejam acolhedores, inclusivos e capacitadores para todos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, apesar das discussões sobre inclusão educacional terem sido iniciadas na década de 1970, foi apenas em 2001 que a inclusão começou a aparecer com mais frequência nos documentos e políticas educacionais do país. Esse período marcou um importante avanço na promoção da educação inclusiva no Brasil, com a promulgação de leis e a implementação de políticas que visavam garantir o acesso de todos os alunos a uma educação de qualidade, independentemente de suas características individuais.

Em 2001, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que estabeleceu as bases para a educação inclusiva no Brasil. Essa lei reconheceu o direito de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou emocionais, a uma educação de qualidade em escolas regulares. Além disso, a LDBEN estabeleceu a necessidade de promover adaptações curriculares, metodológicas e de infraestrutura para garantir a acessibilidade e a participação de todos os alunos na escola.

A partir da promulgação da LDBEN, o Brasil começou a implementar políticas e programas que visavam garantir o acesso, a permanência e o sucesso de todos os alunos na escola. Isso incluiu a oferta de recursos e apoios para alunos com necessidades educacionais especiais, a formação de professores em práticas pedagógicas inclusivas e a adaptação do ambiente escolar para garantir a acessibilidade e a participação de todos os alunos.

No entanto, apesar dos avanços conquistados, ainda há desafios a serem enfrentados para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade para todos os alunos no Brasil. É necessário continuar investindo em políticas e práticas que promovam a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade, assegurando que nenhum aluno seja abandonado.

Em conclusão, tanto a educação especial quanto a educação inclusiva são abordagens essenciais para promover a igualdade de oportunidades na educação. Enquanto a educação especial historicamente se concentrou em atender às necessidades de alunos com deficiências, a educação inclusiva amplia essa visão, reconhecendo e valorizando a diversidade de habilidades e características de todos os alunos.

É importante reconhecer que a inclusão não é apenas uma questão de colocar todos os alunos na mesma sala de aula, mas sim de criar ambientes de aprendizado

acolhedores, adaptativos e acessíveis, onde todos os alunos possam prosperar. Isso requer o apoio de políticas educacionais, recursos adequados, formação de professores e um compromisso contínuo com a equidade e a diversidade.

Ao adotar práticas inclusivas, as escolas e a sociedade como um todo podem criar um ambiente onde cada aluno se sinta valorizado, respeitado e capacitado para alcançar seu pleno potencial. Através da colaboração e do compromisso com a inclusão, podemos construir um futuro mais justo e inclusivo para todos

## REFERÊNCIAS

ARANTES, V. A. **Educação Inclusiva: Teoria e Prática**. São Paulo: Editora Moderna, 2018.

BOOTH, T., & AINSCOW, M. (2002). **Index for inclusion: Developing learning and participation in schools**. Bristol: CSIE.

BRASIL. (2017). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei nº 9.394/96). Brasília: Senado Federal, 2001.

FERREIRA, M. C. S. Educação Inclusiva: Uma Reflexão Necessária. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 1, p. 15-28, 2015.

Glat, R. (2017). **Educação Inclusiva: Deficiência Intelectual**. Rio de Janeiro: Editora Wak.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2003.

SAAD, S. N. **Preparando o caminho para a inclusão: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com síndrome de Down**. São Paulo: Vetor, 2003

SILVA, M. F. (2019). **Educação Inclusiva: Deficiência Sensorial**. São Paulo: Editora Paulinas.

STAINBACK, S., & STAINBACK, W. (1999). **Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom**. Upper Saddle River, NJ: Merrill

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, Espanha, 1994.



**Capítulo 6**  
**A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES**  
**PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS: DESAFIOS E**  
**OPORTUNIDADES**

*Tatiane de Souza Gil*

*Josiani Aparecida de Mello França*

*Maria Dora Moraes Santos*

*Lídia Grusegoch*

*Elaine Alves dos Santos Campos*

*Ana Cristina Oliveira*

# **A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS: DESAFIOS E OPORTUNIDADES**

## ***Tatiane de Souza Gil***

*Doutoranda em educação (URI/FW). Intérprete de libras e pedagoga (SEDUC e SEMED – MT). E-mail: proftatigil@gmail.com*

## ***Josiani Aparecida de Mello França***

*Mestre em Educação (URI/FW). Professora do Atendimento Educacional Especializado (SEMED – MT). E-mail: josianimello@gmail.com*

## ***Maria Dora Moraes Santos***

*Mestranda em Educação (URI/FW) Professora da Educação Básica (SEMED e SEDUC – MT). E-mail: mdoramsantos@hotmail.com*

## ***Lídia Grusegoch***

*Mestranda em educação (URI/FW). Professora da educação básica (SEMED – MT)*

## ***Elaine Alves dos Santos Campos***

*Docente da educação básica (SEMED – MT). E-mail: elaine\_mim@hotmail.com*

## ***Ana Cristina Oliveira***

*Mestranda em educação (URI/FW). Docente da educação básica SEMED – MT). E-mail: anacristinaoliveira.prof@gmail.com*

## **Introdução**

A formação inicial e continuada de professores para a educação de surdos é um pilar essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes e inclusivas. Em

um cenário educacional que valoriza cada vez mais a diversidade e a equidade, a preparação adequada dos educadores para lidar com a complexidade da surdez e as necessidades educacionais específicas dos alunos surdos se torna imperativa. A educação de surdos não se resume a métodos pedagógicos convencionais, mas exige uma compreensão aprofundada das dimensões linguísticas.

Nesse contexto, a importância do reconhecimento oficial da Libras ganha destaque. Em 2002, a Lei nº 10.436 foi promulgada e, junto com o Decreto nº 5.626/05, introduziu a Libras como uma língua oficial no Brasil, utilizada principalmente para a comunicação dos surdos. Dessa forma, reconhecida como língua materna dessa comunidade, a Libras possui uma complexidade gramatical própria e é essencial para o desenvolvimento do aluno surdo em sala de aula.

Segundo a autora Goldfeld (2002), diversos profissionais de diferentes áreas começaram a prestar atenção às línguas de sinais, à comunidade surda, seus valores e sua cultura a partir da promulgação do Decreto nº 5.626/2005. Diante desse cenário, surgiu uma luta para que a filosofia educacional bilíngue se estabelecesse como base para o ensino e a aprendizagem dos surdos.

O bilinguismo visa à exposição da criança surda à língua de sinais o mais precocemente possível, pois essa aquisição propiciará ao surdo um desenvolvimento rico e pleno de linguagem e, conseqüentemente, um desenvolvimento integral (Lacerda; Mantelatto, 2000, p. 21)

O termo bilíngue refere-se a uma abordagem educacional e linguística na qual um indivíduo surdo é fluente em duas línguas: a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a língua oral do país, que no Brasil é o português na modalidade escrita.

Com a promulgação da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005, surgiu a necessidade de uma formação de professores que compreendesse e integrasse a Libras em suas práticas pedagógicas. Essas normas também instituíram a inclusão da disciplina de Libras nas grades curriculares dos cursos superiores de licenciatura e no curso de fonoaudiologia como obrigatória, enquanto em outros cursos ela passou a ser oferecida como optativa, como mostra este trecho da Lei.

CAPÍTULO II DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR  
Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. § 1º Todos

os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério. § 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL, 2005, p. 9)

A educação de surdos enfrentou desafios significativos relacionados à falta de formação especializada para os professores. Durante décadas, o modelo educacional predominante focava na oralização, com ênfase na promoção da fala e da leitura labial, frequentemente em detrimento da Língua de Sinais. Esse enfoque não só limitava as oportunidades de aprendizado efetivo para muitos alunos surdos, como também negligenciava a importância da identidade e da cultura surda.

No entanto, nas últimas décadas, houve um reconhecimento crescente da importância da Língua de Sinais como a língua natural e primária dos surdos e da necessidade de uma abordagem pedagógica que respeite e valorize essa língua.

A formação inicial dos professores, portanto, deve contemplar não apenas a pedagogia tradicional, mas também o domínio da Língua de Sinais, o entendimento das especificidades da surdez e a capacidade de promover um ambiente educacional inclusivo. Entretanto, a formação inicial é apenas o primeiro passo.

A formação de professores deveria garantir uma sólida cultura que lhes permita atingir uma aguda consciência da realidade em que vão atuar associada a um consistente preparo teórico-científico que os capacite à realização de uma prática pedagógica coerente. [...] Condições adequadas de trabalho que lhes permitam atualização constante, preparação consistente de suas atividades curriculares e atendimento às necessidades pedagógicas dos alunos, revendo e reelaborando os conteúdos e os métodos do ensino ministrado (Saviani, 2010, p. 53).

Sendo assim, o autor enfatiza a importância de uma formação inicial de professores que combine uma compreensão sólida da realidade educacional com um preparo teórico e científico robusto, e que para ter uma prática eficaz e consistente, os professores precisam conhecer além da teoria, mas que também tenham conhecimento das condições e necessidades do ambiente em que atuarão.

A natureza dinâmica da educação e das necessidades dos alunos exige uma abordagem contínua e adaptativa. Dessa forma, a formação inicial por si, não basta. Ela precisa ser continuada e esse movimento torna-se crucial para garantir que os professores permaneçam atualizados com as melhores práticas pedagógicas, as novas pesquisas e os avanços tecnológicos que podem impactar a educação de surdos.



O escopo deste artigo é analisar em profundidade os desafios e oportunidades associados à formação inicial e continuada de professores para a educação de surdos. Em termos de desafios, o artigo abordará questões como a inadequação dos currículos de formação inicial, a falta de recursos e materiais apropriados, e a necessidade de um suporte contínuo para o desenvolvimento profissional dos educadores. Além disso, será explorada a disparidade entre as expectativas de formação e a realidade enfrentada pelos professores no ambiente escolar, que frequentemente carece de recursos e infraestrutura adequados.

Por outro lado, o artigo também destacará as oportunidades que surgem para melhorar a formação de professores. Entre essas oportunidades, a inclusão da disciplina de Língua de Sinais e cultura surda, a integração de tecnologias assistivas e inovadoras, e o fortalecimento das políticas de apoio e formação continuada serão discutidas. A análise buscará identificar práticas bem-sucedidas e experiências de sucesso que possam servir de modelo para outras instituições e países através de pesquisas já realizadas.

O objetivo principal é fornecer uma visão abrangente sobre como a formação inicial e continuada pode ser aprimorada para melhor atender às necessidades dos alunos surdos e promover uma educação inclusiva de alta qualidade.

Este artigo pretende contribuir para o debate acadêmico e prático sobre a formação de professores para a educação de surdos, destacando a importância de uma abordagem integrada e atualizada que considere tanto as especificidades da surdez quanto as exigências do ambiente educacional contemporâneo.

### **Integração da Língua de Sinais na Formação Inicial e Continuada de Professores: Desafios e Perspectivas**

A integração da disciplina Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos cursos superiores de licenciaturas, na formação inicial e posteriormente, a oferta de formações continuadas de professores é um aspecto importante para assegurar uma educação inclusiva e de qualidade para alunos surdos. Entretanto, essa adequação enfrenta desafios significativos que impactam a eficácia da formação dos educadores e, conseqüentemente, a qualidade da educação oferecida aos alunos surdos.

Alguns dos principais desafios na formação inicial de professores é a preparação inadequada em Língua de Sinais, uma carga horária inadequada para dar conta de uma

formação em nível de segunda língua e a própria falta de professores nas instituições de ensino superior (IES) para tal disciplina.

Línguas não se aprendem em cursos de curta duração, mas em anos de trabalho e contato com a segunda língua. A língua de sinais é, de fato, a segunda língua para esses professores e intérpretes e as consequências desse processo – satisfatórias ou não – de contato com a língua aprendida artificialmente encontram-se refletidas diretamente no desenvolvimento dos alunos surdos na escola (Quadros et al., 2006, p. 150).

Muitas IES ainda oferecem uma formação limitada em Libras, focando mais na língua oral do país, o que resulta em uma falta de competência essencial para o atendimento das necessidades linguísticas dos alunos surdos.

Um dos destaques que se pode verificar na legislação de 2005, na esfera educacional, é a consideração de que os surdos vivem em um país cuja maioria linguística é diferente da sua, portanto deveriam ser preparados sob uma perspectiva bilíngue. [...]. Entendemos que em qualquer processo de formação, seja inicial ou continuada, é necessário prover professores e licenciados com conhecimento na área de educação bilíngue para a melhoria dos processos educacionais ministrados a alunos surdos na rede comum de ensino, em escolas comuns para surdos, em turmas em que a Libras é língua de instrução, ou em sala de recursos (Andrade, 2013, p. 42-43).

Essa deficiência na formação pode levar a uma dificuldade substancial para os professores em criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz. A capacidade de comunicação e a compreensão cultural dos alunos surdos ficam comprometidas quando os educadores não têm domínio da Língua de Sinais.

Outra questão importante, é a falta de recursos e materiais didáticos próprios para ensino dos estudantes surdos. No curso inicial, de formação de professores, por ter uma carga horária curta, não dá tempo de ensinar como fazer as adaptações e qual a melhor metodologia a ser utilizada, quando se tem aluno surdo em sala de aula.

Vários programas de formação inicial carecem de materiais adequados para a educação bilíngue, o que restringe a utilização de métodos pedagógicos apropriados. Essa falta de recursos pode complicar a adoção de práticas que atendam às necessidades dos alunos surdos, impactando negativamente a eficácia da educação e o progresso acadêmico desses estudantes.

A formação dos educadores também apresenta um desafio significativo. A falta de especialistas qualificados em Libras e educação bilíngue para conduzir cursos e treinamentos pode levar a uma formação inicial inadequada. Sem a orientação de

profissionais experientes, é complicado assegurar que os futuros professores desenvolvam as competências essenciais para atender eficazmente alunos surdos.

### **Desafios na Formação Continuada**

Na formação continuada, os desafios são igualmente complexos. A necessidade de atualização constante de métodos pedagógicos é um dos principais obstáculos. As práticas de educação bilíngue e as metodologias para o ensino de surdos estão em constante evolução, e os professores precisam acompanhar essas mudanças para garantir que suas práticas estejam alinhadas com as novas pesquisas e técnicas.

No entanto, a falta de oportunidades e de suporte para a formação continuada pode impedir que os educadores se mantenham atualizados e preparados para implementar as melhores práticas. O suporte institucional é outro aspecto crítico. Sem um respaldo robusto e políticas públicas que incentivem o desenvolvimento profissional contínuo, os professores podem enfrentar dificuldades em acessar treinamentos e recursos atualizados.

A ausência de políticas que promovam a formação continuada e o suporte institucional pode levar à estagnação das práticas pedagógicas, limitando a capacidade dos professores de responder às necessidades dos alunos surdos de maneira eficaz.

Segundo Mantoan (2015), a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva exige uma reavaliação de suas funções, da escola, da educação e das práticas pedagógicas tradicionais que perpetuam a exclusão no sistema de ensino. Nesse contexto,

[...] A inclusão escolar não cabe em uma concepção tradicional de educação. A formação do professor inclusivo requer o redesenho das propostas de profissionalização existentes e uma formação continuada que também muda (Mantoan, 2015, p. 81).

Além disso, a integração de novas tecnologias e ferramentas pedagógicas pode ser um desafio considerável. Embora a tecnologia possa oferecer recursos valiosos para a educação bilíngue, a implementação efetiva desses recursos exige treinamento especializado e suporte contínuo. Muitos professores podem encontrar dificuldades em utilizar essas tecnologias de forma eficiente devido à falta de formação específica ou suporte técnico adequado.

## **Perspectivas para Superação**

Para superar esses desafios, é crucial que a formação inicial e continuada de professores seja revisada e aprimorada. É necessário desenvolver programas de formação que incluam uma formação prática e teórica robusta em Libras e educação bilíngue. Esses programas devem ser projetados para abordar as necessidades específicas dos alunos surdos e preparar os professores para enfrentar as complexidades da educação bilíngue com eficácia.

Conforme destaca Skliar (2009), a formação de professores deve considerar a diversidade das línguas e culturas, proporcionando uma compreensão profunda das necessidades dos alunos e uma prática pedagógica inclusiva. Essa perspectiva reforça a importância de programas de formação que integrem tanto a teoria quanto a prática, capacitando os educadores a lidar com a educação bilíngue de forma efetiva.

Uma ação relevante é estabelecer parcerias com instituições especializadas e disponibilizar recursos adicionais, pois ambos podem desempenhar um papel crucial. Essas parcerias oferecem acesso a treinamentos especializados e materiais didáticos, enquanto os recursos complementares ajudam na implementação de práticas pedagógicas adaptadas às necessidades dos alunos surdos.

Além disso, é fundamental que sejam implementadas políticas de incentivo e suporte institucional para promover a formação continuada. Políticas que garantam o desenvolvimento profissional contínuo e ofereçam suporte aos professores são essenciais para melhorar a formação e as práticas pedagógicas. Garantir que os professores tenham acesso a atualizações e recursos é crucial para promover um ambiente de aprendizagem adaptado às necessidades dos alunos surdos e para avançar na educação inclusiva.

Segundo Gatti e Barreto (2010), a formação continuada é um direito do professor e uma necessidade para que ele possa atender às demandas da educação contemporânea, especialmente no contexto da inclusão.

Assim, a integração da Língua de Sinais na formação de professores é um elemento crucial para proporcionar uma educação de qualidade aos alunos surdos. Enfrentar os desafios da formação inicial e continuada, além de adotar estratégias para superá-los, é fundamental para assegurar que todos os alunos surdos tenham acesso a uma educação inclusiva, respeitosa e eficaz.

## Conclusão

Diante dos desafios e oportunidades discutidos, é evidente que a formação inicial e continuada de professores para a educação de surdos não é apenas uma necessidade, mas uma responsabilidade coletiva. A implementação de programas de formação robustos, que integrem a Língua de Sinais e abordagens bilíngues, é essencial para garantir que os educadores estejam preparados para atender às especificidades dos alunos surdos.

Além disso, o fortalecimento de políticas públicas que incentivem a formação continuada e o apoio institucional é crucial para criar um ambiente educacional inclusivo e de qualidade.

Ao investir na capacitação dos professores e na valorização da cultura surda, estaremos não apenas promovendo uma educação mais justa, mas também contribuindo para a construção de uma sociedade que respeita e celebra a diversidade. Coadunamos com Skliar (2009) quando diz que a educação deve ser um espaço de reconhecimento e valorização das diferentes culturas, garantindo que todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas.

A transformação do cenário educacional para surdos é uma tarefa contínua que requer comprometimento, inovação e um olhar atento às especificidades de todos os alunos.

## Referências

ANDRADE, Érica. **Estudo da disciplina de Libras em duas licenciaturas no litoral do Paraná**. Divers@ Revista Eletrônica Interdisciplinar, Matinhos, v. 6, nº 1, p. 39-51, jan./jun. 2013.

BRASIL. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de abril de 2002. BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Decreto\_5626\_2005.pdf. Página 1-9. Disponível em [https://www.deg.unb.br/images/legislacao/decreto\\_5626\\_2005.pdf](https://www.deg.unb.br/images/legislacao/decreto_5626_2005.pdf). Acesso em 28 ago. 24.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. M. Formação de professores: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Senac, 2010.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus, 2002.

LACERDA, Cristina B. F. de. **O intérprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades**. In: LODI, Ana Claudia et al. Letramento e minorias. Porto Alegre: Mediação, 2002.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

QUADROS, Ronice; LILLO-MARTIN, Diane; PICHLER, Deborah. **Libras**. São Paulo: Parábola, 2006.

SKLIAR, Carlos. **A Surdez: um desafio à educação**. São Paulo: Paulinas, 2009



## AUTORES



**Ana Cristina Oliveira**

Mestranda em educação (URI/FW). Docente da educação básica SEMED – MT). E-mail: [anacristinaoliveira.prof@gmail.com](mailto:anacristinaoliveira.prof@gmail.com)

**Ana Paula Teodoro dos Santos**

Docente da faculdade Malta, doutora em Educação.

**Djair Alves da Mata**

Doutorando em Agronomia, Universidade Federal da Paraíba - UFPB, [alvesdjair52@gmail.com](mailto:alvesdjair52@gmail.com)

**Elaine Alves dos Santos Campos**

Docente da educação básica (SEMED – MT). E-mail: [elaine\\_mim@hotmail.com](mailto:elaine_mim@hotmail.com)

**Fernanda Lays da Silva Santos**

Docente do IFAL, doutora em Educação.

**Josiani Aparecida de Mello França**

Mestre em Educação (URI/FW). Professora do Atendimento Educacional Especializado (SEMED – MT). E-mail: [josianimello@gmail.com](mailto:josianimello@gmail.com)

**Lídia Grusegoch**

Mestranda em educação (URI/FW). Professora da educação básica (SEMED – MT)

**Marcus José Conceição Lopes**

Doutorado em Agronomia, Universidade Federal de Lavras, UFLA,  
Professor Associado na Universidade Federal de Campina Grande – UFCG/CES,  
[marcusjclbr@yahoo.com.br](mailto:marcusjclbr@yahoo.com.br)

**Maria Dora Moraes Santos**

Mestranda em Educação (URI/FW) Professora da Educação Básica (SEMED e SEDUC – MT).  
E-mail: [mdoramsantos@hotmail.com](mailto:mdoramsantos@hotmail.com)



**Sebastião Gomes da Silva**

*Graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT (1992), pós-graduação em Metodologia do Ensino de Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT (1998), e pós-graduado em Psicopedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araxá - FFCLA (1993). Mestre em Educação pela São Luís University - UFAL (2023).*

**Sidney dos Santos Ribeiro**

*Graduado em Ciências Biológicas, Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, sidneyyribeiroo7@gmail.com*

**Tatiane de Souza Gil**

*Doutoranda em educação (URI/FW). Intérprete de libras e pedagoga (SEDUC e SEMED – MT). E-mail: proftatigil@gmail.com*

**Walter Matias Lima**

*Docente da UFAL, doutor em Educação.*



  
**Editora**  
**DUCERE**

ISBN 978-658322205-3



9 786583 222053