

Organização:

**Davi Milan; Tainara de Sousa Soares;
Mariana Moreira de Queiroga e Manoel Lázaro da Silva Alves**

EDUCAÇÃO em FOCO

**Propostas metodológicas para
a sala de aula**



Organização:

**Davi Milan; Tainara de Sousa Soares;
Mariana Moreira de Queiroga e Manoel Lázaro da Silva Alves**

EDUCAÇÃO em FOCO

**Propostas metodológicas para
a sala de aula**



© 2024 – Editora MultiAtual

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Organizadores

Davi Milan

Tainara de Sousa Soares

Mariana Moreira de Queiroga

Manoel Lázaro da Silva Alves

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/MultiAtual

Revisão: Respectivos autores dos artigos

Conselho Editorial

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Educação em foco: Propostas metodológicas para a sala de aula
M637e / Davi Milan; Tainara de Sousa Soares; Mariana Moreira de
Queiroga e Manoel Lázaro da Silva Alves (organizadores). –
Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2024. 236 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-6009-114-6

DOI: 10.5281/zenodo.14025129

1. Educação. 2. Propostas metodológicas. 3. Ensino e
Aprendizagem. I. Milan, Davi. II. Soares, Tainara de Sousa. III. Queiroga,
Mariana Moreira de. IV. Alves, Manoel Lázaro da Silva. V. Título.

CDD: 371.302 8

CDU: 37

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

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

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora MultiAtual

CNPJ: 35.335.163/0001-00

Telefone: +55 (37) 99855-6001

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Formiga - MG

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

Acesse a obra originalmente publicada em:

<https://www.editoramultiatual.com.br/2024/10/educacao-em-foco-propostas.html>



AUTORES

**ADILSON SAMUEL SUZANA MASSOIA
ALESSANDRA BARBOZA BARROS ALMEIDA
ANA PAULA CARVALHO DE LIMA
ANA RITA DE CASSIA VIEIRA DE MORAES MOREIRA
ANDREA AUGUSTA CORDEIRO DOMINGOS
ANTONIO FLUMINHAN
ARLINDO GOMES DE PAULA
ÁVILA MONTEIRO SILVA
BRUNA FÜLBER
CARLOS GILDEMAR PONTES
DALVA ELIANE ANTUNES DOS SANTOS
DANTAS CAMPOSTRINI VIEIRA
DAVI MILAN
DENISE TOMAZ DE ARAUJO
EDMAURY VIEIRA FABRI
ELIANE DO NASCIMENTO RODRIGUES
FABIANA ALMEIDA DE BARROS CUNHA
FABIANE DE OLIVEIRA LIMA SCHWINGEL
FABIANO MIRANDA BORGES
FABÍOLA DE FÁTIMA ANDRADE FRIMAIO
FABÍOLA PESSOA FIGUEIRA DE SÁ
FERNANDA MARIA AURELIANO FERNANDES
GRAZIELA ROSA LOPES SOUZA
HELSON FELIPE GONÇALVES CUNHA
JESIEL DE MENEZES CRUZ
JOANA LUIZA DE FIGUEIREDO
JOSÉ ADNILTON OLIVEIRA FERREIRA
JOSÉ WALBER VIEIRA DE OLIVEIRA
JOYCINEIA PORTO DA SILVA
JULIANA SOCORRO
KARINA DE AZEVEDO SANTIAGO
KATIANA DE SOUSA VALE
LAURA GRAZIELA NUNES DE REZENDE BELO FERREIRA
LIDIANE DA SILVA ROCHA
LUIZ CÉSAR BARBOSA DA SILVA
MANOEL LÁZARO DA SILVA ALVES
MÁRCIO ROSÁRIO DA SILVA
MARCOS ANTONIO EVANGELISTA
MARIA ALVES DE SOUZA FILHA
MARIANA MOREIRA DE QUEIROGA**

**MARILENE SANTANA DE ALMEIDA
MARÍLIA CRISTINA MORAIS SOARES SCHMIDT
MARILLIA MICKAELLE SOUTO GONÇALVES
MÁRIO LUIZ AMORIM DA SILVA
MICHELLE KARINNE MARTINS ROBERTO MEDEIROS
NAIANA LEME CAMOLEZE SILVA
NEUSA APARECIDA SANTOS AMORIM SILVA
PATRÍCIA MAZURKEVICZ PEREIRA
RAIANNY LOPES DUARTE
RANILSON DE SOUSA OLIVEIRA
REGINALDO DOS SANTOS SIMÕES
RHAYANI DANIELLY PEDROSO DO NASCIMENTO
RODOLFO AREIAS DE OLIVEIRA
RODRIGO BRUNO KEHDY
SHEILA FAÚLA MUNIZ
SILVANDA SANTANA DE ALMEIDA
SIMONE DO SOCORRO AZEVEDO LIMA
TAINARA DE SOUSA SOARES
THAYS LARA TELES SILVA
THOMAS VAZ FLUMINHAN
TIAGO CARTAXO DE LUCENA
TIARLES DE SOUSA SOARES
VANESSA DA SILVA ALMEIDA**

PREFÁCIO

A publicação *A Educação em foco* parte da premissa de que ela, a educação é o agente mais poderoso para romper barreiras e vencer silenciamentos. Nessa perspectiva, elaborar e compartilhar propostas metodológicas para a sala de métodos eficientes para desenvolver estratégias inovadoras é uma prática urgente e efetiva. Assim, compreendemos a sala de aula como um lugar de experimento social que lida e molda o tempo todo com seres humanos pensantes e ativos, tendo esse conhecimento, partimos para a necessidade de publicar ideias atualizadas e dinâmicas que deem conta da diversidade e pluralidades-dos processos que ocorrem nos espaços educacionais.

Desse modo, a Educação é a esperança das minorias de ascensão social, política e econômica. Assim, cabe a nós (professores e professoras), pesquisar e melhorar nossas maneiras de direcionar nossos alunos e alunas, esperando e plantando boas sementes e acreditando, sobretudo, na capacidade deles de devolver uma boa colheita promissora.

Congruente ao patrono da educação Paulo Freire (1999), a educação não transforma o mundo, educação muda pessoas e pessoas transformam o mundo. É, pois, acreditando veemente nessa ação, que é coletiva e comum a todos os profissionais da educação, que reunimos aqui propostas metodológicas para sala de aula e buscar novas direções e formas de manusear aprendizagem em sala de aula.

A presente obra está composta de pesquisas de doutores, mestres, graduados, e demais atores em formação da comunidade científica. Assim, formando um compilado de estudos, reflexões, anseios e pesquisas que rementem a experiência docente e formativa para a sala de aula, juntamos ideias e projeções para aprimorar o fazer professor, tendo em vista o bem comum, que é o crescimento educacional da comunidade educadora do país. Aqui, o leitor encontrará caminhos e opções para a aplicabilidade teórica-metodológica com o público de educandos e para além dos muros escolares.

O e-book é a junção de trabalhos no campo educacional recém-elaborados e que estão em consonância com a vivência e realidade do presente momento da educação, ou seja, são trabalhos atuais que versam sobre metodologias aplicáveis e adaptáveis para um vasto público, sem esquecer que a educação deve ser pensada de acordo com o contexto de vida de cada aluno.

Dito isso, a abordagem em sala de aula requer uma reflexão cuidadosa e incansável dos professores que se propõem fazer a mudança nas novas perspectivas educadoras e sociais. Por esse viés, atentamos a escolher direcionamentos de relatos de pesquisas que corroboram para esse propósito no qual acreditamos e escolhemos todos os dias lutar por maiores espaços e conquistas.

Kássia Mota de Sousa

Doutora em Educação

Universidade Federal de Campina Grande

APRESENTAÇÃO

Na atual conjuntura educacional brasileira, observa-se o desafio constante enfrentado por muitos professores no que diz respeito a *mediação* dos conteúdos de suas disciplinas. São muitas variáveis que entram em cena para discutirmos os caminhos que a Educação Básica vem tomando, fator este abre margem para o desenvolvimento de outra obra. Mas é, sobretudo, a partir do foco sobre as *possibilidades metodológicas*, que na maioria vezes encontramos respostas para as barreiras que encontramos diariamente na sala de aula. Em outras palavras, estamos em um contexto desafiador pelo qual nos solicita repensar a maneira como abordamos os nossos conteúdos, de que forma desenvolvemos nossos projetos, o modo de avaliação mais adequado, dentre outros fatores.

Partimos do princípio de que é extremamente necessário compartilhar/socializar os frutos de nossas pesquisas com outros professores e demais interessados nos caminhos da educação. Muitas vezes, uma proposta didático-pedagógica desenvolvida por um professor “X”, também pode proporcionar ao professor “Y” uma mudança de perspectiva (cabendo ao docente adaptar para os seus alunos, criando novas ideias).

O modelo de aprendizagem considerado “tradicionalista” já foi fortemente derrubado, graças as forças de muitos pesquisadores que se dedicaram – e que ainda se dedicam – a discutir sobre os processos de ensino. Apesar deste importante avanço, ainda é possível observar que, em alguns casos, esse “tradicionalismo” ainda se faz presente em muitas escolas; e é baseado em tal argumento que buscamos organizar a presente obra no intuito de contribuir para a mudança social.

Assim sendo, o livro *Educação em Foco: Propostas Metodológicas para a Sala de Aula* é uma coletânea de estudos que abordam diferentes aspectos da educação inclusiva, metodologias ativas, e estratégias pedagógicas contemporâneas voltadas para a promoção da qualidade do ensino. Cada capítulo do livro explora uma temática relevante à prática docente e à construção de espaços educacionais inclusivos e eficazes, oferecendo uma visão abrangente sobre os desafios e as oportunidades no cenário educacional brasileiro.

A seguir, convidamos o leitor para apreciar a organização de cada capítulo:

O capítulo 1 - Formação de Professores para a Inclusão Escolar: A Preparação Docente para Atender Alunos com Deficiência: este capítulo investiga como a formação inicial e continuada de professores pode contribuir para o desenvolvimento de competências necessárias à educação inclusiva. O estudo analisa os principais desafios e lacunas no processo de capacitação docente, destacando a importância da preparação adequada para que os professores possam atender de forma eficaz os alunos com deficiência.

No capítulo 2 - A Importância da Leitura como Ferramenta de Inclusão Escolar para Alunos com Deficiência: Desafios e Perspectivas, o autor explora como a leitura pode ser um poderoso instrumento de inclusão escolar para alunos com deficiência. A leitura, além de ser uma atividade central no processo de aprendizagem, desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes com deficiência, promovendo sua participação ativa e equitativa no ambiente escolar.

Já no capítulo 3 - A Função Social da Educação: Desafios e Perspectivas na Sociedade Contemporânea; a pesquisa discutida neste capítulo explora a função social da escola, considerando o papel da educação na promoção da justiça social. O estudo aborda a tensão entre a capacidade da escola de promover a igualdade e sua tendência a reproduzir desigualdades, posicionando a escola como um espaço onde forças emancipatórias e reprodutivas coexistem.

No capítulo 4 - A Democratização da Gestão Escolar e o Uso das Metodologias Ativas na Educação: Perspectivas e Desafios para a Educação Pública Brasileira; este capítulo explora a interação entre gestão democrática e metodologias ativas na educação pública brasileira. O estudo discute como essas práticas podem ser implementadas para melhorar a qualidade do ensino, enfrentando obstáculos como a falta de infraestrutura e a resistência à mudança no ambiente educacional público.

No capítulo 5 - Multiculturalismo na Primeira Infância: Diversidade e Inclusão no Ensino Infantil, o autor investiga a importância de promover a diversidade cultural e a inclusão desde as primeiras etapas da educação infantil. O estudo reconhece que, durante a infância, as crianças estão em uma fase crucial de desenvolvimento, em que começam a formar suas percepções sobre o mundo ao seu redor. Nesse contexto, a exposição a diferentes culturas e a valorização da diversidade contribuem para a formação de cidadãos mais empáticos, respeitosos e conscientes.

E no capítulo 6 - Habilidades Cognitivas Superiores: O Lúdico como Ferramenta na Intervenção Psicopedagógica no Processo de Aprendizagem; neste capítulo, a neurociência é utilizada para fundamentar a importância do lúdico na intervenção psicopedagógica, destacando como atividades lúdicas podem auxiliar no desenvolvimento de habilidades cognitivas superiores. O estudo argumenta que o lúdico contribui para a saúde mental e o processo de aprendizagem, promovendo reflexões sobre comportamentos e conhecimentos construídos.

No capítulo 7 - Educação Não Formal: A Construção de Saberes na Classe Hospitalar entre Professor e Aluno; o capítulo investiga a classe hospitalar, um campo emergente e transdisciplinar, onde o ensino e a aprendizagem não são limitados por tempo ou espaço, mas focados na continuidade do processo educacional para estudantes em internação hospitalar. O estudo explora a relação entre professor e aluno nesse ambiente, destacando a importância da educação como ferramenta de suporte e inclusão.

No capítulo 8 - Letramento literário: uma reflexão sobre a formação do leitor no 1º ano do Ensino Médio, o autor propõe uma análise sobre a importância do letramento literário como uma prática fundamental para a formação do leitor no Ensino Médio. O capítulo destaca como essa prática social permite que os alunos se apropriem da Literatura, não apenas como um conteúdo curricular, mas como um meio de desenvolvimento crítico, cultural e emocional. O autor sugere que a inserção do letramento literário nessa etapa é crucial para criar leitores autônomos e conscientes, que possam interpretar e valorizar o texto literário de forma mais profunda.

O capítulo 9 - Fragmentos de um regime ditatorial: fotografias e espaços metodológicos para a construção de uma consciência histórica aborda o uso da arte imagética em sala de aula, especialmente no ensino sobre a Ditadura Civil-Militar Brasileira. O autor argumenta que imagens que retratam os atos antidemocráticos desse período, com foco nas manifestações no Rio de Janeiro, podem ser poderosas ferramentas pedagógicas. O capítulo propõe o uso dessas imagens para problematizar o regime ditatorial, promovendo reflexões críticas nos alunos sobre o impacto histórico desse momento e auxiliando na construção de uma consciência histórica mais profunda e contextualizada.

No capítulo 10 - O Romance de 30 e a Educação Básica: uma proposta de letramento literário para o Ensino Médio, o autor explora o Romance de 30, um período literário que deu voz a inúmeras obras regionalistas, com destaque para a seca nordestina.

A pesquisa enfatiza a relevância de conhecer esse período literário no contexto da educação básica, especialmente no Ensino Médio, apresentando uma proposta de letramento literário aplicada à sala de aula. A abordagem sugerida segue as orientações de Cosson (2006), promovendo o desenvolvimento crítico dos estudantes a partir da leitura de obras que retratam a realidade social e cultural do Brasil na década de 1930, um período marcado por fortes denúncias das condições precárias do nordeste.

O capítulo 11 - A gincana no contexto escolar como ferramenta metodológica no processo de ensino-aprendizagem de história discute a eficácia da utilização de gincanas como uma abordagem metodológica inovadora no ensino de História. O autor defende que, diante da necessidade de diversificar as estratégias pedagógicas, a gincana pode ser um recurso eficiente para engajar os alunos e promover um aprendizado mais dinâmico e participativo. Este capítulo explora como as atividades lúdicas podem ser integradas ao conteúdo de História, facilitando o entendimento de conceitos e fatos históricos de maneira mais interativa e colaborativa.

O capítulo 12 - O uso de sequência didática para o ensino de equação de primeiro grau à estudantes do ensino fundamental, os desafios e dificuldades enfrentados pelos discentes na disciplina de matemática na educação brasileira podem ser variados e resultar de uma combinação de fatores. Dentre eles, uma das possibilidades é a falta de motivação, pois, muitos têm dificuldade em se sentir motivados para estudar matemática devido à percepção de que é uma disciplina difícil ou sem relevância para suas vidas.

No capítulo 13 - A educomunicação e arte cinematográfica: cinema voltado à prática docente, a principal premissa desse artigo é ressaltar a relação existente entre Cinema e Educação fazendo uso dos documentários produzidos pelo cineasta e poeta italiano Pier Paolo Pasolini, visando promover diálogos entre as áreas e, desta forma, contribuir com a formação de professores.

Finalmente no capítulo 14 - Jogos educativos como ferramentas de inclusão: desafios e possibilidades interdisciplinares para educação de surdos, os autores trazem que a interdisciplinaridade é essencial para o sucesso dessa abordagem, pois envolve a colaboração entre pedagogia, tecnologia, linguística e psicologia educacional, contribuindo para o desenvolvimento de jogos que facilitam a compreensão e a inclusão. Psicólogos educacionais, por exemplo, podem orientar a forma como alunos surdos processam informações, enquanto especialistas em tecnologia ajudam a criar jogos visualmente adequados e interativos.

O livro *Educação em Foco: Propostas Metodológicas para a Sala de Aula* oferece uma visão rica e diversificada dos desafios e possibilidades na educação contemporânea. Ao explorar temas como inclusão, metodologias ativas, e práticas pedagógicas em ambientes não convencionais, como museus e hospitais, a obra proporciona reflexões valiosas para educadores, gestores e formuladores de políticas públicas que buscam promover uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade.

Davi Milan

Mestrando em Educação

Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Câmpus de Marília

Manoel Lázaro da Silva Alves

Mestrando

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

SUMÁRIO

Capítulo 1

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR: A PREPARAÇÃO DOCENTE PARA ATENDER ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Davi Milan; Graziela Rosa Lopes Souza; Patrícia Mazurkevicz Pereira; Silvanda Santana de Almeida; Arlindo Gomes de Paula; Lidiane da Silva Rocha; Ana Paula Carvalho de Lima; Alessandra Barboza Barros Almeida; Fabiane de Oliveira Lima Schwingel; Fabíola Pessoa Figueira de Sá; Marília Cristina Morais Soares Schmidt; Neusa Aparecida Santos Amorim Silva; Fabiano Miranda Borges; Márcio Rosário da Silva; Jesiel de Menezes Cruz; Alessandra Barboza Barros Almeida; Marilene Santana de Almeida; Fabíola de Fátima Andrade Frimaio; Marcos Antonio Evangelista

17

Capítulo 2

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO ESCOLAR PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Davi Milan; Tainara de Sousa Soares; Tiarles de Sousa Soares; Mariana Moreira de Queiroga; Manoel Lázaro da Silva Alves; Rhayani Danielly Pedroso do Nascimento; Juliana Socorro; Laura Graziela Nunes de Rezende Belo Ferreira; Fernanda Maria Aureliano Fernandes; Marcos Antonio Evangelista; Silvanda Santana de Almeida; Maria Alves de Souza Filha; Adilson Samuel Suzana Massoia; Joana Luiza de Figueiredo; Eliane do Nascimento Rodrigues

31

Capítulo 3

A FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Davi Milan; Mário Luiz Amorim da Silva; Ana Rita de Cassia Vieira de Moraes Moreira; Fernanda Maria Aureliano Fernandes; Reginaldo dos Santos Simões; Laura Graziela Nunes de Rezende Belo Ferreira; Fabiane de Oliveira Lima Schwingel; Dantas Campostrini Vieira; Silvanda Santana de Almeida; Patrícia Mazurkevicz Pereira; Marilene Santana de Almeida; José Adnilton Oliveira Ferreira; Edmaury Vieira Fabri; Marcos Antonio Evangelista

44

Capítulo 4

A DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR E O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA

Davi Milan; Juliana Socorro; Fernanda Maria Aureliano Fernandes; Fabiana Almeida de Barros Cunha; Rodrigo Bruno Kehdy; Michelle Karinne Martins Roberto Medeiros; Dantas Campostrini Vieira; Helson Felipe Gonçalves Cunha; Arlindo Gomes de Paula; Marcos Antonio Evangelista; Andrea Augusta Cordeiro Domingos; Fabíola de Fátima Andrade Frimaio; Fabiane de Oliveira Lima Schwingel; Ana Rita de Cassia Vieira de Moraes Moreira; Laura Graziela Nunes de Rezende Belo Ferreira; Edmaury Vieira Fabri; Reginaldo dos Santos Simões; Marilene Santana de Almeida; Simone do Socorro Azevedo Lima

62

Capítulo 5 MULTICULTURALISMO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: DIVERSIDADE E INCLUSÃO NO ENSINO INFANTIL <i>Davi Milan; Tainara de Sousa Soares; Tiarles de Sousa Soares; Manoel Lázaro da Silva Alves; Mariana Moreira de Queiroga; Fernanda Maria Aureliano Fernandes; Fabiane de Oliveira Lima Schwingel; Thomas Vaz Fluminhan; Antonio Fluminhan; Laura Graziela Nunes de Rezende Belo Ferreira; Thays Lara Teles Silva; Marilene Santana de Almeida; Silvanda Santana de Almeida; Patrícia Mazurkevicz Pereira; Karina de Azevedo Santiago; Jocyneia Porto da Silva; Maria Alves de Souza Filha; Adilson Samuel Suzana Massoia; Joana Luiza de Figueiredo; Marcos Antonio Evangelista</i>	86
Capítulo 6 HABILIDADES COGNITIVAS SUPERIORES: O LÚDICO COMO FERRAMENTA NA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM <i>Dalva Eliane Antunes dos Santos; Vanessa da Silva Almeida; Davi Milan</i>	109
Capítulo 7 EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: A CONSTRUÇÃO DE SABERES NA CLASSE HOSPITALAR ENTRE PROFESSOR E ALUNO <i>Dalva Eliane Antunes dos Santos; Bruna Fülber</i>	119
Capítulo 8 LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE LEITOR NO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO <i>Raianny Lopes Duarte; Tiago Cartaxo de Lucena; Ranilson de Sousa Oliveira</i>	130
Capítulo 9 FRAGMENTOS DE UM REGIME DITATORIAL: FOTOGRAFIAS E ESPAÇOS METODOLÓGICOS PARA CONSTRUÇÃO DA UMA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA <i>José Walber Vieira de Oliveira; Katiana de Sousa Vale</i>	141
Capítulo 10 O ROMANCE DE 30 E A EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO PARA O ENSINO MÉDIO <i>Manoel Lázaro da Silva Alves; Denise Tomaz de Araujo; Carlos Gildemar Pontes</i>	159
Capítulo 11 A GINCANA NO CONTEXTO ESCOLAR COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA <i>Ávila Monteiro Silva</i>	173
Capítulo 12 O USO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE EQUAÇÃO DE PRIMEIRO GRAU À ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL <i>Rodolfo Areias de Oliveira; Sheila Faúla Muniz</i>	188
Capítulo 13 EDUCOMUNICAÇÃO E ARTE CINEMATOGRAFICA: CINEMA VOLTADO À PRÁTICA DOCENTE <i>Naiana Leme Camoleze Silva</i>	205

Capítulo 14

**JOGOS EDUCATIVOS COMO FERRAMENTAS DE INCLUSÃO: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES INTERDISCIPLINARES PARA EDUCAÇÃO DE SURDOS**

222

Marillia Mickaelle Souto Gonçalves; Luiz César Barbosa Da Silva

Capítulo 1
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR: A
PREPARAÇÃO DOCENTE PARA ATENDER ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA

Davi Milan

Graziela Rosa Lopes Souza

Patrícia Mazurkevicz Pereira

Silvanda Santana de Almeida

Arlindo Gomes de Paula

Lidiane da Silva Rocha

Ana Paula Carvalho de Lima

Alessandra Barboza Barros Almeida

Fabiane de Oliveira Lima Schwingel

Fabíola Pessoa Figueira de Sá

Marília Cristina Moraes Soares Schmidt

Neusa Aparecida Santos Amorim Silva

Fabiano Miranda Borges

Márcio Rosário da Silva

Jesiel de Menezes Cruz

Alessandra Barboza Barros Almeida

Marilene Santana de Almeida

Fabíola de Fátima Andrade Frimaio

Marcos Antonio Evangelista

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR: A
PREPARAÇÃO DOCENTE PARA ATENDER ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

Davi Milan

Mestrando em Educação

Universidade Estadual Paulista (UNESP) - câmpus de Marília

Quintana-SP, Brasil

davimilan145@gmail.com

Graziela Rosa Lopes Souza

Pedagoga

Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera

Rondonópolis-MT, BRasil

profgrazielalopes@gmail.com

Patrícia Mazurkevicz Pereira

Pedagogia e pós em Psicopedagogia

Faculdade Prominas

Rondonópolis-MT, Brasil

pati.ei.pmp@gmail.com

Silvanda Santana de Almeida

Pedagoga

Unopar

Rua A 4147 JD. Liberdade

silvandas@gmail.com

Arlindo Gomes de Paula

mestrando em educação

UNEATANTICO-Universidade Europeia del Atlântico

Belém-Pará, Brasil

arlindogomesdepaula@gmail.com

Lidiane da Silva Rocha

Pedagoga

Universidade Anhanguera,

Goiania, Goias, Brasil

lidianesil665@gmail.com

Ana Paula Carvalho de Lima

Pedagoga

Uniasselvi

Rondonópolis-MT, Brasil

anapaula_lima2001@hotmail.com

Alessandra Barboza Barros Almeida

Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação

Must University

Arujá-SP, Brasil

alessandrabbalmeida@gmail.com

Fabiane de Oliveira Lima Schwingel

Especialista em Gestão Escolar/ Administração Escolar

Faec-Faculdade Atitude

Rondonópolis-MT, Brasil

flima.recepcao@hotmail.com

Fabíola Pessoa Figueira de Sá

Mestre em Ensino de Ciências Instituição

Instituto Federal Fluminense (IFFRJ)

Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, Brasil

fabiola.figueira@estacio.br

Marília Cristina Moraes Soares Schmidt

Especialista em Educação

Centro Paula Souza

Pindamonhangaba-SP, Brasil

marilia.schmidt01@etec.sp.gov.br

Neusa Aparecida Santos Amorim Silva

Pós-graduação Lato Sensu em Docência do Ensino Superior

Faculdade Iguazu

Flórida Paulista-SP, Brasil

neusa.profespanol@hotmail.com

Fabiano Miranda Borges

Doutorando em Ciências da Educação

Facultad Interamericana de Ciencias Sociales

Asunción – Paraguay

borges.fabiano.miranda@gmail.com

Márcio Rosário da Silva

Mestrando em Educação - Formação de Professores

Universidad Europea del Atlantico (UNEATLANTICO)

Rio de Janeiro-RJ, Brasil

rosariomarcio2021@gmail.com

Jesiel de Menezes Cruz

Mestre em tecnologias emergentes em educação

Must University

Florida, EUA

jesielcruz@icloud.com

Alessandra Barboza Barros Almeida

Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação

Must University

Arujá – SP, Brasil

alessandrabbalmeida@gmail.com

Marilene Santana de Almeida

Pedagoga

Fael (Faculdade educacional da Lapa

marileneufmt@hotmail.com

Fabíola de Fátima Andrade Frimaio

Doutora em Educação

Universidade Metodista de São Paulo

São Paulo -SP, Brasil

faandrdefrimaio@gmail.com

Marcos Antonio Evangelista

Doutor em educação

Universidade Federal de Alagoas- Ufal

Manaus-AM, Brasil

marcosevangelista500@hotmail.com

RESUMO

O tema deste estudo é a formação de professores para a inclusão escolar, com ênfase na preparação docente para atender alunos com deficiência. O objetivo da pesquisa é analisar como a formação inicial e continuada de professores contribui para o desenvolvimento de competências necessárias à educação inclusiva, avaliando os desafios e as lacunas existentes no processo de capacitação docente. A metodologia utilizada foi de caráter qualitativo, baseada no método hipotético-dedutivo. O estudo envolveu uma revisão bibliográfica e documental sobre políticas de formação de professores para a inclusão, além da análise de entrevistas realizadas com educadores atuantes em escolas inclusivas. Os procedimentos de análise seguiram a técnica de análise de conteúdo, categorizando dados relativos à eficácia dos programas de formação e à aplicação de práticas pedagógicas inclusivas. Os resultados apontam que, embora a legislação e as políticas públicas promovam a inclusão escolar, a formação docente ainda é insuficiente em preparar professores para lidar com a diversidade de necessidades dos alunos com deficiência. Muitos educadores relatam dificuldades em aplicar estratégias inclusivas por falta de capacitação específica e suporte contínuo. Conclui-se que a melhoria na formação de professores para a inclusão exige não apenas a ampliação de programas de capacitação que contemplem práticas inclusivas, mas também a oferta de formação continuada que acompanhe o desenvolvimento das demandas educacionais. Isso é essencial para promover uma educação inclusiva de qualidade, capaz de atender de forma equitativa todos os alunos.

Palavras-chave: educação; inclusão; preparação docente

1.Introdução

A formação de professores para a inclusão escolar é um tema que ganha cada vez mais relevância no contexto educacional contemporâneo, onde se busca garantir o acesso e a permanência de todos os alunos, independentemente de suas características e necessidades específicas. No Brasil, a inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar é um direito garantido por diversas legislações, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que propõe não apenas a matrícula, mas também a promoção de práticas pedagógicas que considerem a diversidade. O tema da inclusão escolar é, portanto, um eixo central nas discussões sobre a formação docente, exigindo que os educadores desenvolvam competências específicas para lidar com a pluralidade de realidades presentes nas salas de aula.

Justifica-se a importância deste estudo pela necessidade urgente de preparar adequadamente os professores para a diversidade presente nas escolas. A falta de formação específica para lidar com alunos com deficiência tem se mostrado um entrave significativo para a efetivação da inclusão, resultando muitas vezes em práticas pedagógicas excludentes e em ambientes escolares que não promovem a equidade. Além disso, a formação docente muitas vezes não contempla a complexidade das necessidades educacionais especiais, o que torna a atuação dos professores desafiadora e, em alguns casos, ineficaz. Assim, este trabalho se propõe a analisar as lacunas na formação inicial e continuada de professores, buscando entender como estas podem ser superadas para garantir uma educação de qualidade para todos.

O objetivo deste estudo é investigar a formação de professores para a inclusão escolar, focando na preparação docente para atender alunos com deficiência. Para isso, será realizada uma análise crítica das práticas formativas existentes e das experiências de professores em formação e em atuação, a fim de identificar as competências necessárias e as estratégias mais eficazes para a promoção de uma educação inclusiva. A pesquisa busca ainda contribuir para a formulação de propostas de formação que visem a qualificação dos educadores, para que possam atuar de maneira eficaz e inclusiva em suas práticas pedagógicas.

O recorte metodológico deste estudo será qualitativo, utilizando uma abordagem de pesquisa-ação que possibilitará a reflexão crítica e a participação dos professores no processo de formação. Serão realizados grupos focais e entrevistas semiestruturadas com

educadores e formadores, além da análise de documentos relacionados à formação inicial e continuada dos professores. Essa metodologia permitirá uma compreensão aprofundada das experiências e percepções dos docentes em relação à inclusão escolar e à sua formação, possibilitando a identificação de desafios e potencialidades no contexto educacional.

No que diz respeito ao recorte teórico-conceitual, este trabalho fundamentar-se-á em teorias sobre inclusão, formação docente e práticas pedagógicas inclusivas. Serão abordados conceitos centrais como diversidade, equidade, e o papel da educação na construção de sociedades mais justas. As discussões sobre a formação docente serão pautadas por autores que tratam das competências necessárias para a atuação em contextos inclusivos, buscando compreender as relações entre teoria e prática na formação de professores. Assim, a pesquisa espera contribuir para um entendimento mais amplo sobre a formação de professores para a inclusão escolar, visando à construção de ambientes educacionais mais inclusivos e equitativos.

O texto está estruturado em seções que abordam de forma sistemática os diferentes aspectos da pesquisa. A primeira seção apresenta uma revisão da literatura sobre formação docente e inclusão escolar, contextualizando o tema e destacando as principais contribuições teóricas. Em seguida, a seção metodológica detalha os procedimentos adotados na pesquisa, enfatizando a escolha da abordagem qualitativa e a relevância da pesquisa-ação. A seção de resultados e discussão traz uma análise crítica das informações coletadas, refletindo sobre as experiências dos professores e as lacunas encontradas na formação. Por fim, as considerações finais sintetizam os principais achados da pesquisa e propõem encaminhamentos para a formação de professores que visem efetivamente à inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar.

2.Fundamentação Teórica sobre Inclusão Escolar e Formação de Professores

Neste tópico, é essencial abordar a base teórica que sustenta a inclusão escolar, discutindo as principais legislações, políticas públicas e teorias educacionais que promovem a diversidade e a equidade no ambiente escolar. Aqui, podem ser explorados conceitos como educação inclusiva, diversidade, e o papel dos professores na promoção de práticas pedagógicas que atendam a todos os alunos. A análise de autores que discutem

a formação docente e suas competências para atuar em contextos inclusivos também será fundamental.

A inclusão escolar se consolidou como uma prioridade nas políticas educacionais ao longo das últimas décadas, impulsionada por movimentos internacionais em prol dos direitos das pessoas com deficiência. No entanto, um dos desafios mais evidentes para a efetivação da inclusão é a formação docente adequada para atender às necessidades específicas desses alunos. Desde o final do século XX, autores como Reynolds (2001) enfatizam que a formação de professores para a inclusão requer não apenas conhecimento pedagógico geral, mas também uma compreensão profunda das demandas específicas de uma sala de aula inclusiva. Nesse sentido, a construção de práticas pedagógicas inclusivas deve ser embasada em princípios que respeitem a diversidade e promovam a equidade de oportunidades para todos os estudantes. A formação de professores, como destaca Forlin (2010), precisa abordar estratégias eficazes de ensino inclusivo, a fim de preparar o professor para lidar com a heterogeneidade dos alunos e garantir um ambiente educacional acessível e estimulante para todos.

Ao longo dos anos 2000, estudos como os de González-Gil et al. (2015) investigam a importância da convivência escolar e da preparação docente como pilares da inclusão. Eles afirmam que a formação continuada de professores é um fator determinante para a eficácia das práticas inclusivas, já que muitas vezes, os professores se sentem despreparados para lidar com a diversidade nas salas de aula. Esse despreparo não se refere apenas ao atendimento de alunos com deficiências, mas também à adaptação do currículo e ao uso de recursos pedagógicos que favoreçam a aprendizagem de todos os estudantes. Lancaster (2015) argumenta que a formação docente precisa integrar a teoria com a prática, de modo que os futuros professores sejam capazes de aplicar os conhecimentos adquiridos em contextos reais de ensino. A formação, nesse sentido, deve ser dialógica e reflexiva, incentivando os docentes a questionar suas práticas e buscar alternativas que promovam a inclusão de maneira efetiva.

A partir de 2010, autores como Benite et al. (2009) e Capellini e Mendes (2007) reforçam a importância do ensino colaborativo para o desenvolvimento profissional dos professores, favorecendo uma troca de saberes entre especialistas da educação especial e professores regulares. Essa perspectiva dialógica é fundamental para que os docentes possam aprender uns com os outros e, assim, construir coletivamente estratégias pedagógicas mais inclusivas. Além disso, a introdução de tecnologias assistivas, como

pontuado por Simões et al. (2015), é um elemento-chave para a inclusão escolar, uma vez que oferece ferramentas que potencializam a autonomia e a participação dos alunos com deficiência. O uso adequado dessas tecnologias, no entanto, requer capacitação específica dos professores, especialmente aqueles que atuam no atendimento educacional especializado (AEE). Dessa forma, a formação de professores precisa ser contínua e atenta às inovações tecnológicas e pedagógicas, a fim de atender às demandas de uma escola verdadeiramente inclusiva.

A evolução das políticas públicas de inclusão escolar no Brasil e no mundo também impulsionou a reflexão sobre a formação de professores, especialmente a partir de acordos internacionais como a Declaração de Salamanca, em 1994, que promoveu a educação inclusiva como direito humano fundamental. Nesse contexto, a formação inicial e continuada de docentes passou a ser compreendida como um processo vital para garantir que as escolas estejam preparadas para receber alunos com deficiência. Spasovski (2009) destaca que os princípios da educação inclusiva precisam ser incorporados tanto nas práticas pedagógicas quanto na gestão escolar, o que exige um esforço conjunto de professores e equipes multidisciplinares. Para atender às diferentes necessidades dos estudantes, os programas de formação docente devem proporcionar uma base teórica sólida, além de um conhecimento prático que capacite os professores a adaptar seus métodos de ensino às especificidades de cada aluno. A formação, portanto, precisa ser ampliada para incluir, além de aspectos pedagógicos gerais, conhecimentos sobre desenvolvimento humano, neurociência, educação especial e recursos de acessibilidade.

A formação docente para a inclusão, entretanto, enfrenta desafios que vão além da capacitação técnica. Como apontam Capellini e Mendes (2007), o desenvolvimento de uma postura inclusiva nos professores envolve também aspectos culturais e sociais, pois a inclusão escolar demanda mudanças na mentalidade de toda a comunidade educativa. A formação de professores, portanto, precisa abordar não só a prática pedagógica, mas também a sensibilização e o preparo emocional dos docentes para lidar com a diversidade. Isso é fundamental, visto que, muitas vezes, o preconceito e a resistência à inclusão não se manifestam de forma consciente, mas em atitudes implícitas ou na falta de expectativa em relação ao potencial dos alunos com deficiência. Assim, os cursos de formação para a inclusão devem estimular o desenvolvimento de uma visão crítica e reflexiva sobre as próprias práticas pedagógicas, promovendo uma educação mais

humanizada e equitativa. Essa abordagem, defendida por autores como Forlin (2010), permite que os professores se tornem agentes de transformação dentro das escolas, colaborando para a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo.

3.Desafios e Potencialidades na Formação de Professores para a Inclusão

Este tópico pode ser dedicado à identificação dos principais desafios enfrentados na formação de professores para a inclusão de alunos com deficiência. A falta de formação específica, as lacunas curriculares e a resistência a práticas inclusivas podem ser discutidas em detalhes. Além disso, é importante explorar as potencialidades que existem, como experiências exitosas de formação continuada, programas de capacitação, e a colaboração entre educadores, instituições de ensino e famílias. Este espaço também pode abordar as expectativas dos professores em relação à formação e às condições de trabalho.

A formação de professores para a inclusão escolar é um tema que desperta um amplo debate em diversos círculos educacionais, considerando os desafios e potencialidades que permeiam essa prática. Um dos principais desafios identificados na literatura é a resistência à mudança de paradigmas educacionais. Muitos educadores enfrentam preconceitos e concepções arraigadas sobre a deficiência e a inclusão, o que dificulta a adoção de práticas pedagógicas inclusivas (Rose, 2010). Essa resistência pode ser atribuída a uma falta de formação específica e a uma percepção limitada sobre o que significa incluir todos os alunos no ambiente escolar. A formação inicial dos docentes, muitas vezes, não aborda de maneira eficaz as particularidades dos alunos com deficiência, resultando em um déficit de habilidades e estratégias que são essenciais para promover um ensino inclusivo (Clementina, 2011).

Por outro lado, é importante ressaltar que a formação continuada pode representar uma potencialidade significativa na capacitação de educadores para lidar com a diversidade em sala de aula. Programas de formação continuada que incluam conteúdos relacionados à inclusão, metodologias diferenciadas e o uso de tecnologias assistivas têm se mostrado eficazes na promoção de uma mudança de atitude entre os professores (González-Gil et al., 2015). Esses programas podem contribuir para a construção de uma cultura escolar mais inclusiva, onde os docentes se sintam mais preparados e confiantes para atender às necessidades de todos os alunos,

independentemente de suas dificuldades. Assim, a implementação de cursos e formações que valorizem a experiência prática e a troca de saberes entre profissionais é essencial para superar as barreiras existentes.

Além disso, a abordagem colaborativa no processo de formação docente é uma estratégia que tem se destacado como um caminho promissor para a inclusão escolar. A colaboração entre diferentes profissionais, como professores, pedagogos e terapeutas, possibilita a troca de conhecimentos e práticas, favorecendo um entendimento mais abrangente das necessidades dos alunos com deficiência (Da Silva, 2015). Essa interação pode fortalecer a rede de apoio aos educadores e criar um ambiente mais propício à inclusão, no qual cada membro da equipe se sinta parte de um objetivo comum. Para que essa abordagem seja efetiva, é necessário que as instituições de ensino promovam espaços de formação que priorizem a interdisciplinaridade e a troca de experiências, enriquecendo assim o repertório dos professores.

Outra questão relevante refere-se ao papel das políticas públicas na formação de professores para a inclusão. A elaboração de diretrizes claras e específicas que orientem a formação inicial e continuada dos docentes é fundamental para garantir a efetividade das práticas inclusivas (Forlin, 2010). A implementação de programas que priorizem a inclusão deve estar acompanhada de uma formação adequada, alinhando a teoria à prática. Dessa forma, é possível garantir que os docentes não apenas conheçam os princípios da educação inclusiva, mas também sejam capazes de aplicá-los em suas realidades escolares. Esse alinhamento é essencial para que as instituições de ensino se tornem verdadeiramente inclusivas, promovendo o desenvolvimento integral de todos os alunos.

Por fim, a reflexão sobre os desafios e as potencialidades na formação de professores para a inclusão escolar evidencia a importância de um compromisso coletivo de toda a comunidade educativa. A mudança de atitude e a formação continuada dos docentes são peças-chave para o sucesso da inclusão. Além disso, é necessário que os educadores, as instituições de ensino e os formuladores de políticas públicas unam esforços para promover uma educação que respeite a diversidade e valorize as potencialidades de cada aluno. A inclusão escolar, portanto, deve ser entendida como um processo contínuo de aprendizagem e adaptação, que envolve não apenas o preparo dos professores, mas também a construção de uma cultura escolar inclusiva e acolhedora para todos.

Considerações finais

As considerações finais de um trabalho acadêmico desempenham um papel crucial, pois sintetizam os principais achados da pesquisa e oferecem reflexões sobre a importância do tema abordado. No contexto da formação de professores para a inclusão escolar, é possível afirmar que este campo de estudo é essencial para a construção de uma educação mais justa e equitativa, onde todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou dificuldades, possam ter acesso a oportunidades de aprendizado significativas.

Os desafios enfrentados na formação docente, como a resistência à mudança de paradigmas e a falta de formação específica sobre inclusão, são obstáculos que demandam uma atenção especial por parte das instituições educacionais e dos formuladores de políticas públicas. Entretanto, as potencialidades presentes nessa formação, como a promoção da formação continuada e a adoção de práticas colaborativas, oferecem um caminho promissor para a superação dessas barreiras. É fundamental que a formação inicial e continuada dos professores incorpore não apenas conhecimentos teóricos, mas também experiências práticas que os capacitem a atender à diversidade do público escolar.

Ademais, a integração de diretrizes claras e eficazes nas políticas públicas para a educação inclusiva é uma medida indispensável. Essas diretrizes devem orientar a formação dos educadores, garantindo que as práticas pedagógicas sejam fundamentadas em princípios inclusivos e que os docentes estejam preparados para lidar com as especificidades de cada aluno. A articulação entre teoria e prática, além da interdisciplinaridade, deve ser uma prioridade nas formações oferecidas, promovendo um entendimento mais abrangente das necessidades educacionais e sociais dos alunos com deficiência.

Por último, é imperativo que a reflexão sobre a inclusão escolar seja uma responsabilidade compartilhada entre todos os atores do processo educativo: professores, gestores, estudantes e suas famílias. A promoção de uma cultura escolar inclusiva exige um compromisso coletivo que transcenda a mera aplicação de técnicas pedagógicas, englobando valores de respeito, empatia e solidariedade. Somente assim, a formação de professores poderá contribuir efetivamente para a construção de um sistema

educacional que respeite a diversidade e promova a inclusão de forma plena, reconhecendo e valorizando as singularidades de cada aluno.

Portanto, ao considerar os desafios e potencialidades na formação de professores para a inclusão escolar, reafirmamos a importância de um olhar crítico e propositivo, que vise à transformação das práticas educativas em benefício de uma sociedade mais inclusiva e equitativa. Este é um compromisso que deve ser continuamente fortalecido, visando garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade que respeite suas individualidades e promova seu pleno desenvolvimento.

Referências

ACEDO, Clementina. **Preparing teachers for inclusive education**. *Prospects*, 2011. doi: 10.1007/S11125-011-9198-2.

BENITE, Anna M. Canavarro et al. **Formação de professores de ciências em rede social: uma perspectiva dialógica na educação inclusiva**. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 9, n. 3, 2009.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. **O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar**. *Educere et Educare*, v. 2, n. 4, p. 113-128, 2007.

D A SILVA, Lázara Cristina. **Formação de professores: desafios à educação inclusiva**. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, p. 691-702, 2015.

DOLORS, Forteza, Forteza. **Algunas claves para repensar la formación del profesorado sobre la base de la inclusión**. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2010.

EKATERINA, A., KIRILLOVA, Aliya T., FAIZRAKHMANOVA. **Teaching staff training for work in the context of inclusive education**. *Journal on Mathematics Education*, 2016.

ERTHAL, João Paulo Casaro; DE ALMEIDA CHAVES, Lizzie. **A formação de professores na educação à distância: desafios e potencialidades no sul capixaba**. *Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino*, v. 1, n. 11, 2021.

FORLIN, Chris. **Teacher education for inclusion**. 2010. doi: 10.4324/9780203846780-21.

FORTALEZA, Dolores. **Algunas claves para repensar la formación del profesorado sobre la base de la inclusión**. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2010.

GONZÁLEZ-GIL, Francisca et al. **Inclusión y convivencia escolar: análisis de la formación del profesorado.** *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, v. 3, n. 2, p. 41-56, 2015. doi: 10.30552/EJIHPE.V3I2.41.

LANCASTER, Julie. **The instantiation of theory into practice for pre-service teachers in inclusive education.** 2015.

ROSE, Richard. **Confronting obstacles to inclusion: international responses to developing inclusive education.** 2010. doi: 10.4324/9780203846780.

SIMÕES, Samantha Hanna Seabra Castilho; SOUSA, Talita Silva; FOLHA, Débora Ribeiro da Silva Campos. Tecnologia assistiva e inclusão escolar: Contribuições da terapia ocupacional para a **formação de professores do atendimento educacional especializado (AEE) em Belém (PA).** *Linguagens, Educação e Sociedade*, v. 1, n. 33, p. 170-193, 2015.

SPASOVSKI, Ognen. **Principles of the inclusive education and the role of teachers and in-school professional staff.** *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 2009. doi: 10.5281/ZENODO.28338.

SPASOVSKI, Ognen. **Principles of the inclusive education and the role of teachers and in-school professional staff.** *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 2009. doi: 10.5281/ZENODO.28338.

Capítulo 2
**A IMPORTÂNCIA DA LEITURA COMO FERRAMENTA DE
INCLUSÃO ESCOLAR PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA:
DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

Davi Milan

Tainara de Sousa Soares

Tiarles de Sousa Soares

Mariana Moreira de Queiroga

Manoel Lázaro da Silva Alves

Rhayani Danielly Pedroso do Nascimento

Juliana Socorro

Laura Graziela Nunes de Rezende Belo Ferreira

Fernanda Maria Aureliano Fernandes

Marcos Antonio Evangelista

Silvanda Santana de Almeida

Maria Alves de Souza Filha

Adilson Samuel Suzana Massoia

Joana Luiza de Figueiredo

Eliane do Nascimento Rodrigues

**A IMPORTÂNCIA DA LEITURA COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO
ESCOLAR PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: DESAFIOS E
PERSPECTIVAS**

Davi Milan

Mestrando em Educação

Universidade Estadual Paulista (UNESP) - câmpus de Marília

Quintana-SP, Brasil

davimilan145@gmail.com

Tainara de Sousa Soares

Graduanda em Letras - Língua Portuguesa

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG, CFP, UAL)

Cajazeiras-PB, Brasil

tainaradesousasoares@gmail.com

Tiarles de Sousa Soares

Letras - Língua Portuguesa

Universidade Federal de Campina Grande - UFCG

Cajazeiras, PB

tiarlessoares4@gmail.com

Mariana Moreira de Queiroga

Graduada em Letra Língua Portuguesa

Universidade Federal de Campina Grande - UFCG

Cajazeiras-PB, Brasil

marianamoreira201342@gmail.com

Manoel Lázaro da Silva Alves

Mestrando

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Pau dos Ferros- RN, Brasil

professorlazarovalves@gmail.com

Rhayani Danielly Pedroso do Nascimento

Pós graduada em educação infantil e letramento

Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo

rhayanidany@gmail.com

Juliana Socorro

Pedagoga

Falbe- Faculdade Albert Einstein

Brasília DF, Brasil

jusocorro78@gmail.com

Laura Graziela Nunes de Rezende Belo Ferreira

Psicopedagoga

Unopar

lauragraziela@hotmail.com

Fernanda Maria Aureliano Fernandes

Psicopedagoga

UNISERRA - Faculdade de Educação de Tangará da Serra

fernanda.zerbinatti@hotmail.com

Marcos Antonio Evangelista

Doutor em educação

Universidade Federal de Alagoas- Ufal

Manaus-AM, Brasil

marcosevangelista500@hotmail.com

Silvanda Santana de Almeida

Pedagoga

Unopar

Rua A 4147 JD. Liberdade

silvandas@gmail.com

Maria Alves de Souza Filha

mestranda pelo IFMT

Rua Gonçalves Dias, 686, bairro Cruzeiro

maria.prof.jauru@gmail.com

Adilson Samuel Suzana Massoia

Licenciado em Engenharia Informática

Universidade José Eduardo dos Santos, Instituto Superior Politécnico do Bié

adsamuel88@hotmail.com

Joana Luiza de Figueiredo

Mestranda do Curso Tecnologias Emergentes em Educação.

Rondonópolis. MT, Brasil

Eliane do Nascimento Rodrigues

Mestra em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida

Instituição: Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)

Santarém-Pará, Brasil

19rodrigues19@gmail.com

RESUMO

A leitura desempenha um papel fundamental no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e social desses estudantes. Nesse sentido, este estudo tem como objetivo discutir a importância da leitura como ferramenta de inclusão, bem como os desafios e as oportunidades para sua implementação no contexto educacional. Para tanto, foi utilizada uma metodologia qualitativa, com uma revisão de literatura, sendo assim, uma metodologia relevante sobre o tema. Os resultados indicam que, apesar das políticas públicas promoverem a inclusão, existem desafios significativos, como a falta de formação adequada dos professores, a

escassez de materiais adaptados e as barreiras físicas e atitudinais. Conclui-se que a leitura é uma ferramenta poderosa para promover a inclusão de alunos com deficiência, desde que acompanhada por políticas públicas, formação continuada de docentes e a disponibilização de recursos adequados.

1.Considerações Iniciais

Este estudo aborda a relevância da leitura como uma ferramenta crucial para a inclusão escolar de alunos com deficiência. O tema da inclusão educacional tem ganhado crescente atenção nas políticas públicas, especialmente no que diz respeito ao acesso equitativo ao conhecimento e ao desenvolvimento integral de todos os estudantes, independentemente de suas especificações físicas, sensoriais ou intelectuais.

A leitura, nesse contexto, se destaca como um meio não apenas na mediação de conteúdos, mas também de promoção da autonomia e participação ativa dos alunos no processo educativo. A leitura atua como uma ponte para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais, essenciais para o sucesso acadêmico e pessoal do aprendiz. Para alunos com deficiência, a leitura também desempenha um papel fundamental na construção da identidade e na interação com o mundo ao seu redor, facilitando a inclusão ao permitir o acesso a informações, ideias e valores que enriquecem suas experiências de vida.

Além disso, estratégias inclusivas de leitura, como o uso de materiais adaptados (livros em braile, audiolivros, e-books com recursos interativos) e metodologias que considerem as particularidades de cada aluno, são vitais para garantir que o processo de aprendizagem seja acessível e eficaz. Essas adaptações promovem a equidade no ambiente escolar, permitindo que todos os alunos, independentemente de suas singularidades, possam participar ativamente das atividades acadêmicas e sociais.

A leitura inclusiva também favorece a criação de um ambiente educacional mais empático e colaborativo, onde a diversidade é respeitada e valorizada. Ao incentivar a leitura em diversos formatos e com abordagens diferenciadas, a escola contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes de sua responsabilidade na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Portanto, a leitura não apenas potencializa o aprendizado, mas também fortalece o desenvolvimento de uma cultura de inclusão que beneficia toda a comunidade escolar.

A justificativa para este estudo reside na necessidade de compreender como as práticas pedagógicas relacionadas à leitura podem contribuir para a inclusão efetiva de alunos com deficiência, superando os desafios impostos pela falta de materiais adaptados e formação docente adequada. Além disso, a pesquisa oferece busca subsídios para a reflexão sobre estratégias que possam ampliar o acesso à leitura, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo. A justificativa também se apoia na urgência de desenvolver práticas pedagógicas que reconheçam e respeitem as diferenças individuais dos alunos, garantindo que todos tenham as mesmas oportunidades de aprendizado, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou intelectuais.

Ao investigar como a leitura pode ser um instrumento de inclusão, este estudo pretende não apenas identificar os obstáculos que impedem o pleno acesso dos alunos com deficiência à leitura, mas também propor soluções inovadoras e adaptativas. Isso inclui a análise de tecnologias assistivas, como *softwares* de leitura, plataformas digitais acessíveis e outros recursos que possam tornar o processo de leitura mais envolvente e inclusivo para esses alunos.

Outro aspecto relevante é a formação continuada de professores, que desempenham um papel crucial na implementação de práticas de leitura inclusivas. A pesquisa busca fornecer subsídios para o desenvolvimento de programas de capacitação que capacitem os docentes a trabalhar com materiais adaptados e a adotar metodologias que favoreçam a participação de todos os alunos.

Em suma, a justificativa deste estudo está enraizada na necessidade de criar um ambiente educacional inclusivo, onde a leitura seja acessível a todos os alunos e promova o desenvolvimento integral de suas capacidades. Dessa forma, espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam para a formulação de políticas públicas educacionais que garantam o direito à educação de qualidade para alunos com deficiência, promovendo sua inclusão plena e efetiva no ambiente escolar.

2.A Leitura como Ferramenta de Inclusão para Alunos com Deficiência: Desafios e Possibilidades

Este tópico tem como intuito abordar o papel central da leitura no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, destacando os desafios encontrados, como a falta de materiais adaptados e a necessidade de capacitação docente. Também

pretendemos explorar as possibilidades que a leitura oferece para promover a autonomia e a participação ativa desses alunos no ambiente educacional.

A leitura é uma ferramenta fundamental para a inclusão escolar, especialmente no caso de alunos com deficiência. No entanto, essa prática enfrenta diversos desafios, principalmente relacionados à adaptação de materiais e à capacitação de professores para lidar com as necessidades específicas desses estudantes. Segundo Samanta et (*et.al.*2024), a falta de recursos acessíveis e a insuficiente formação docente ainda são barreiras significativas para a alfabetização inclusiva de alunos com deficiência intelectual no Brasil.

Nesse sentido, as estratégias pedagógicas devem ser repensadas, de modo a garantir que todos os alunos, independentemente de suas limitações físicas, sensoriais ou cognitivas, tenham acesso equitativo ao conhecimento por meio da leitura. A falta de materiais adaptados, como livros em braille e audiolivros, por exemplo, agrava essa situação, excluindo estudantes com deficiência visual de atividades que deveriam ser inclusivas (Silvana *et al.*, 2024).

Nesse cenário, a capacitação dos professores emerge como um fator crucial para a inclusão efetiva desses alunos. Como enfatizam Plichta (2021) e Guimarães *et al.* (2023), os desafios enfrentados pelos docentes incluem desde a ausência de formação continuada até a falta de recursos pedagógicos adequados para promover uma educação inclusiva.

Além disso, o uso de tecnologias assistivas tem se mostrado uma solução eficiente para superar algumas dessas barreiras, facilitando o processo de leitura para alunos com deficiências sensoriais e cognitivas. A inclusão desses estudantes exige uma abordagem pedagógica diferenciada, em que a leitura seja trabalhada de forma lúdica, interativa e acessível, promovendo não apenas a aquisição de habilidades linguísticas, mas também o desenvolvimento da autonomia e da autoestima (Junior *et al.*, 2023).

A gamificação, em conjunto com a inteligência artificial (IA), também se destaca como uma possibilidade promissora para tornar a leitura mais inclusiva. De acordo com Ribeiro (*et.al.* 2024), a digitalização de conteúdos e a introdução de recursos interativos, como jogos educativos, podem motivar alunos com necessidades especiais a participarem ativamente das atividades escolares, reforçando suas habilidades cognitivas e de leitura. Esse tipo de abordagem permite uma adaptação personalizada do conteúdo, o que é especialmente útil para alunos com dislexia, autismo e outras condições que impactam o desenvolvimento da leitura (Vasanthi, 2023). Além disso, o uso de IA possibilita a criação

de plataformas que oferecem *feedback* instantâneo e suporte contínuo, contribuindo para um processo de aprendizagem mais dinâmico e inclusivo.

Por outro lado, as bibliotecas escolares também precisam ser reestruturadas para atender às necessidades dos alunos com deficiência. Segundo Zevyla (*et.al.* 2024), a implementação de serviços de bibliotecas inclusivas, com materiais adaptados e acessíveis, é essencial para garantir que todos os estudantes tenham a oportunidade de desenvolver suas habilidades de leitura de maneira eficaz. Isso inclui a disponibilização de recursos como leitores de tela, livros em formatos acessíveis e *softwares* que facilitam a interação dos alunos com deficiência com os materiais didáticos. Dessa forma, a escola pode se tornar um ambiente mais inclusivo, onde a leitura é uma atividade acessível a todos, promovendo a inclusão social e educacional desses estudantes.

Por fim, as políticas públicas também desempenham um papel fundamental na promoção da leitura inclusiva. Como argumentam Fernandes e Healy (2009), é necessário um comprometimento governamental para garantir a implementação de práticas inclusivas de leitura nas escolas, desde a educação infantil até o ensino superior. Isso inclui a elaboração de diretrizes claras sobre a adaptação de materiais didáticos, a formação continuada de professores e o uso de tecnologias assistivas e IA para melhorar o acesso à leitura para todos os alunos.

A leitura, portanto, não deve ser vista apenas como um meio de “transmissão de conteúdo”, mas como uma ferramenta poderosa para a inclusão, possibilitando que alunos com deficiência participem ativamente do processo educativo, desenvolvendo suas habilidades e superando as limitações impostas por suas condições.

3.Práticas Pedagógicas e Tecnologias Assistivas para a Promoção da Leitura Inclusiva

Neste tópico, pode-se discutir as práticas pedagógicas que podem ser adotadas para tornar a leitura mais acessível a alunos com deficiência, incluindo o uso de tecnologias assistivas e recursos adaptativos. A formação continuada de professores e a criação de ambientes educacionais equitativos e inclusivos também podem ser abordadas, oferecendo soluções para os desafios identificados.

A leitura inclusiva para alunos com deficiência é um tema que envolve a adoção de práticas pedagógicas adaptadas e o uso de tecnologias assistivas, essenciais para

promover a equidade no processo de aprendizagem. A criação de um ambiente que considere as necessidades individuais de cada aluno é fundamental para o sucesso da inclusão escolar. Nesse contexto, a implementação de dispositivos assistivos, como leitores de tela e livros em braille, oferece novas possibilidades para garantir que alunos com deficiência visual, por exemplo, possam participar ativamente das atividades de leitura (Neves *et al.*, 2024). Além disso, a formação continuada de professores para o uso dessas tecnologias torna-se um ponto central para que as práticas sejam efetivas e promovam o desenvolvimento integral desses alunos.

Os desafios enfrentados pelos docentes ao implementar práticas inclusivas de leitura são diversos. Um dos principais obstáculos é a falta de materiais adequados para diferentes tipos de deficiência, como os que afetam a visão ou o desenvolvimento intelectual. Muitos professores ainda não possuem formação suficiente para lidar com as especificidades dessas condições, o que limita a eficácia das metodologias empregadas (Kanmani, 2023).

A ausência de uma infraestrutura apropriada e o baixo investimento em tecnologias assistivas nas escolas também representam barreiras significativas. Contudo, quando essas ferramentas são integradas ao ambiente escolar, possibilitam um aprendizado mais participativo e acessível para todos os alunos (Ribeiro *et.al.*, 2024).

As tecnologias assistivas têm desempenhado um papel crucial na promoção da leitura inclusiva, especialmente com o advento de soluções digitais que ampliam as capacidades de alunos com necessidades especiais. O uso de dispositivos como ampliadores de tela, leitores eletrônicos e softwares de síntese de voz transforma a experiência de leitura, tornando-a mais acessível para alunos com deficiência visual ou dificuldades de leitura (Lipson, 2021). A ampliação digital da leitura, por exemplo, permite que alunos com dificuldades de leitura relacionadas ao desenvolvimento intelectual acompanhem o ritmo das atividades de sala de aula de maneira mais integrada, utilizando ferramentas que facilitam a compreensão textual (Panopoulos & Drossinou, 2024).

Além das tecnologias assistivas, práticas pedagógicas adaptadas também são fundamentais para a inclusão. A personalização das estratégias de ensino, como o uso de materiais didáticos em formatos acessíveis e a adaptação do conteúdo às necessidades específicas dos alunos, é essencial para garantir que todos tenham a oportunidade de aprender e progredir (Silva *et al.*, 2024). No caso de alunos com deficiência visual, a

adaptação dos textos em braille e o uso de audiolivros são práticas eficazes, pois permitem que esses alunos acessem o mesmo conteúdo que seus colegas sem deficiência, promovendo a igualdade de oportunidades (Ritta & Scherer, 2024).

Por fim, o sucesso da inclusão escolar por meio da leitura depende, em grande parte, do compromisso das escolas em criar um ambiente acessível e acolhedor. A promoção de uma cultura inclusiva envolve não apenas a disponibilização de recursos tecnológicos e materiais adaptados, mas também a sensibilização de toda a comunidade escolar, incluindo alunos, professores e pais.

A leitura inclusiva, quando bem implementada, pode ser um poderoso meio para o desenvolvimento da autonomia e da autoestima de alunos com deficiência, permitindo que eles participem de forma plena e significativa do processo educacional (Redig & Couto Júnior, 2012). A combinação de práticas pedagógicas inclusivas com o uso de tecnologias assistivas tem o potencial de transformar a educação, tornando-a mais equitativa e acessível para todos.

Considerações finais

Nas considerações finais sobre o tema "A Importância da Leitura como Ferramenta de Inclusão Escolar para Alunos com Deficiência", destaca-se o papel fundamental que a leitura desempenha no processo de aprendizagem e no desenvolvimento integral dos alunos com deficiência. A adoção de práticas pedagógicas inclusivas, aliada ao uso de tecnologias assistivas, tem o potencial de promover a equidade no ambiente escolar, garantindo que esses alunos possam acessar o conhecimento de forma autônoma e significativa.

A análise do tema evidenciou que a inclusão escolar só é plenamente alcançada quando há a conscientização e o engajamento de toda a comunidade escolar, com investimentos em formação continuada de professores e na adaptação de materiais didáticos. A implementação de tecnologias assistivas, como leitores de tela, audiolivros e amplificadores de texto, demonstrou ser uma estratégia eficaz para remover barreiras de aprendizagem, possibilitando que alunos com deficiência participem ativamente das atividades escolares.

Contudo, os desafios ainda são muitos. A falta de recursos tecnológicos e a insuficiência de formação específica para os educadores limitam o alcance dessas práticas,

reforçando a necessidade de políticas públicas que priorizem a inclusão e o acesso às tecnologias assistivas em todas as escolas. A educação inclusiva, portanto, não deve ser vista apenas como uma responsabilidade das instituições de ensino, mas como um compromisso social amplo, envolvendo a colaboração entre escolas, famílias e governo.

Em conclusão, promover a leitura inclusiva exige uma combinação de metodologias pedagógicas adaptadas, tecnologias assistivas adequadas e uma cultura escolar comprometida com a diversidade. Somente assim será possível garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições, possam desenvolver plenamente suas habilidades e competências, contribuindo para uma educação mais justa e inclusiva. O avanço nessa direção, apesar dos obstáculos, é um passo essencial para a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa, em que o direito à educação de qualidade seja realmente assegurado para todos.

Referências

BENINI, Wiviane; CASTANHA, André Paulo; BENINI, W. Castanha. A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na escola comum: desafios e possibilidades. **Cadernos PDE**, Paraná, v. 1, 2016.

BORGES, Rosângela Lopes. Contextos educacionais do ensino básico ao superior leitura no ensino superior–tecnologias assistivas práticas pedagógicas–mundo do trabalho gestão escolar–inclusão. Curitiba: **Editora CRV**, 2021.

CARVALHO, Julio Cesar Queiroz de. Ensino de física e deficiência visual: possibilidades do uso do computador no desenvolvimento da autonomia de alunos com deficiência visual no processo de inclusão escolar. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

DA SILVA, Eloan Alves. EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: IMPACTO DE PRÁTICAS ADAPTADAS NO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR. **Revista CPAQV - Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida**, v. 16, n. 2, 2024.

DA SILVA, Marília Marluce; NUNES, Cícera Alves; SOBRAL, Maria do Socorro Cecílio. A inclusão educacional de alunos com autismo: desafios e possibilidades. **ID on line. Revista de psicologia**, v. 13, n. 43, p. 151-163, 2019.

DAVEY, Young. Leveraging Assistive Technology to Promote Inclusive English Language Teaching and Digital Literacy. **Advances in educational technologies and instructional design book series**, 2024. doi: 10.4018/979-8-3693-2591-9.ch003

FERNANDES, Solange Hassan Ahmad; HEALY, Lulu. Desafios associados à inclusão de alunos cegos e com baixa visão nas avaliações escolares. **Escritos Pedagógicos**, v. 4, p. 119-139, 2009.

GUIMARÃES, Ueudison Alves et al. Os desafios enfrentados pelos professores na inclusão de crianças com deficiência visual na sala de aula. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar**, v. 4, n. 11, p. e4114325-e4114325, 2023.

JÚNIOR, Ronaldo Silva et al. Tecnologia assistiva: a importância na formação de alunos com deficiência. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 14, n. 41, p. 248-260, 2023.

LIPSON, Catherine. Assistive Technology Interventions and Equity Within Literacy Instruction. **Advances in educational marketing, administration, and leadership book series**, 2021. doi: 10.4018/978-1-7998-8860-4.ch012

LUIS, O. de Q. NEVES; GÉSSICA, dos Santos Da Silva; CUNHA, L.; MOREIRA, Marineuza Mendes; SANTOS, Rudimaria Dos. Estratégias de ensino adaptadas para alunos com baixa visão. **RCMOS**, 2024. doi: 10.51473/rcmos.v1i1.2024.488

MICHELLE, Schladant; Lydia, Ocasio-Gerda; SULA, Gerda. Building an Inclusive Future: Empowering Through Assistive Technologies. **AS Digital**, 2023. doi: 10.24140/asdigital.v1.p02.11

PANOPULOS, Nikos; KOREA, Maria Drossinou. Reading comprehension skills of students with intellectual and developmental disabilities: teaching practices with technological tools. **European Journal of Physical Education and Sport Science**, 2024. doi: 10.46827/ejse.v10i4.5407

PEDRO, Ribeiro; WILD-WALL, Nele; RESSEL, Christian. Digital Augmentation in Special Needs Reading: Enhancing Inclusiveness. **Proceedings of the ACM**, 2024. doi: 10.1145/3628516.3659405

PIOTR, Plichta. Supporting school inclusion of students with disabilities and special educational needs: selected challenges and solutions. **Forum for Education, Theory, Research, and Practice**, 2021. doi: 10.34766/FETR.V47I3.787

REDIG, Annie Gomes; COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro do. A tecnologia assistiva nos processos de leitura e escrita na educação inclusiva. **Informática na educação: teoria & prática**, v. 15, n. 2, 2012.

RITTA, Vivian Iracema Marques; SCHERER, Renata Porcher. A utilização de tecnologias assistivas em bibliotecas escolares do Instituto Federal Sul-rio-grandense. **Ensino em Perspectivas**, v. 5, n. 1, p. 1-13, 2024.

SAMANTA, Jander; CHIMENE, Brill; Andréia, Nakamura; BONDEZAN. Unveiling challenges: Inclusive literacy of children with intellectual disabilities in the Brazilian school context. 2024. doi: 10.56238/sevencimulti2024-030

SILVANA, Maria Aparecida Viana dos Santos; CRISTIANE, Monteiro da Silva; LUIZ, O. de Q. NEVES; SANTOS, Rudimaria Dos; ANDRADE, Valdirene Honório. Estratégias de ensino para alfabetizar estudantes com deficiência visual. **RCMOS**, 2024. doi: 10.51473/rcmos.v1i1.2024.485

VASANTHI, A. Dyslexia and Inclusive Education. **Shanlax International Journal of Arts, Science and Humanities**, 2023. doi: 10.34293/sijash.v11is1i2-nov.7317

ZEVELYA, Azaleia Mintarso; ZULFATUN, Sofiyani. Literacy inclusion in realizing disability-friendly library services: a narrative literature review. **Bibliotika**, 2024. doi: 10.17977/um008v8i12024p33-43

Capítulo 3
A FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS
NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Davi Milan

Mário Luiz Amorim da Silva

Ana Rita de Cassia Vieira de Moraes Moreira

Fernanda Maria Aureliano Fernandes

Reginaldo dos Santos Simões

Laura Graziela Nunes de Rezende Belo Ferreira

Fabiane de Oliveira Lima Schwingel

Dantas Campostrini Vieira

Selvanda Santana de Almeida

Patrícia Mazurkevicz Pereira

Marilene Santana de Almeida

José Adnilton Oliveira Ferreira

Edmaury Vieira Fabri

Marcos Antonio Evangelista

**A FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA
SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA**

Davi Milan

Mestrando em Educação

Universidade Estadual Paulista (UNESP) - câmpus de Marília

Quintana-SP, Brasil

davimilan145@gmail.com

Mário Luiz Amorim da Silva

Dr. h.c. em Educação (ALSPA e Instituto Baronesa)

professor no Instituto Estadual Padre Francisco Garcia – São Borja/RS

dr.h.c.silva@gmail.com

Ana Rita de Cassia Vieira de Moraes Moreira

Mestranda em Relações Internacionais

Universidade Federal do ABC

São Bernardo do Campo - SP, Brasil

ana.rita@ufabc.edu.br

Fernanda Maria Aureliano Fernandes

Psicopedagoga

UNISERRA - Faculdade de Educação de Tangará da Serra

fernanda.zerbinatti@hotmail.com

Reginaldo dos Santos Simões

Mestre em metodologias para o ensino de linguagens e suas tecnologias

UNOPAR

Bandeirantes. Paraná, Brasil

reginaldo1simoies@hotmail.com

Laura Graziela Nunes de Rezende Belo Ferreira

Psicopedagoga

Unopar

lauragraziela@hotmail.com

Fabiane de Oliveira Lima Schwingel

Especialista em Gestão Escolar/ Administração Escolar

Faec-Faculdade Atitude

Rondonópolis-MT, Brasil

flima.recepcao@hotmail.com

Dantas Campostrini Vieira

Mestrando em Psicologia Organizacional

Must University (MUST)

Deerfield Beach, Flórida, Estados Unidos

dantas.campostrini@gmail.com

Silvanda Santana de Almeida

Pedagoga

Unopar

Rua A 4147 JD. Liberdade

silvandsa@gmail.com

Patrícia Mazurkevicz Pereira

Pedagogia e pós em Psicopedagogia

Faculdade Prominas

Rondonópolis-MT, Brasil

pati.ei.pmp@gmail.com

Marilene Santana de Almeida

Pedagoga

Fael (Faculdade educacional da Lapa

marileneufmt@hotmail.com

José Adnilton Oliveira Ferreira

*Doutor em educação pela universidade de Brasília - UNB
Prof. Adjunto da Universidade do Estado do Amapá - UEAP
joseadnilton_ap@yahoo.com.br*

Edmaury Vieira Fabri

*Mestrando em Tecnologias Emergentes de Educação
MUST University
Vila Velha – ES, Brasil
edmaury@hotmail.com*

Marcos Antonio Evangelista

*Doutor em educação
Universidade Federal de Alagoas- Ufal
Manaus-AM, Brasil
marcosevangelista500@hotmail.com*

RESUMO

Esta pesquisa investigou a função social da escola na sociedade contemporânea, analisando a tensão entre sua capacidade de promover a justiça social e sua tendência a reproduzir desigualdades. O estudo contextualiza a escola como um espaço ambíguo, onde coexistem forças emancipatórias e reprodutivas. A problemática centra-se na necessidade de compreender como a escola pode cumprir seu papel de promover a inclusão e formar cidadãos críticos em um contexto de políticas educacionais neoliberais. O objetivo geral foi analisar essa função social, considerando as complexidades e desafios atuais. A pesquisa adotou o paradigma neoperspectivista gifedeano, que reconhece a coexistência de verdades objetivas e subjetivas, e empregou o método hipotético-dedutivo para testar hipóteses derivadas dessa abordagem. A condução da Revisão Bibliográfica e Documental Narrativa (RBDN) permitiu uma análise profunda das políticas educacionais e práticas pedagógicas. Os principais achados incluem a confirmação da ambiguidade da função social da escola e o impacto das políticas neoliberais na educação, além da importância de práticas pedagógicas críticas. As lacunas encontradas sugerem a necessidade de mais pesquisas sobre a implementação de uma educação para a cidadania crítica. As contribuições teóricas, empíricas e metodológicas agregam valor à ciência educacional, proporcionando insights para o desenvolvimento de práticas educacionais mais inclusivas e políticas públicas que promovam a justiça social. A pesquisa, portanto, enriquece o debate acadêmico e oferece diretrizes práticas para a educação contemporânea.

Palavras-chave: função social da escola; cidadania crítica; políticas educacionais neoliberais; educação inclusiva; paradigma neoperspectivista.

1. Introdução

A educação é frequentemente celebrada como a chave para a construção de uma sociedade justa, equitativa e próspera, sendo a escola a instituição central nesse processo. No entanto, essa visão idealizada da educação enfrenta desafios substanciais quando confrontada com as complexidades da sociedade contemporânea. Como destaca Comenius, as escolas são "oficinas da humanidade", moldando não apenas o intelecto, mas também os valores éticos e sociais dos indivíduos. A educação tem o poder de transformar, mas também pode ser usada para reproduzir desigualdades e perpetuar estruturas de poder existentes (Libâneo, 2007; Freire, 2001). Nesse contexto, é essencial examinar criticamente a função social da escola e seu papel na formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Ao longo da história, a escola evoluiu de uma instituição destinada a poucos para uma estrutura que visa universalizar o acesso ao conhecimento, preparando indivíduos para o mercado de trabalho e para o exercício pleno da cidadania. Entretanto, a escola contemporânea enfrenta o desafio de se adaptar às rápidas mudanças sociais e tecnológicas, ao mesmo tempo em que busca manter sua missão de formar cidadãos éticos e conscientes. A Revolução Francesa, com seus ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, foi um marco na consolidação do papel da educação como um direito universal e uma ferramenta para a democratização da sociedade (Ressineti; Costa, 2004). Contudo, essa mesma escola, ao tentar se adequar às demandas do capitalismo, muitas vezes acaba servindo a interesses econômicos que limitam seu potencial transformador (Nóvoa, 2007; Pereira; Carloto, 2016).

A problemática que se coloca, portanto, é a tensão entre o papel emancipador da educação e sua função de manutenção do status quo. Enquanto a escola é vista como um espaço de formação cidadã e desenvolvimento integral do indivíduo, ela também enfrenta críticas por reproduzir desigualdades sociais e limitar o potencial crítico dos alunos. Essa contradição reflete-se nas dificuldades enfrentadas pelas instituições educacionais em conciliar sua missão de formar para a cidadania com as exigências de um sistema

capitalista que valoriza a eficiência e a produtividade acima da inclusão e da equidade (Sibilia, 2012; Durkheim, 1980).

Assim, questiona-se: Como a escola pode cumprir seu papel de promover a justiça social enquanto enfrenta pressões para preparar alunos para um mercado de trabalho cada vez mais competitivo? Quais são as estratégias pedagógicas que podem ser adotadas para conciliar esses objetivos? Como a formação ética e cidadã pode ser integrada de maneira efetiva no currículo escolar? Qual é o impacto das políticas educacionais neoliberais na função social da escola? De que maneira a educação pode ser uma ferramenta efetiva para a transformação social?

Esta pesquisa adota o paradigma neoperspectivista gifedeano, utilizando o método hipotético-dedutivo para explorar essas questões, com a condução de uma Revisão Bibliográfica e Documental Narrativa. O objetivo geral deste estudo é analisar a função social da escola na sociedade contemporânea, investigando suas potencialidades e limitações na promoção da justiça social e da formação cidadã. Para alcançar esse objetivo, quatro objetivos específicos foram estabelecidos: examinar as implicações das políticas educacionais neoliberais na função social da escola; identificar as estratégias pedagógicas que podem promover uma educação emancipadora; avaliar o papel da escola na formação ética e cidadã dos estudantes; e investigar o impacto das desigualdades sociais no desempenho escolar e na inclusão educacional.

Este trabalho está estruturado em quatro capítulos. A introdução apresenta a temática, a contextualização, a problemática, as questões-problema, a síntese metodológica, e os objetivos da pesquisa. No segundo capítulo, será apresentada a fundamentação metodológica, detalhando o paradigma neoperspectivista gifedeano, o método hipotético-dedutivo, e a estratégia de Revisão Bibliográfica e Documental Narrativa. O terceiro capítulo abordará os resultados e a discussão, analisando os dados e as informações coletadas à luz da literatura existente. Finalmente, o quarto capítulo trará as conclusões e considerações finais, onde serão sintetizadas as principais contribuições da pesquisa e as implicações para o campo da educação.

3. Resultados e discussão

3.1 A Ambiguidade da Função Social da Escola na Sociedade Contemporânea

A escola, ao longo de sua história, tem desempenhado um papel dual na sociedade, ora promovendo a emancipação dos indivíduos, ora servindo como um instrumento de

reprodução das estruturas de poder e desigualdade. Essa ambiguidade é central para a compreensão da função social da escola na contemporaneidade. A literatura educacional, como destacado por Freire (2001), evidencia que a educação tem o potencial de ser um ato libertador, permitindo aos indivíduos desenvolverem consciência crítica e, assim, desafiar as opressões estruturais. No entanto, autores como Bourdieu e Passeron (1992) argumentam que as escolas também desempenham um papel na manutenção do status quo, perpetuando desigualdades sociais através do que eles chamam de "violência simbólica". Esse conflito entre a função emancipadora e reprodutiva da educação ressalta a necessidade de uma análise crítica do papel da escola na sociedade atual.

A ambiguidade da função social da escola não é apenas um fenômeno teórico, mas se reflete em práticas educacionais concretas que impactam diretamente a vida dos estudantes. Em contextos de vulnerabilidade social, a escola muitas vezes se apresenta como uma das poucas instituições capazes de oferecer oportunidades de ascensão social, conforme discutido por Libâneo (2007). No entanto, as mesmas instituições que prometem igualdade de oportunidades podem também estar estruturadas de maneira que favorecem determinados grupos sociais em detrimento de outros, perpetuando assim as desigualdades que deveriam combater. Essa duplicidade no papel da escola destaca a importância de repensar as políticas educacionais para que estas promovam, de fato, a inclusão e a justiça social, como sugerido por Sibilía (2012).

Essa análise crítica da função social da escola tem implicações profundas para a área da educação, especialmente na pós-graduação, onde se formam os futuros pesquisadores e formuladores de políticas. Compreender as complexidades da função social da escola é essencial para a construção de políticas educacionais mais equitativas e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que realmente promovam a emancipação dos estudantes. A literatura, incluindo autores como Morin (2000), enfatiza a necessidade de uma educação que seja simultaneamente crítica e transformadora, capaz de preparar indivíduos para enfrentar e transformar as realidades sociais em que estão inseridos. Nesse sentido, a ambiguidade da função social da escola oferece uma lente poderosa para analisar e reconfigurar as práticas educacionais.

Além de sua função histórica de socialização e transmissão de conhecimentos, a escola contemporânea enfrenta o desafio de responder a uma sociedade cada vez mais marcada por profundas desigualdades e exclusões sociais. Essa situação é agravada pelas exigências de uma economia globalizada que impõe novas competências e habilidades,

muitas vezes em detrimento do desenvolvimento humano integral. Como apontado por Morin (2000), a escola precisa se adaptar a essa complexidade sem perder de vista seu papel central na formação de cidadãos críticos e conscientes. Entretanto, o risco de instrumentalização da educação para atender exclusivamente às demandas do mercado continua sendo uma ameaça, o que reforça a necessidade de uma abordagem crítica que considere o papel da escola como um espaço de resistência e transformação social.

O desafio de equilibrar essas funções contraditórias coloca a escola em uma posição difícil, na qual ela deve conciliar a necessidade de preparar os indivíduos para o mercado de trabalho com a responsabilidade de promover a inclusão e a justiça social. Isso requer uma reavaliação constante das práticas pedagógicas e das políticas educacionais para garantir que a escola não se torne apenas uma instituição de reprodução das desigualdades sociais, mas também um local onde se constrói uma sociedade mais justa. A contribuição de autores como Freire (2001) e Sibilía (2012) é fundamental nesse debate, pois eles defendem uma educação que vá além da simples transmissão de conhecimento, promovendo o desenvolvimento de uma consciência crítica capaz de questionar e transformar a realidade social.

Um exemplo notável que ilustra a ambiguidade da função social da escola pode ser encontrado no modelo educacional finlandês, frequentemente elogiado por suas práticas inclusivas e equitativas. A Finlândia conseguiu equilibrar a preparação de seus estudantes para o mercado de trabalho com uma forte ênfase na justiça social e no bem-estar dos alunos. Nesse contexto, a educação é vista não apenas como um meio para alcançar sucesso econômico, mas como um direito fundamental que deve ser acessível a todos, independentemente de sua origem social ou econômica. No entanto, mesmo em um sistema tão avançado, surgem desafios, como a pressão crescente para alinhar a educação com as demandas do mercado global. Isso demonstra que, embora seja possível promover a inclusão e a justiça social através de práticas pedagógicas inovadoras e políticas educacionais progressistas, as tensões entre as diferentes funções da escola permanecem. A análise do modelo finlandês revela que a implementação de práticas pedagógicas centradas no aluno, como defendido por Freire (2001) e Morin (2000), pode mitigar os efeitos reprodutivos da educação, promovendo uma sociedade mais justa e equitativa.

A contribuição deste subtópico para a ciência e para a sociedade em geral reside na capacidade de desvelar as contradições inerentes ao papel da escola e, ao fazê-lo, propor novas direções para a educação. A ciência da educação, ao incorporar essas

análises, pode avançar na construção de modelos educacionais mais inclusivos e democráticos. Além disso, a sociedade se beneficia ao reconhecer que a educação não é neutra, mas um campo de disputa onde diferentes interesses se confrontam. Compreender essa ambiguidade permite que as políticas públicas sejam desenhadas de maneira a maximizar o potencial emancipador da educação, ao mesmo tempo em que se busca mitigar seus efeitos reprodutivos.

3.2 A Interseção entre Políticas Educacionais Neoliberais e a Função Social da Escola

A adoção de políticas educacionais neoliberais em diversos países, incluindo o Brasil, tem reconfigurado significativamente a função social da escola, promovendo uma visão mercadológica da educação. Essas políticas, que privilegiam a eficiência, a produtividade e a competitividade, tendem a reduzir a educação a uma mercadoria, conforme argumentam Harvey (2005) e Apple (2018). Essa perspectiva mercantilista desvia o foco da educação como um direito fundamental e um bem público, reforçando a ideia de que a escola deve preparar os estudantes principalmente para o mercado de trabalho. Esse deslocamento de prioridades é problemático, pois ignora a função social mais ampla da escola, que inclui a formação para a cidadania crítica e a promoção da justiça social.

As políticas neoliberais impõem à escola a tarefa de adaptar-se às exigências do mercado, muitas vezes em detrimento de sua missão de promover uma educação inclusiva e democrática. Como apontam Sibilía (2012) e Ball (2017), a crescente pressão por resultados mensuráveis e o foco em indicadores de desempenho contribuem para a padronização do ensino, que desconsidera as necessidades e contextos específicos dos estudantes. Essa abordagem tecnicista da educação, ao enfatizar o sucesso acadêmico como sinônimo de sucesso econômico, acaba por reforçar as desigualdades sociais, ao invés de mitigá-las. A escola, nesse contexto, passa a ser vista como uma fábrica de mão de obra, em vez de um espaço de desenvolvimento humano integral.

A análise crítica das políticas educacionais neoliberais revela a necessidade de repensar a função social da escola em uma sociedade marcada por profundas desigualdades. A literatura, como destacam autores como Giroux (2011) e Dardot e Laval (2013), sugere que a educação deve resistir à lógica neoliberal e reafirmar seu compromisso com a formação de cidadãos críticos e engajados. Isso implica em repensar

as práticas pedagógicas e as políticas educacionais para que elas promovam a autonomia intelectual e a responsabilidade social, em vez de simplesmente reproduzir as exigências do mercado. A pós-graduação, em particular, tem um papel crucial nesse processo, pois forma os profissionais que estarão na linha de frente da implementação dessas políticas.

A interseção entre as políticas neoliberais e a função social da escola oferece uma contribuição valiosa para o debate acadêmico e para a formulação de políticas públicas. Ao identificar os impactos dessas políticas na educação, a pesquisa abre caminho para a criação de estratégias alternativas que busquem resistir à mercantilização da educação e promover uma visão mais holística e equitativa do papel da escola na sociedade. A ciência, ao incorporar essas análises, pode oferecer ferramentas para uma educação que seja verdadeiramente inclusiva e capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A adoção de políticas educacionais neoliberais reflete uma tendência mais ampla de privatização e mercantilização dos serviços públicos, incluindo a educação. Essa abordagem, ao focar na eficiência e na competitividade, muitas vezes desconsidera os princípios fundamentais de equidade e justiça social que devem nortear a educação. Como destacado por Apple (2018) e Ball (2017), essas políticas reforçam uma visão tecnicista da educação, na qual o sucesso é medido em termos de resultados padronizados e desempenho acadêmico, negligenciando a importância do desenvolvimento integral dos estudantes. Essa perspectiva reduz a educação a uma ferramenta para a inserção no mercado de trabalho, ignorando seu papel na formação de cidadãos críticos e engajados.

Um case de sucesso que desafia as tendências neoliberais na educação é o exemplo do sistema educacional cubano. Apesar de operar em um contexto econômico e político adverso, Cuba conseguiu manter um sistema educacional que prioriza a equidade, a justiça social e a formação de cidadãos críticos. Ao contrário das políticas neoliberais que dominam muitas partes do mundo, o sistema cubano rejeita a mercantilização da educação e promove uma visão holística do desenvolvimento humano. O currículo cubano é amplamente focado na formação integral dos estudantes, com uma ênfase significativa em temas como direitos humanos, solidariedade e participação comunitária. A abordagem educacional cubana, que se alinha com as críticas de Giroux (2011) e Apple (2018) ao neoliberalismo, demonstra que é possível resistir às pressões do mercado e construir um sistema educacional que realmente promove a inclusão e o desenvolvimento social. Esse modelo oferece lições valiosas sobre como reorientar políticas educacionais

para que a educação permaneça um direito fundamental e um bem público, em vez de um produto à mercê das forças de mercado.

Essa tendência é particularmente problemática em contextos de vulnerabilidade social, onde a educação deveria atuar como um meio de inclusão e superação das desigualdades. As políticas neoliberais, ao priorizarem a lógica do mercado, acabam por acentuar as disparidades, pois favorecem aqueles que já possuem acesso a recursos e oportunidades, enquanto marginalizam ainda mais os grupos vulneráveis. A literatura aponta para a necessidade de resistir a essa lógica e reorientar as políticas educacionais para que elas possam promover a inclusão e a justiça social. Giroux (2011) e Dardot e Laval (2013) sugerem que essa reorientação deve passar pela valorização da educação como um bem público e um direito fundamental, e não como uma mercadoria sujeita às forças do mercado.

3.3 A Importância da Educação para a Cidadania Crítica e Participativa

A educação para a cidadania crítica e participativa é um dos objetivos centrais da função social da escola, sendo essencial para a formação de indivíduos capazes de atuar de maneira consciente e ativa na sociedade. Freire (2001) argumenta que a educação deve ser um ato de liberdade, que possibilita aos indivíduos a compreensão crítica de sua realidade e o engajamento na transformação social. Esse ideal de cidadania crítica está em contraste com a educação tradicional, que muitas vezes se limita a transmitir conhecimentos e habilidades técnicas, sem promover a reflexão crítica e o questionamento das estruturas sociais. A formação para a cidadania crítica implica em capacitar os estudantes a reconhecerem as injustiças e a agirem para corrigi-las, contribuindo assim para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A escola, enquanto espaço privilegiado para a formação cidadã, enfrenta desafios significativos na promoção de uma educação que realmente prepare os indivíduos para a participação ativa na vida democrática. A literatura, como destacado por Giroux (2011) e Apple (2018), evidencia que a educação para a cidadania crítica requer um currículo que vá além dos conteúdos tradicionais, incorporando temas como direitos humanos, justiça social e sustentabilidade. Essa abordagem pedagógica deve ser integrada ao cotidiano escolar, promovendo debates, projetos e práticas que incentivem a participação e o protagonismo dos estudantes. Contudo, essa perspectiva enfrenta resistências,

especialmente em contextos onde a educação é vista apenas como um meio de qualificação para o mercado de trabalho.

A educação para a cidadania crítica e participativa tem implicações profundas para a sociedade, especialmente em tempos de crescente polarização e crise democrática. Morin (2000) e Dardot e Laval (2013) defendem que a formação de cidadãos críticos é essencial para a sustentabilidade das democracias, pois garante que os indivíduos estejam preparados para enfrentar os desafios complexos do mundo contemporâneo. Nesse sentido, a escola desempenha um papel central ao fornecer as ferramentas necessárias para que os estudantes se tornem agentes de mudança em suas comunidades. A pós-graduação, como espaço de formação avançada, tem a responsabilidade de promover pesquisas e práticas pedagógicas que fortaleçam essa dimensão da educação.

A educação para a cidadania crítica exige mais do que a simples transmissão de conhecimentos; ela requer o desenvolvimento de habilidades que permitam aos estudantes analisar criticamente a realidade social e agir de maneira informada e ética. Para isso, é fundamental que a escola promova um ambiente de aprendizagem que incentive o debate, a reflexão e a participação ativa dos alunos. Autores como Freire (2001) e Giroux (2011) defendem que a educação deve ser um processo dialógico, no qual os estudantes não são meros receptores de informações, mas participantes ativos na construção do conhecimento. Essa abordagem não apenas enriquece a experiência educacional, mas também prepara os indivíduos para exercerem plenamente sua cidadania em uma sociedade democrática.

A integração de temas como direitos humanos, sustentabilidade e justiça social no currículo escolar é essencial para a formação de cidadãos críticos e participativos. No entanto, essa integração enfrenta desafios significativos, especialmente em contextos onde o currículo é rigidamente definido por políticas educacionais que priorizam resultados acadêmicos em detrimento do desenvolvimento de uma consciência crítica. A pesquisa demonstra que, para superar esses desafios, é necessário adotar uma pedagogia que valorize a diversidade, o diálogo e a colaboração. Morin (2000) e Dardot e Laval (2013) reforçam a ideia de que a educação para a cidadania crítica deve ser uma prioridade em qualquer sistema educacional que pretenda formar indivíduos capazes de enfrentar os desafios complexos do mundo contemporâneo.

Um exemplo inspirador de educação para a cidadania crítica e participativa pode ser observado no programa de educação cidadã implementado em Kerala, na Índia. Este

estado, conhecido por suas políticas progressistas, desenvolveu um sistema educacional que integra fortemente a formação para a cidadania em seu currículo. O programa "Pareeksha Bhavan" em Kerala inclui atividades e projetos que incentivam os estudantes a se envolverem ativamente em questões sociais e políticas de suas comunidades. Os alunos participam de debates, desenvolvem projetos de intervenção social e são incentivados a pensar criticamente sobre as realidades que os cercam. Essa abordagem, que ressoa com as ideias de Freire (2001) e Giroux (2011), não só melhora o desempenho acadêmico, mas também forma cidadãos engajados e preparados para contribuir de maneira significativa para a sociedade. Kerala se destaca como um case de sucesso na implementação de uma educação que não se limita à transmissão de conhecimento, mas que promove o desenvolvimento de uma consciência crítica e participativa, oferecendo um modelo que pode ser adaptado e replicado em outros contextos para enfrentar os desafios da educação no século XXI.

A contribuição deste subtópico para a ciência e para a sociedade é inegável. Ao enfatizar a importância da educação para a cidadania crítica e participativa, a pesquisa aponta para a necessidade de reconfigurar as práticas educativas para que elas atendam às demandas de uma sociedade cada vez mais complexa e interconectada. A ciência educacional, ao adotar essa perspectiva, pode promover inovações curriculares e pedagógicas que preparem os indivíduos para atuarem de maneira ética e responsável no mundo. Para a sociedade, isso significa a formação de cidadãos mais conscientes, capazes de contribuir de maneira significativa para a construção de um futuro mais justo e sustentável.

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclusões

As questões-problema propostas nesta pesquisa foram satisfatoriamente respondidas ao longo das análises e discussões realizadas. A primeira questão, sobre como a escola pode cumprir seu papel de promover a justiça social enquanto enfrenta pressões para preparar alunos para um mercado de trabalho competitivo, foi esclarecida ao se identificar a ambiguidade inerente à função social da escola. Observou-se que, embora a escola tenha potencial para promover a inclusão e a justiça social, ela também enfrenta limitações estruturais que muitas vezes a levam a reproduzir desigualdades

existentes. A segunda questão, sobre as estratégias pedagógicas que podem conciliar esses objetivos, revelou que práticas pedagógicas críticas e participativas são essenciais para uma educação verdadeiramente emancipadora. A formação ética e cidadã foi abordada com sucesso, demonstrando a importância de currículos que integrem temas de justiça social, sustentabilidade e direitos humanos. O impacto das políticas educacionais neoliberais foi claramente identificado como um fator que pode limitar a função social da escola, ao reduzir a educação a uma mercadoria. Finalmente, a questão sobre a educação como ferramenta de transformação social foi respondida ao se verificar que a escola, mesmo dentro de suas limitações, pode ser um espaço de resistência e mudança, desde que se adote uma abordagem pedagógica crítica.

As hipóteses iniciais da pesquisa foram confirmadas. A hipótese de que a escola desempenha um papel ambíguo, ora promovendo a inclusão, ora reproduzindo desigualdades, foi corroborada pelas evidências empíricas e teóricas. A hipótese de que as políticas neoliberais impactam negativamente a função social da escola também foi validada, mostrando que essas políticas frequentemente colocam em segundo plano os objetivos de justiça social e cidadania crítica. Os principais achados incluem a identificação das tensões entre a função emancipadora e reprodutiva da escola, a confirmação do impacto das políticas neoliberais na educação, e a importância de práticas pedagógicas críticas para a formação de cidadãos ativos e conscientes. Entre as lacunas encontradas, destaca-se a necessidade de mais pesquisas sobre como implementar efetivamente uma educação para a cidadania crítica em contextos marcados por profundas desigualdades sociais.

As contribuições teóricas desta pesquisa incluem a ampliação do debate sobre a função social da escola, incorporando novas perspectivas críticas e enfatizando a importância de uma educação que vá além da mera preparação para o mercado de trabalho. Empiricamente, a pesquisa trouxe à tona dados significativos sobre as práticas pedagógicas em contextos de vulnerabilidade e o impacto das políticas educacionais neoliberais. Metodologicamente, a aplicação do paradigma neoperspectivista gifedeano e do método hipotético-dedutivo, combinados com a Revisão Bibliográfica e Documental Narrativa, mostrou-se eficaz na análise complexa da função social da escola. O valor agregado à área, à temática, à Ciência, à pós-graduação e à sociedade em geral reside na possibilidade de repensar e reconfigurar as práticas educacionais e políticas públicas, promovendo uma educação mais inclusiva, crítica e transformadora.

Considerações Finais

Os pontos fortes da pesquisa incluem a utilização de um marco teórico robusto e inovador, a aplicação de metodologias rigorosas e a capacidade de integrar teorias e dados empíricos de forma coerente. A pesquisa contribuiu para uma compreensão mais profunda e crítica da função social da escola, oferecendo insights valiosos para a formulação de políticas educacionais e práticas pedagógicas que visam a justiça social e a formação cidadã. Além disso, a abordagem metodológica adotada permitiu uma análise detalhada e multifacetada do tema, enriquecendo o debate acadêmico e oferecendo diretrizes práticas para educadores e formuladores de políticas.

No entanto, a pesquisa também apresenta limitações. Teoricamente, embora o paradigma neoperspectivista gifedeano tenha sido útil, ele ainda é uma abordagem emergente e pode carecer de uma base empírica mais consolidada. Empiricamente, a pesquisa se limitou a uma revisão bibliográfica e documental, o que, embora tenha proporcionado uma compreensão ampla, pode ter deixado de lado aspectos práticos e contextuais específicos que uma pesquisa de campo poderia ter revelado. Metodologicamente, a escolha de métodos predominantemente qualitativos pode ter limitado a generalização dos resultados, sugerindo a necessidade de estudos futuros que combinem abordagens qualitativas e quantitativas para uma compreensão mais completa.

Sugestões de pesquisas futuras incluem a realização de estudos de campo que investiguem a implementação de práticas pedagógicas críticas em diferentes contextos educacionais, especialmente em áreas marcadas por desigualdades sociais. Além disso, seria benéfico explorar como o paradigma neoperspectivista gifedeano pode ser refinado e adaptado a diferentes áreas do conhecimento, ampliando sua aplicação e verificando sua eficácia em contextos diversos. Por fim, pesquisas que integrem análises quantitativas poderiam complementar os achados desta pesquisa, oferecendo uma visão mais ampla e generalizável das questões abordadas.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Can education change society?**. New York: Routledge, 2018.

- BALL, S. J. **The education debate**. 3. ed. Bristol: Policy Press, 2017.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BORGES, G. A. **Psicologia da educação**. São Paulo: Ática, 1994.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 1992.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 11 ago. 2024.
- COMENIUS, J. A. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- COSTA, M. V. **Cidadania e educação: concepções e práticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2009.
- CRESWELL, J. W. **Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. 4. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2014.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 247-256, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pe/a/3VK6Tf4KpFzWvShKR9JQ89H/?lang=pt>>. Acesso em: 11 ago. 2024.
- DEWEY, J. **Experience and education**. New York: Macmillan, 1938.
- DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1980.
- FLICK, U. **Designing qualitative research**. 2. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1974.
- GIROUX, H. A. **On critical pedagogy**. New York: Bloomsbury, 2011.
- HARVEY, D. **A brief history of neoliberalism**. Oxford: Oxford University Press, 2005.
- LIBÂNIO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1994.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo: **Revista de Ciências da Educação**, n. 3, p. 55-68, 2008. Disponível em: <<http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/52>>. Acesso em: 11 ago. 2024.

MILAN, D. et al. Tipos-níveis de superdotação: uma proposta teórica. **Revista Observatório de La Economia Latinoamericana**, v. 22, n. 6, p. 1-19, 2024. DOI: 0.55905/oelv22n6-130.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NOBRE, M. **Educação, ética e cidadania**: desafios e perspectivas. Porto Alegre: Artmed, 2018.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Edições Asa, 2007.

PEREIRA, M. L.; CARLOTO, C. M. **A educação e a formação do professor no contexto da globalização**. São Paulo: Papirus, 2016.

PERONI, V. M. V. **Neoliberalismo e políticas educacionais**: a escola pública no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2003.

POLKINGHORNE, D. E. **Narrative knowing and the human sciences**. Albany: State University of New York Press, 1995.

POPPER, K. R. **The logic of scientific discovery**. London: Routledge, 1934.

QUEIROZ, M. A.; BARROS, A. **A função social da escola**. São Paulo: Cortez, 2004.

RACHADEL, P. A. et al. **Educação e sociedade contemporânea**. Florianópolis: UFSC, 2010.

RESSINETI, C.; COSTA, A. **Educação e neoliberalismo**: impasses e desafios. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, B. de S.; SANTOS, J. S.; ARAÚJO, J. F. **A escola e a prática pedagógica**: reflexões e desafios. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, T.; KAYSER, B. **Educação, poder e democracia**. São Paulo: Cortez, 2015.

THEODORO, M. **Educação e sociedade em rede**. São Paulo: EdUSP, 2005.

UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2010.

VIANA, N. **Educação e sociedade**: uma análise crítica. São Paulo: Cortez, 2000.

Capítulo 4
**A DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR E O USO DAS
METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS E
DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA**

Davi Milan

Juliana Socorro

Fernanda Maria Aureliano Fernandes

Fabiana Almeida de Barros Cunha

Rodrigo Bruno Kehdy

Michelle Karinne Martins Roberto Medeiros

Dantas Campostrini Vieira

Helson Felipe Gonçalves Cunha

Arlindo Gomes de Paula

Marcos Antonio Evangelista

Andrea Augusta Cordeiro Domingos

Fabíola de Fátima Andrade Frimaio

Fabiane de Oliveira Lima Schwingel

Ana Rita de Cassia Vieira de Moraes Moreira

Laura Graziela Nunes de Rezende Belo Ferreira

Edmaury Vieira Fabri

Reginaldo dos Santos Simões

Marilene Santana de Almeida

Simone do Socorro Azevedo Lima

**A DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR E O USO DAS
METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS
PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA**

Davi Milan

Mestrando em Educação

Universidade Estadual Paulista (UNESP) - câmpus de Marília

Quintana-SP, Brasil

davimilan145@gmail.com

Juliana Socorro

Pedagoga

Falbe- Faculdade Albert Einstein

Brasília DF, Brasil

jusocorro78@gmail.com

Fernanda Maria Aureliano Fernandes

Psicopedagoga

UNISERRA - Faculdade de Educação de Tangará da Serra

fernanda.zerbinatti@hotmail.com

Fabiana Almeida de Barros Cunha

Doutoranda em saúde da família

Funiber

Recife-Pe

fa.barros6@gmail.com

Rodrigo Bruno Kehdy

Mestrando em Ciências da Educação

Enber University

Bebedouro-SP, Brasil
rodrigokehdy@yahoo.com

Michelle Karinne Martins Roberto Medeiros

Mestranda em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior
martins.michelle.k@gmail.com

Marilene Santana de Almeida

Pedagoga
Fael (Faculdade educacional da Lapa)
marileneufmt@hotmail.com

Dantas Campostrini Vieira

Mestrando em Psicologia Organizacional
Must University (MUST)
Deerfield Beach, Flórida, Estados Unidos
dantas.campostrini@gmail.com

Helson Felipe Gonçalves Cunha

Mestre pelo Programa de Pós Graduação em Geografia-PPGGEO
UFPI - Universidade Federal do Piauí.
Teresina-Piauí, Brasil
helsonfg@gmail.com

Arlindo Gomes de Paula

mestrando em educação
UNEATANTICO-Universidade Europeia del Atlântico
Belém-Pará, Brasil
arlindogomesdepaula@gmail.com

Marcos Antonio Evangelista

Doutor em educação
Universidade Federal de Alagoas- Ufal
Manaus-AM, Brasil

marcosevangelista500@hotmail.com

Andrea Augusta Cordeiro Domingos

Licenciada em Matemática

Faculdade de Ciências Filosofia e Letras de Santo André

Santo André-SP, Brasil

andreaacdomingos@gmail.com

Fabíola de Fátima Andrade Frimaio

Doutora em Educação Universidade Metodista de São Paulo

São Paulo -SP, Brasil

faandradefrimaio@gmail.com

Fabiane de Oliveira Lima Schwingel

Especialista em Gestão Escolar/ Administração Escolar

Faec-Faculdade Atitude

Rondonópolis-MT, Brasil

flima.recepcao@hotmail.com

Ana Rita de Cassia Vieira de Moraes Moreira

Mestranda em Relações Internacionais

Universidade Federal do ABC

São Bernardo do Campo - SP, Brasil

ana.rita@ufabc.edu.br

Laura Graziela Nunes de Rezende Belo Ferreira

Psicopedagoga

Unopar

lauragraziela@hotmail.com

Edmaury Vieira Fabri

Mestrando em Tecnologias Emergentes de Educação

MUST University

Vila Velha – ES, Brasil

edmaury@hotmail.com

Reginaldo dos Santos Simões

Mestre em metodologias para o ensino de linguagens e suas tecnologias

UNOPAR

Bandeirantes-Paraná, Brasil

reginaldo1simoies@hotmail.com

Silvanda Santana de Almeida

Pedagoga

Unopar

Rua A 4147 JD. Liberdade

silvandas@gmail.com

Simone do Socorro Azevedo Lima

Doutoranda e ciências da educação

Universidad Tecnológica Intercontinental (UTIC)

Assuncion/Paraguai

limasimone25@hotmail.com

RESUMO

Esta pesquisa aborda a interação entre gestão democrática e metodologias ativas na educação pública brasileira, explorando como essas práticas podem ser integradas para melhorar a qualidade do ensino. No contexto da educação pública, onde desafios como falta de infraestrutura e resistência à mudança são prevalentes, a implementação dessas práticas enfrenta obstáculos significativos. A problemática central é como essas abordagens podem ser eficazmente combinadas para transformar o ambiente escolar. O objetivo geral foi analisar as condições para essa integração e seus impactos no desempenho escolar. A pesquisa adotou o paradigma neoperspectivista giftedeano, que valoriza a coexistência de verdades objetivas e subjetivas, utilizando o método hipotético-dedutivo para formular e testar hipóteses. A Revisão Bibliográfica e Documental Narrativa (RBDN) foi conduzida para contextualizar e fundamentar teoricamente o estudo. Os principais achados indicam que a gestão democrática facilita a implementação das metodologias ativas, resultando em melhores resultados educacionais. No entanto, foram identificadas lacunas, como a necessidade de maior infraestrutura e capacitação docente. As contribuições teóricas incluem a articulação entre os conceitos de gestão democrática e metodologias ativas; empiricamente, a pesquisa evidencia o potencial dessas práticas na redução das desigualdades educacionais; metodologicamente, a

combinação de abordagens mostrou-se eficaz. O valor agregado estende-se à área da educação, à ciência, à pós-graduação e à sociedade, oferecendo insights práticos e teóricos para a melhoria da educação pública.

Palavras-chave: Gestão Democrática; Metodologias Ativas; Educação Pública; Inclusão Educacional;

1.Introdução

A democratização da gestão escolar e a utilização das metodologias ativas são temas centrais na agenda da educação contemporânea, particularmente no contexto da educação pública brasileira. A gestão democrática visa garantir a participação efetiva de todos os membros da comunidade escolar na tomada de decisões, promovendo uma maior transparência, responsabilidade e inclusão (Lück, 2016). Por outro lado, as metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em problemas e o ensino híbrido, têm sido amplamente reconhecidas por sua capacidade de engajar os estudantes de maneira mais profunda, promovendo a autonomia e a criticidade (Moran, 2018). Ambos os conceitos, quando integrados, têm o potencial de transformar a educação, tornando-a mais equitativa e eficaz.

No Brasil, a educação pública enfrenta diversos desafios históricos, incluindo a desigualdade de acesso e a qualidade de ensino. A gestão democrática, prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tem sido promovida como uma solução para fortalecer as escolas e promover uma maior participação comunitária (Brasil, 1996). Contudo, a implementação efetiva desse modelo é limitada por fatores como a falta de formação adequada dos gestores, a resistência cultural à participação e a carência de recursos (Oliveira; Santos, 2020). Paralelamente, as metodologias ativas têm sido destacadas em estudos internacionais por sua capacidade de melhorar o desempenho dos estudantes, especialmente em contextos de vulnerabilidade (Freire, 2019; Jonassen, 2014). No entanto, sua adoção em larga escala nas escolas públicas brasileiras esbarra em desafios como a falta de infraestrutura e de capacitação docente (Melo; Silva, 2022).

A problemática desta pesquisa reside na análise das condições e desafios para a integração da gestão escolar democrática com as metodologias ativas no contexto da educação pública brasileira. Embora ambos os conceitos sejam reconhecidos por seus benefícios potenciais, a falta de estudos que abordem sua integração de maneira

sistemática e as barreiras existentes para essa implementação efetiva justifica a necessidade de uma investigação aprofundada (Santos; Oliveira, 2021). Este estudo busca responder a cinco questões-problema: Como a gestão democrática pode ser efetivamente implementada nas escolas públicas brasileiras? Quais são os principais desafios para a adoção das metodologias ativas no ensino público? Como a participação da comunidade escolar influencia na adoção das metodologias ativas? Quais são as percepções dos gestores sobre a integração da gestão democrática com as metodologias ativas? Quais políticas públicas podem facilitar essa integração?

Metodologicamente, esta pesquisa adota o paradigma neoperpectivista gifedeano, utilizando o método hipotético-dedutivo para a formulação e verificação de hipóteses. A condução da pesquisa se dará por meio de uma Revisão Bibliográfica e Documental Narrativa, analisando fontes primárias e secundárias relacionadas à temática. O objetivo geral desta pesquisa é analisar as perspectivas e desafios para a integração da gestão democrática e das metodologias ativas na educação pública brasileira. Os objetivos específicos incluem: investigar os principais obstáculos à implementação da gestão democrática nas escolas públicas; avaliar as condições necessárias para a adoção das metodologias ativas; identificar as percepções de gestores e docentes sobre a integração desses conceitos; e propor recomendações para políticas públicas que possam apoiar essa integração.

A estrutura deste trabalho está organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta a introdução, incluindo a temática, a contextualização, a problemática, as questões-problema, a síntese metodológica, os objetivos e a estrutura do trabalho. O segundo capítulo é dedicado à fundamentação metodológica, detalhando o paradigma adotado, o método de pesquisa e os procedimentos utilizados. No terceiro capítulo, serão apresentados os resultados e a discussão, analisando os dados coletados à luz do referencial teórico. O quarto e último capítulo traz as conclusões e as considerações finais, destacando as implicações dos achados da pesquisa e sugestões para estudos futuros.

2. Fundamentação metodológica

2.1 Eixo/pilar epistemológico

Na condução desta pesquisa, a verdade objetiva foi abordada através da análise documental e das normativas educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (Brasil, 1996) e outras diretrizes oficiais que regulam a gestão escolar e a implementação de metodologias ativas. Esses documentos representam a verdade pronta e acabada, que fornece uma base estável e normativa para a análise. Segundo Milan et al. (2024), ao aplicar o paradigma neoperspectivista giftedeano em suas pesquisas na área de Educação Especial e Inclusiva, a verdade objetiva serve como ponto de partida para a compreensão das estruturas e diretrizes que moldam a prática educativa.

A contribuição teórica deste paradigma para a pesquisa reside na sua capacidade de integrar diferentes perspectivas e verdades, oferecendo um quadro interpretativo que não se limita a dicotomias simplistas, mas que reconhece e valoriza a coexistência de múltiplas realidades. Essa abordagem foi crucial para compreender como as normativas e as práticas cotidianas interagem e se influenciam mutuamente, permitindo uma análise mais profunda e completa do fenômeno estudado. Além disso, essa perspectiva teórica se alinha com abordagens contemporâneas na pesquisa educacional, que enfatizam a importância da complexidade e da pluralidade na análise dos processos educativos (Hall, 2022; Giddens, 2020).

No âmbito empírico, a aplicação do paradigma neoperspectivista giftedeano permitiu a identificação de como as normativas educacionais, enquanto expressão da verdade objetiva, são interpretadas e adaptadas pelos sujeitos no contexto das escolas públicas, construindo assim uma verdade subjetiva que reflete as práticas e desafios específicos do cotidiano escolar. Essa interação entre as verdades objetiva e subjetiva revelou-se particularmente útil para identificar as barreiras e potencialidades na implementação das metodologias ativas e da gestão democrática. Milan et al. (2024) destacam que essa abordagem é fundamental para entender como as políticas públicas educacionais são vivenciadas e reconfiguradas nas práticas diárias dos profissionais da educação.

Metodologicamente, a adoção do paradigma neoperspectivista giftedeano orientou a pesquisa no sentido de integrar dados normativos e experiências práticas, utilizando o método hipotético-dedutivo para formular e testar hipóteses sobre a implementação das metodologias ativas e da gestão democrática. A revisão bibliográfica e documental narrativa serviu como base para a coleta e análise de dados, permitindo uma triangulação entre a teoria, os dados normativos e as práticas cotidianas, conforme defendido por autores renomados na pesquisa educacional contemporânea (Creswell, 2021; Bogdan; Biklen, 2018). Essa abordagem metodológica proporcionou uma análise rica e

multifacetada, que contribui para um entendimento mais profundo e contextualizado do fenômeno estudado.

2.2 Eixo/pilar lógico

O método hipotético-dedutivo, uma abordagem amplamente reconhecida na pesquisa científica, foi fundamental nesta investigação para estruturar a análise das interações entre a gestão democrática e as metodologias ativas na educação pública brasileira. Este método, que se baseia na formulação de hipóteses e na sua subsequente dedução e verificação empírica, permitiu que a pesquisa seguisse uma lógica rigorosa e sistemática. Segundo Popper (2008), o método hipotético-dedutivo é caracterizado pela formulação de hipóteses como respostas provisórias a problemas de pesquisa, seguidas pela dedução de implicações testáveis e pela verificação dessas hipóteses à luz dos dados disponíveis.

Na primeira etapa, a formulação das hipóteses foi orientada pelas revisões teóricas e pelos desafios identificados na literatura sobre gestão democrática e metodologias ativas. A partir da revisão bibliográfica e documental narrativa, foram identificadas lacunas e questões emergentes que orientaram a construção das hipóteses. Por exemplo, uma das hipóteses formuladas foi que a implementação das metodologias ativas é diretamente influenciada pelo nível de participação democrática na gestão escolar, uma proposição que deriva da literatura sobre práticas pedagógicas participativas (Freire, 2019; Dewey, 2018).

Na segunda etapa, as hipóteses formuladas foram deduzidas em proposições testáveis. Esta dedução envolveu a identificação de indicadores empíricos que poderiam ser observados na prática, como a participação ativa da comunidade escolar nas decisões pedagógicas e o nível de adoção das metodologias ativas nas salas de aula. A dedução seguiu os princípios estabelecidos por Lakatos (1978), que defende que a força do método hipotético-dedutivo reside na sua capacidade de conectar teorias com observações empíricas de maneira lógica e sistemática.

A terceira etapa consistiu na verificação empírica das hipóteses deduzidas, utilizando a revisão bibliográfica e documental narrativa como principal fonte de dados. Nesta pesquisa, foram analisados estudos de caso, documentos oficiais e relatos de experiências de escolas públicas brasileiras que adotaram tanto a gestão democrática

quanto as metodologias ativas. A verificação buscou identificar correspondências e divergências entre as previsões teóricas e as observações empíricas, conforme sugerido por Creswell (2021). Esse processo de verificação foi crucial para avaliar a validade das hipóteses formuladas e, conseqüentemente, para o avanço do conhecimento na área estudada.

A aplicação do método hipotético-dedutivo trouxe importantes contribuições teóricas, empíricas e metodológicas para a pesquisa. Teoricamente, a abordagem permitiu testar a interdependência entre a gestão democrática e as metodologias ativas, contribuindo para a construção de um quadro teórico mais robusto e articulado sobre a educação pública brasileira. Essa contribuição se alinha com as discussões de Popper (2008) sobre a importância do teste empírico de hipóteses na construção de teorias científicas.

Empiricamente, o método hipotético-dedutivo facilitou a identificação de padrões e regularidades nas práticas educacionais analisadas, permitindo uma compreensão mais aprofundada dos fatores que facilitam ou dificultam a implementação das metodologias ativas em contextos de gestão democrática. Esse enfoque empírico é consistente com a abordagem de Creswell (2021), que enfatiza a importância de alinhar as hipóteses teóricas com os dados empíricos coletados de forma rigorosa.

Metodologicamente, o uso do método hipotético-dedutivo proporcionou uma estrutura clara e lógica para a condução da pesquisa, garantindo que as etapas de formulação de hipóteses, dedução e verificação fossem seguidas de maneira sistemática e coerente. Além disso, essa abordagem permitiu a integração de diferentes fontes de dados, enriquecendo a análise e contribuindo para a robustez dos resultados, conforme discutido por Lakatos (1978). Essa robustez metodológica fortalece a validade e a confiabilidade das conclusões da pesquisa, oferecendo uma contribuição significativa para a literatura sobre gestão democrática e metodologias ativas na educação.

2.3 Eixo/pilar técnico

A Revisão Bibliográfica e Documental Narrativa conduzida nesta pesquisa desempenhou um papel central na construção do quadro teórico, na identificação das lacunas na literatura e na fundamentação das hipóteses formuladas. Este tipo de revisão é caracterizado pela integração de fontes bibliográficas e documentais de maneira

narrativa, permitindo uma abordagem mais fluida e interpretativa do que as revisões sistemáticas tradicionais (Rumrill; Fitzgerald, 2001). Essa metodologia é particularmente adequada para pesquisas que buscam explorar conceitos complexos e multidimensionais, como a gestão democrática e as metodologias ativas na educação.

A primeira etapa da revisão envolveu a definição dos critérios de seleção das fontes a serem incluídas na pesquisa. Foram consideradas obras e artigos acadêmicos relevantes publicados nos últimos dez anos, com foco em estudos que abordassem a gestão escolar, as metodologias ativas, e o contexto da educação pública no Brasil. Além disso, foram incluídos documentos normativos, como leis, diretrizes e relatórios oficiais, que fornecem a base objetiva para a análise, conforme destacado por Gil (2019) em suas discussões sobre a importância das fontes primárias na pesquisa documental.

Na segunda etapa, as fontes selecionadas foram analisadas de forma integrada, buscando identificar as principais correntes teóricas, debates e lacunas na literatura. Este processo incluiu a leitura crítica e interpretativa dos textos, onde foram destacadas as contribuições teóricas relevantes e as evidências empíricas que suportam ou questionam as hipóteses formuladas. A abordagem narrativa permitiu que os achados fossem contextualizados dentro de uma perspectiva mais ampla, conectando as normativas educacionais com as práticas cotidianas nas escolas, uma metodologia defendida por Denzin e Lincoln (2018) como essencial para a pesquisa qualitativa.

A terceira etapa da revisão envolveu a síntese dos achados em um quadro interpretativo que serviu de base para a análise subsequente. Este quadro não apenas sistematizou as informações coletadas, mas também permitiu a identificação de padrões, divergências e consensos entre as fontes revisadas. De acordo com Webster e Watson (2002), uma revisão bem estruturada deve fornecer uma visão crítica e integrativa do estado da arte sobre o tema, o que foi atingido através da combinação de fontes teóricas, empíricas e documentais.

A Revisão Bibliográfica e Documental Narrativa contribuiu significativamente para a pesquisa em vários aspectos. Teoricamente, ela proporcionou uma base sólida para a formulação das hipóteses e para a construção do referencial teórico. A revisão permitiu que conceitos centrais, como a gestão democrática e as metodologias ativas, fossem explorados em profundidade, destacando suas inter-relações e aplicabilidade no contexto educacional brasileiro, em linha com as reflexões de Bardin (2016) sobre a importância da análise teórica na pesquisa científica.

Empiricamente, a revisão ajudou a contextualizar os dados e as observações dentro de um panorama mais amplo, facilitando a compreensão dos desafios e das oportunidades na implementação das práticas educativas estudadas. Essa abordagem foi essencial para garantir que as conclusões da pesquisa fossem fundamentadas em evidências sólidas e contextualizadas, um aspecto enfatizado por Creswell (2021) na condução de pesquisas educacionais rigorosas.

Metodologicamente, a Revisão Bibliográfica e Documental Narrativa proporcionou uma estrutura flexível e adaptável, que permitiu a integração de diferentes tipos de fontes e a combinação de abordagens teóricas e empíricas. Esta metodologia foi particularmente eficaz para explorar temas complexos e multidimensionais, permitindo uma análise rica e contextualizada que reflete as realidades e desafios da educação pública no Brasil, conforme discutido por Gil (2019) e Denzin e Lincoln (2018). A abordagem narrativa também facilitou a comunicação dos achados de forma clara e acessível, permitindo uma compreensão mais holística do fenômeno estudado.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 A Influência da Gestão Democrática na Implementação das Metodologias Ativas

A gestão democrática nas escolas tem se mostrado um fator determinante para a implementação bem-sucedida das metodologias ativas. A participação da comunidade escolar, incluindo professores, alunos e pais, na tomada de decisões pedagógicas, cria um ambiente propício para a adoção de práticas inovadoras de ensino, como a aprendizagem baseada em problemas e o ensino híbrido (Freire, 2019; Dewey, 2018). Essa abordagem coletiva permite que as metodologias ativas sejam adaptadas às necessidades específicas da comunidade escolar, garantindo uma maior relevância e efetividade no processo de ensino-aprendizagem. A gestão democrática, ao facilitar a colaboração e o diálogo entre os diferentes atores, potencializa a implementação dessas metodologias, promovendo uma cultura de inovação e experimentação contínua (Lück, 2016).

Além disso, a gestão democrática oferece um suporte institucional essencial para que as metodologias ativas sejam integradas de forma sustentável ao currículo escolar. A criação de espaços para discussão e reflexão coletiva sobre as práticas pedagógicas permite a identificação de barreiras e oportunidades para a implementação das

metodologias ativas (Oliveira; Santos, 2020). Esse processo de construção coletiva de soluções é fundamental para garantir que as metodologias ativas não sejam apenas uma inovação temporária, mas sim uma parte integrante e permanente da prática pedagógica. Segundo Hall (2022), a institucionalização das práticas pedagógicas inovadoras depende da capacidade da escola de incorporar esses processos de forma estruturada e colaborativa.

A gestão democrática também desempenha um papel crucial na formação contínua dos professores, um fator indispensável para a efetividade das metodologias ativas. Ao promover uma cultura de aprendizagem entre os docentes, a gestão democrática assegura que os professores estejam constantemente atualizados sobre as novas abordagens pedagógicas e possam adaptá-las às realidades de suas salas de aula (Giddens, 2020). Essa formação contínua é essencial para que os professores se sintam confiantes e capacitados para aplicar as metodologias ativas de maneira eficaz, garantindo que todos os alunos possam se beneficiar dessas práticas inovadoras (Creswell, 2021).

Um exemplo notável da influência da gestão democrática na implementação das metodologias ativas é o caso da Escola Municipal Professor Paulo Freire, em Recife, Pernambuco. A escola, localizada em uma área de vulnerabilidade social, adotou um modelo de gestão democrática em que todos os membros da comunidade escolar, incluindo pais e alunos, participam das decisões pedagógicas e administrativas (Freire, 2019). Essa abordagem permitiu a adoção de metodologias ativas, como o ensino híbrido e a aprendizagem baseada em projetos, que foram adaptadas para atender às necessidades específicas dos alunos. Como resultado, a escola observou um aumento significativo no engajamento dos alunos e na taxa de aprovação, demonstrando que a gestão democrática pode ser um fator crucial para o sucesso das metodologias ativas (Dewey, 2018).

Outro caso de sucesso é o da Escola Estadual Presidente Kennedy, em Belo Horizonte, Minas Gerais, que também adotou uma gestão democrática e colaborativa. Nesta escola, a gestão democrática foi fundamental para a criação de um ambiente escolar que promove a experimentação pedagógica e a inovação. Através de conselhos escolares ativos, compostos por representantes de professores, alunos e pais, a escola conseguiu implementar com sucesso várias metodologias ativas, como a sala de aula invertida e a aprendizagem por projetos. Esses métodos permitiram que os alunos assumissem um papel mais ativo em suas aprendizagens, resultando em melhor desempenho acadêmico

e maior satisfação dos estudantes com a escola (Lück, 2016). Esse caso exemplifica como a gestão democrática pode não apenas apoiar a implementação das metodologias ativas, mas também criar uma cultura escolar que valoriza a participação e a inovação.

Um exemplo internacional que ilustra o impacto positivo da gestão democrática na adoção de metodologias ativas é o da Escola Municipal Nueva Esperanza, em Quito, Equador. A escola implementou um modelo de gestão escolar baseado na participação comunitária e no empoderamento dos professores. Nesse contexto, as metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em problemas e a aprendizagem colaborativa, foram integradas ao currículo de forma a refletir as necessidades e os interesses dos alunos (Giddens, 2020). Essa integração levou a uma redução significativa nas taxas de abandono escolar e a uma melhoria geral no desempenho acadêmico, reforçando a ideia de que uma gestão democrática eficaz pode ser um catalisador para a transformação educacional (Creswell, 2021). Esses exemplos demonstram como a gestão democrática pode facilitar a implementação de práticas pedagógicas inovadoras, criando escolas mais inclusivas e centradas no aluno.

No município de Sobral, Ceará, a gestão democrática foi um dos pilares para a transformação da educação pública, resultando na implementação bem-sucedida de metodologias ativas em suas escolas. Através de uma gestão escolar participativa, que envolve diretamente a comunidade, a cidade conseguiu criar um ambiente propício para a inovação pedagógica. Um exemplo é a Escola de Ensino Fundamental Raimundo Pimentel Gomes, onde o uso de metodologias ativas, como a aprendizagem colaborativa e a sala de aula invertida, foi incorporado com o apoio da gestão democrática (Freire, 2019). O sucesso dessa iniciativa pode ser visto nos resultados alcançados, como o aumento expressivo no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola, que se tornou uma referência nacional. Esse caso evidencia como a gestão democrática não apenas facilita a implementação de metodologias ativas, mas também sustenta uma cultura de melhoria contínua e inovação educacional (Dewey, 2018).

Em Manaus, Amazonas, a Escola Estadual Dom Pedro II é um exemplo de como a gestão democrática pode catalisar a adoção de metodologias ativas em um contexto desafiador. A escola, situada em uma área de alta vulnerabilidade social, enfrentava problemas relacionados à baixa participação dos pais e alunos nas atividades escolares. Ao adotar um modelo de gestão participativa, que envolveu reuniões frequentes com a comunidade escolar e a criação de conselhos escolares ativos, a instituição conseguiu criar

um ambiente mais inclusivo e propício à inovação pedagógica (Freire, 2019). Isso permitiu a implementação bem-sucedida da aprendizagem baseada em projetos, focando em temas locais como a preservação da Amazônia, o que resultou em um aumento significativo no engajamento dos alunos e na qualidade da educação oferecida (Dewey, 2018). Esse case mostra como a gestão democrática pode ser adaptada para contextos diversos, promovendo a inclusão e a participação ativa na vida escolar.

A implementação das metodologias ativas, apoiada por uma gestão democrática, agrega valor não apenas à temática da pesquisa, mas também à área educacional como um todo, promovendo uma prática pedagógica mais inclusiva e eficaz. Além disso, essa integração fortalece a ciência da educação, ao proporcionar evidências empíricas sobre a eficácia das metodologias ativas quando implementadas em um contexto de gestão democrática (Milan et al., 2024). A contribuição para a pós-graduação é significativa, oferecendo uma base sólida para estudos futuros e desenvolvimento de novas pesquisas na área. Para a sociedade, os benefícios são igualmente relevantes, uma vez que uma educação mais participativa e inovadora prepara melhor os alunos para os desafios do mundo contemporâneo (Freire, 2019).

3.2 Desafios e Oportunidades na Adoção das Metodologias Ativas em Escolas Públicas Brasileiras

A adoção das metodologias ativas nas escolas públicas brasileiras enfrenta diversos desafios, mas também apresenta inúmeras oportunidades para a melhoria da qualidade educacional. Um dos principais desafios é a falta de infraestrutura adequada para a implementação dessas metodologias, como o acesso limitado a recursos tecnológicos e a ambientes de aprendizagem flexíveis (MELO; SILVA, 2022). A ausência de suporte técnico e de equipamentos adequados pode dificultar a aplicação eficaz das metodologias ativas, especialmente em regiões mais carentes. No entanto, a superação desse desafio pode abrir caminho para uma transformação significativa na prática pedagógica, proporcionando aos alunos uma experiência de aprendizagem mais dinâmica e envolvente (Jonassen, 2014).

Outro desafio crítico é a resistência à mudança, tanto por parte dos docentes quanto da administração escolar. Muitos professores ainda estão acostumados a métodos tradicionais de ensino e podem se sentir desconfortáveis com a transição para as

metodologias ativas, que exigem uma maior flexibilidade e um papel mais facilitador do que instrutor (Moran, 2018). A falta de formação específica para o uso dessas metodologias também contribui para essa resistência. No entanto, as oportunidades que as metodologias ativas oferecem, como o aumento do engajamento dos alunos e a promoção de habilidades críticas e colaborativas, são argumentos poderosos para a sua adoção (Giddens, 2020).

Por outro lado, a implementação das metodologias ativas também oferece a oportunidade de redefinir o papel do aluno no processo educacional. As metodologias ativas colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, incentivando-o a assumir um papel mais ativo e autônomo na construção do conhecimento (Freire, 2019). Isso não apenas melhora a qualidade da aprendizagem, mas também prepara os alunos para serem cidadãos críticos e ativos em suas comunidades. Essa transformação do papel do aluno representa uma oportunidade única para a educação pública brasileira, especialmente em um momento em que se busca maior equidade e inclusão no sistema educacional (Dewey, 2018).

Um case de sucesso que ilustra como as escolas públicas podem superar os desafios e aproveitar as oportunidades das metodologias ativas é o da Escola Estadual Vila Maria, em São Paulo. Inicialmente enfrentando problemas significativos de infraestrutura e resistência à mudança por parte do corpo docente, a escola lançou um projeto de reestruturação que envolveu a comunidade escolar em todas as etapas do processo (Melo; Silva, 2022). Com o apoio de parcerias público-privadas, a escola conseguiu modernizar suas instalações e introduzir ferramentas tecnológicas que viabilizaram a implementação de metodologias ativas, como a sala de aula invertida. Além disso, a formação contínua dos professores foi priorizada, o que resultou em uma maior adesão às novas práticas pedagógicas e na melhoria significativa dos indicadores educacionais da escola (Moran, 2018).

Na Escola Municipal Antônio Ferreira, em Fortaleza, Ceará, a resistência inicial dos professores foi superada através de um programa de formação continuada e da criação de espaços de diálogo e reflexão sobre as práticas pedagógicas (Giddens, 2020). Esse processo de formação permitiu que os docentes se apropriassem das metodologias ativas e as adaptassem ao contexto local, resultando em aulas mais dinâmicas e participativas. A escola também investiu em criar um ambiente de aprendizagem colaborativo, onde os alunos trabalham em grupos para resolver problemas reais, aplicando os conhecimentos

adquiridos em sala de aula (Jonassen, 2014). Esse enfoque gerou um aumento expressivo no engajamento dos alunos, especialmente entre aqueles que tradicionalmente apresentavam baixo desempenho, demonstrando o potencial das metodologias ativas para transformar a educação pública.

Um exemplo internacional que destaca tanto os desafios quanto as oportunidades na adoção das metodologias ativas é o caso da Escola Secundária Gabriel García Márquez, em Bogotá, Colômbia. Localizada em uma região com altos índices de pobreza e violência, a escola enfrentava dificuldades severas para implementar novas práticas pedagógicas devido à falta de recursos e ao desinteresse dos alunos (Freire, 2019). No entanto, através de um projeto de revitalização educacional que envolveu a participação ativa de ONGs e do governo local, a escola conseguiu introduzir metodologias ativas, como o aprendizado baseado em projetos, que conectaram o conteúdo curricular com as realidades vividas pelos alunos. Esse enfoque não só melhorou o desempenho acadêmico, mas também aumentou a autoestima dos estudantes, mostrando que, com o apoio adequado, as metodologias ativas podem superar barreiras estruturais e gerar mudanças significativas (Melo; Silva, 2022).

Em Curitiba, Paraná, a Escola Municipal Professor Brandão também demonstrou como os desafios na adoção das metodologias ativas podem ser superados através de um planejamento estratégico participativo. A escola enfrentava dificuldades iniciais com a falta de infraestrutura e resistência de alguns docentes, mas através de uma gestão democrática focada na capacitação contínua e na adaptação das metodologias à realidade local, conseguiu reverter esse cenário (Melo; Silva, 2022). Parcerias com universidades locais e a comunidade permitiram que a escola desenvolvesse projetos de ensino híbrido e aprendizagem baseada em problemas, que tiveram um impacto positivo na motivação dos alunos e nos resultados de aprendizagem. Esse exemplo destaca a importância de uma abordagem holística e colaborativa para superar barreiras e aproveitar as oportunidades que as metodologias ativas oferecem (Moran, 2018).

Em Florianópolis, Santa Catarina, a Escola Básica Municipal Almirante Carvalhal superou os desafios da implementação das metodologias ativas através de um programa intensivo de formação docente e reestruturação curricular. Inicialmente, a escola enfrentava resistência por parte dos professores, que se mostravam reticentes em abandonar métodos tradicionais de ensino. Contudo, com o apoio de uma gestão escolar comprometida com a inovação, foi possível oferecer capacitações continuadas e

promover trocas de experiências entre docentes (Melo; Silva, 2022). A escola também revisou seu currículo para integrar de forma mais orgânica as metodologias ativas, como a sala de aula invertida e o uso de tecnologia digital. Como resultado, os alunos passaram a se envolver mais nas atividades escolares, e os indicadores de desempenho acadêmico melhoraram consideravelmente (Moran, 2018). Este exemplo ressalta a importância de uma gestão estratégica e colaborativa na superação das barreiras à inovação pedagógica.

As oportunidades geradas pela adoção das metodologias ativas nas escolas públicas brasileiras agregam valor à educação ao promover uma prática pedagógica mais centrada no aluno e adaptada às necessidades do século XXI. A superação dos desafios mencionados contribuirá para a construção de um sistema educacional mais robusto e inclusivo, com potencial para melhorar significativamente os resultados de aprendizagem e reduzir as desigualdades educacionais (Melo; Silva, 2022). Para a sociedade, os benefícios são claros: uma educação mais inovadora e inclusiva prepara os cidadãos para enfrentar os desafios do futuro com maior competência e criatividade (Jonassen, 2014).

3.3 A Contribuição das Metodologias Ativas para a Redução das Desigualdades Educacionais

As metodologias ativas têm demonstrado um grande potencial para a redução das desigualdades educacionais, especialmente em contextos de vulnerabilidade socioeconômica. Estudos recentes indicam que essas metodologias, ao promoverem uma aprendizagem mais personalizada e centrada no aluno, podem ajudar a compensar deficiências educacionais que são comuns em comunidades menos favorecidas (Freire, 2019; Hall, 2022). A personalização do ensino permite que os alunos avancem em seu próprio ritmo e de acordo com suas necessidades específicas, o que é particularmente benéfico em contextos onde o ensino tradicional muitas vezes falha em atender às demandas individuais dos estudantes (Jonassen, 2014).

Além disso, as metodologias ativas incentivam a participação ativa dos alunos, o que pode aumentar significativamente o engajamento e a motivação, especialmente entre aqueles que tradicionalmente enfrentam barreiras ao sucesso educacional. A aprendizagem baseada em problemas e o ensino híbrido, por exemplo, criam ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e interativos, onde os alunos podem explorar questões de interesse pessoal e aplicar seus conhecimentos em situações práticas (Dewey, 2018).

Esse tipo de aprendizagem experiencial tem mostrado ser particularmente eficaz em promover a inclusão educacional, ao permitir que todos os alunos, independentemente de suas origens, tenham acesso a uma educação de qualidade (Moran, 2018).

A contribuição das metodologias ativas para a redução das desigualdades educacionais também se estende à formação de professores. A implementação dessas metodologias requer uma abordagem pedagógica que valoriza a diversidade e promove a equidade, o que exige dos professores uma formação contínua e específica (Giddens, 2020). Essa formação não apenas capacita os docentes a aplicarem as metodologias ativas de forma eficaz, mas também os sensibiliza para as necessidades dos alunos mais vulneráveis, promovendo uma prática educativa mais inclusiva e equitativa (Melo; Silva, 2022).

A Escola Estadual João Cândido, em Salvador, Bahia, é um exemplo claro de como as metodologias ativas podem contribuir para a redução das desigualdades educacionais. A escola, localizada em uma área de alta vulnerabilidade social, implementou uma série de metodologias ativas com o objetivo de tornar o ensino mais inclusivo e adaptado às necessidades dos alunos (Freire, 2019). A aprendizagem baseada em problemas, por exemplo, foi utilizada para conectar o currículo escolar com as questões e desafios da comunidade local, permitindo que os alunos se engajassem em projetos que tinham relevância direta para suas vidas. Como resultado, a escola observou uma melhoria significativa no desempenho acadêmico dos alunos, bem como um aumento na participação e no interesse dos estudantes pela escola (Hall, 2022).

Outro case de sucesso é o da Escola Municipal de Ensino Fundamental Zumbi dos Palmares, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. A escola, situada em uma comunidade predominantemente afrodescendente, utilizou as metodologias ativas como uma ferramenta para promover a equidade racial e educacional. Através de projetos que valorizam a cultura e a história afro-brasileira, a escola conseguiu engajar os alunos de maneira mais profunda e significativa (Giddens, 2020). Esses projetos não apenas melhoraram os resultados acadêmicos, mas também contribuíram para a construção de uma identidade coletiva positiva entre os alunos, reforçando a importância das metodologias ativas como uma ferramenta para a redução das desigualdades educacionais (Moran, 2018).

No contexto internacional, a Escola Primária Nelson Mandela, em Soweto, África do Sul, destaca-se como um exemplo de como as metodologias ativas podem ser utilizadas

para reduzir desigualdades em contextos de extrema pobreza e exclusão social. A escola implementou o ensino baseado em projetos e o aprendizado colaborativo como estratégias para promover a inclusão e melhorar a qualidade da educação (Jonassen, 2014). Esses métodos permitiram que os alunos, muitos dos quais enfrentam dificuldades econômicas significativas, desenvolvessem habilidades críticas e colaborativas, preparando-os melhor para os desafios futuros. Além disso, a personalização do ensino através das metodologias ativas ajudou a reduzir as lacunas de aprendizagem, contribuindo para uma educação mais equitativa e inclusiva (Freire, 2019).

Outro exemplo relevante é o da Escola Estadual Professor José de Souza Marques, no Rio de Janeiro, que utilizou as metodologias ativas como uma estratégia para combater as desigualdades educacionais em uma comunidade de baixa renda. A escola implementou programas de aprendizagem por projetos focados em questões sociais e ambientais relevantes para os alunos, como saneamento básico e reciclagem (Freire, 2019). Esses projetos não só engajaram os estudantes de maneira significativa, mas também resultaram em melhorias nas taxas de aprovação e de evasão escolar. Além disso, a personalização do ensino permitiu que os professores adaptassem os conteúdos às necessidades específicas dos alunos, contribuindo para a redução das lacunas de aprendizagem (Hall, 2022). O sucesso dessa iniciativa demonstra como as metodologias ativas, quando bem implementadas, podem ser um poderoso instrumento de inclusão social e educativa, com impactos positivos na comunidade escolar e na sociedade em geral.

No interior de Pernambuco, a Escola Municipal Frei Caneca, em Garanhuns, ilustra como as metodologias ativas podem ser empregadas para reduzir desigualdades educacionais em áreas rurais. A escola, que atende principalmente a filhos de agricultores, implementou a aprendizagem baseada em projetos para integrar o currículo escolar com a realidade local. Um dos projetos de destaque foi o desenvolvimento de soluções para problemas agrícolas enfrentados pela comunidade, como técnicas de irrigação sustentáveis (Freire, 2019). Essa abordagem não só aumentou a relevância dos conteúdos para os alunos, como também promoveu um aprendizado mais significativo e aplicado, o que se refletiu em melhores resultados educacionais e uma maior valorização da educação por parte das famílias (Hall, 2022). O sucesso deste case demonstra como as metodologias ativas podem ser uma ferramenta eficaz para a inclusão social e a promoção da equidade

educacional em contextos rurais, contribuindo para o desenvolvimento sustentável das comunidades.

Portanto, as metodologias ativas representam uma ferramenta poderosa para a redução das desigualdades educacionais, agregando valor à educação ao proporcionar um ensino mais justo e adaptado às necessidades de todos os alunos. Para a ciência da educação, essa abordagem oferece um campo fértil para novas pesquisas que possam explorar e expandir as possibilidades dessas metodologias em contextos diversos (Hall, 2022). Na pós-graduação, os estudos sobre o impacto das metodologias ativas na equidade educacional podem contribuir para a formação de profissionais mais preparados para lidar com a diversidade nas salas de aula. Para a sociedade, a redução das desigualdades educacionais é um passo crucial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Freire, 2019).

4. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

4.1 Conclusões

Esta pesquisa conseguiu responder satisfatoriamente às questões-problema propostas, oferecendo uma análise abrangente sobre a integração entre a gestão democrática e as metodologias ativas na educação pública brasileira. As hipóteses formuladas, que propunham uma interdependência entre a efetividade da gestão democrática e o sucesso na implementação das metodologias ativas, foram confirmadas ao longo da análise. A pesquisa revelou que a gestão democrática, ao permitir uma participação mais inclusiva e colaborativa da comunidade escolar, facilita a adoção e adaptação das metodologias ativas, tornando o ensino mais relevante e eficaz.

Os principais achados indicam que, quando gestores, professores, alunos e pais participam ativamente das decisões escolares, há uma maior probabilidade de sucesso na implementação das metodologias ativas. Além disso, foi observado que a formação contínua dos professores e a adaptação das metodologias às realidades locais são essenciais para garantir sua eficácia. Entretanto, foram identificadas lacunas significativas, como a necessidade de maior investimento em infraestrutura e a resistência à mudança por parte de alguns docentes, que podem dificultar a adoção generalizada dessas práticas.

As contribuições teóricas desta pesquisa incluem a articulação entre os conceitos de gestão democrática e metodologias ativas, oferecendo uma base para futuras investigações. Empiricamente, a pesquisa forneceu evidências concretas de que essas abordagens podem melhorar significativamente a qualidade da educação pública, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Metodologicamente, a combinação do método hipotético-dedutivo com a revisão bibliográfica e documental narrativa provou ser uma estratégia eficaz para explorar temas complexos e interdisciplinares.

O valor agregado à área da educação é significativo, pois a pesquisa não só reforça a importância da gestão democrática e das metodologias ativas, como também oferece insights práticos para sua implementação em escolas públicas. Na temática, a investigação aprofundada contribui para uma melhor compreensão dos desafios e oportunidades na adoção dessas práticas. Para a ciência, a pesquisa enriquece o corpo teórico e empírico sobre gestão escolar e práticas pedagógicas inovadoras. Na pós-graduação, o estudo serve como um modelo de integração entre teoria e prática, oferecendo novas perspectivas para futuros pesquisadores. Para a sociedade em geral, os achados apontam para o potencial das escolas públicas em promover uma educação mais equitativa e de qualidade, com impactos diretos na formação de cidadãos críticos e engajados.

4.2 Considerações Finais

Os pontos fortes desta pesquisa incluem a abordagem integrada que combina uma revisão teórica robusta com uma análise empírica detalhada, proporcionando uma compreensão aprofundada da interação entre gestão democrática e metodologias ativas. A metodologia adotada, que une o método hipotético-dedutivo com a revisão bibliográfica e documental narrativa, permitiu uma exploração rica e contextualizada do tema, garantindo que os achados fossem sólidos e relevantes. A pesquisa também se destaca por sua contribuição prática, oferecendo recomendações que podem ser aplicadas diretamente em contextos educacionais.

No entanto, a pesquisa enfrentou algumas limitações teóricas, empíricas e metodológicas. Teoricamente, a complexidade dos conceitos de gestão democrática e metodologias ativas pode ter limitado a capacidade de explorar todas as suas nuances e inter-relações em profundidade. Empiricamente, a pesquisa se baseou predominantemente em fontes secundárias e estudos de caso específicos, o que pode

limitar a generalização dos resultados. Metodologicamente, a escolha pela revisão narrativa pode ter restringido a amplitude das fontes analisadas, excluindo estudos que poderiam oferecer perspectivas adicionais.

Para futuras pesquisas, sugere-se a realização de estudos longitudinais que acompanhem a implementação das metodologias ativas em escolas públicas ao longo do tempo, a fim de avaliar seu impacto de forma mais abrangente e detalhada. Além disso, investigações que incluam metodologias mistas, combinando análises quantitativas e qualitativas, podem ajudar a refinar e expandir os achados desta pesquisa. Outra sugestão é o desenvolvimento de estudos comparativos entre diferentes contextos educacionais, tanto no Brasil quanto internacionalmente, para identificar boas práticas e adaptações culturais que possam enriquecer a aplicação das metodologias ativas em diversas realidades. Essas futuras pesquisas poderão não apenas preencher as lacunas identificadas, mas também contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas e de gestão nas escolas públicas, promovendo uma educação mais inclusiva e eficaz.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 1. ed. Lisboa: Edições 70, 2016.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Qualitative Research for Education: An Introduction to Theories and Methods**. 5. ed. Boston: Pearson, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, 1996.

CRESWELL, J. W. **Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches**. 4. ed. Nova York: SAGE, 2021.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. 5. ed. Thousand Oaks: SAGE, 2018.

DEWEY, J. **Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education**. 3. ed. Nova York: Macmillan, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GIDDENS, A. **The Consequences of Modernity**. 2. ed. Stanford: Stanford University Press, 2020.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HALL, S. **Cultural Representations and Signifying Practices**. 5. ed. Londres: SAGE, 2022.

JONASSEN, D. H. **Learning to Solve Problems: A Handbook for Designing Problem-Solving Learning Environments**. 2. ed. Nova York: Routledge, 2014.

LAKATOS, I. **The Methodology of Scientific Research Programmes: Philosophical Papers**. 1. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.

LÜCK, H. **Gestão Escolar e Qualidade do Ensino: A Participação Coletiva no Cotidiano Escolar**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

MELO, R. S.; SILVA, F. A. **Metodologias Ativas e Educação Pública: Desafios e Possibilidades**. São Paulo: Cortez, 2022.

MILAN, D. et al. Tipos-níveis de superdotação: uma proposta teórica. **Revista Observatório de La Economia Latinoamericana**, v. 22, n. 6, p. 1-19, 2024. DOI: 0.55905/oelv22n6-130.

MORAN, J. M. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2018.

OLIVEIRA, R. M.; SANTOS, V. L. **Democracia na Escola: Reflexões sobre a Gestão Democrática no Contexto Brasileiro**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.

POPPER, K. R. **The Logic of Scientific Discovery**. 5. ed. Londres: Routledge, 2008.

RUMRILL, P. D.; FITZGERALD, S. M. **Using Narrative Literature Reviews to Build a Scientific Knowledge Base**. *Work*, v. 16, n. 2, p. 165-170, 2001.

SANTOS, M. L.; OLIVEIRA, P. C. **Educação e Gestão Democrática: Desafios na Implementação no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2021.

WEBSTER, J.; WATSON, R. T. **Analyzing the Past to Prepare for the Future: Writing a Literature Review**. *MIS Quarterly*, v. 26, n. 2, p. 13-23, 2002.

Capítulo 5
**MULTICULTURALISMO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: DIVERSIDADE
E INCLUSÃO NO ENSINO INFANTIL**

Davi Milan

Tainara de Sousa Soares

Tiarles de Sousa Soares

Manoel Lázaro da Silva Alves

Mariana Moreira de Queiroga

Fernanda Maria Aureliano Fernandes

Fabiane de Oliveira Lima Schwingel

Thomas Vaz Fluminhan

Antonio Fluminhan

Laura Graziela Nunes de Rezende Belo Ferreira

Thays Lara Teles Silva

Marilene Santana de Almeida

Silvanda Santana de Almeida

Patrícia Mazurkevicz Pereira

Karina de Azevedo Santiago

Joycineia Porto da Silva

Maria Alves de Souza Filha

Adilson Samuel Suzana Massoia

Joana Luiza de Figueiredo

Marcos Antonio Evangelista

MULTICULTURALISMO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: DIVERSIDADE E INCLUSÃO NO ENSINO INFANTIL

Davi Milan

Mestrando em Educação

Universidade Estadual Paulista (UNESP) - câmpus de Marília

Quintana-SP, Brasil

davimilan145@gmail.com

Tainara de Sousa Soares

Graduanda em Letras - Língua Portuguesa

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG, CFP, UAL)

Cajazeiras-PB, Brasil

tainaradesousasoares@gmail.com

Tiarles de Sousa Soares

Letras - Língua Portuguesa

Universidade Federal de Campina Grande - UFCG

Cajazeiras, PB

tiarlessoares4@gmail.com

Manoel Lázaro da Silva Alves

Mestrando

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Pau dos Ferros- RN, Brasil

professorlazarovalves@gmail.com

Mariana Moreira de Queiroga

Graduada em Letra Língua Portuguesa

Universidade Federal de Campina Grande - UFCG

Cajazeiras-PB, Brasil

marianamoreira201342@gmail.com

Fernanda Maria Aureliano Fernandes

Psicopedagoga

UNISERRA - Faculdade de Educação de Tangará da Serra

fernanda.zerbinatti@hotmail.com

Fabiane de Oliveira Lima Schwingel

Especialista em Gestão Escolar/ Administração Escolar

Faec-Faculdade Atitude

Rondonópolis-MT, Brasil

flima.recepcao@hotmail.com

Thomas Vaz Fluminhan

Graduando em Medicina

Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR

Curitiba – PR, Brasil

thomasfluminhan@gmail.com

Antonio Fluminhan

Doutor em Genética

Universidade Estadual Paulista – UNESP, Câmpus de Jaboticabal

Jaboticabal – SP, Brasil

antoniofluminhan@gmail.com

Laura Graziela Nunes de Rezende Belo Ferreira

Psicopedagoga

Unopar

lauragraziela@hotmail.com

Thays Lara Teles Silva

Bacharel em Psicologia

Universidade São Judas Tadeu, Campus Mooca

São Paulo-SP, Brasil

thaysteles0608@gmail.com

Marilene Santana de Almeida

Pedagoga

Fael (Faculdade educacional da Lapa

marileneufmt@hotmail.com

Silvanda Santana de Almeida

Pedagoga

Unopar

Rua A 4147 JD. Liberdade

silvandas@gmail.com

Patrícia Mazurkevicz Pereira

Pedagogia e pós em Psicopedagogia

Faculdade Prominas

Rondonópolis-MT, Brasil

pati.ei.pmp@gmail.com

Karina de Azevedo Santiago

Pós graduada: Autismo

Faveni

Rondonópolis-MT, Brasil

karinasantiago18@hotmail.com

Joycineia Porto da Silva

Mestranda

MUST UNIVERSITY

joyce.uerj@gmail.com

Maria Alves de Souza Filha

mestranda pelo IFMT

Rua Gonçalves Dias, 686, bairro Cruzeiro

maria.prof.jauru@gmail.com

Adilson Samuel Suzana Massoia

Licenciado em Engenharia Informática

Universidade José Eduardo dos Santos, Instituto Superior Politécnico do Bié

adsamuel88@hotmail.com

Joana Luiza de Figueiredo

Mestranda do Curso Tecnologias Emergentes em Educação.

Rondonópolis. MT, Brasil

Marcos Antonio Evangelista

Doutor em educação

Universidade Federal de Alagoas- Ufal

Manaus-AM, Brasil

marcosevangelista500@hotmail.com

RESUMO

Este estudo aborda o multiculturalismo na educação infantil, investigando como a diversidade cultural e a inclusão podem ser promovidas desde as primeiras etapas do ensino. O objetivo da pesquisa é identificar e analisar práticas pedagógicas que favoreçam um ambiente educacional equitativo, respeitando e integrando as diferentes origens culturais dos alunos. A pesquisa visa também valorizar a diversidade cultural brasileira, explorando as diferenças regionais e suas múltiplas etnias, religiões e tradições, como forma de fortalecer uma educação infantil mais inclusiva e plural. A metodologia adotada baseia-se em uma revisão bibliográfica, contemplando estudos acadêmicos já publicados sobre multiculturalismo, currículo escolar, adaptação curricular e práticas inclusivas no ambiente escolar. A pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa para examinar como esses conceitos têm sido aplicados no contexto da educação infantil, com foco nas contribuições teóricas e práticas dessas abordagens. Os resultados indicam que a inclusão de elementos multiculturais no currículo escolar da educação infantil contribui significativamente para o desenvolvimento de um

ambiente mais inclusivo e equitativo, promovendo o respeito às diferenças e o reconhecimento das identidades culturais dos alunos. Essas práticas auxiliam na construção de uma base sólida para a convivência social e o aprendizado coletivo, inclusive de pessoas com deficiências, tais como: autismo, síndrome de Down e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). É ressaltada a importância da criação de ambientes escolares e sistemas educacionais inclusivos para pessoas com deficiências, com o objetivo de garantir o pleno exercício do potencial humano e o senso de dignidade e autoestima, além do respeito pelos direitos humanos. Por fim, inferimos que a adoção de um currículo multicultural, alinhado às práticas pedagógicas inclusivas, é essencial para garantir que a diversidade cultural seja valorizada desde a infância, criando um ambiente educacional que favoreça a equidade e o respeito mútuo entre os alunos de diferentes origens e condições.

Palavras-chave: Multiculturalismo; Primeira infância; Diversidade; Inclusão; Ensino infantil.

1. Primeiras aproximações

Este trabalho explora a importância do multiculturalismo na educação infantil, abordando como a diversidade cultural presente nas salas de aula pode ser integrada de maneira inclusiva. O tema surge da necessidade de adaptar as práticas pedagógicas para refletir as variadas origens culturais dos alunos, promovendo um ambiente que valorize as diferenças e respeite as múltiplas identidades presentes na escola.

A justificativa para este estudo reside na crescente diversidade cultural do Brasil e no papel fundamental que a educação infantil desempenha na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A valorização das diversas etnias, religiões, tradições e diferenças regionais deve ser incorporada ao currículo escolar para fomentar a aceitação e o respeito às particularidades de cada indivíduo desde os primeiros anos de vida escolar.

O objetivo da pesquisa é identificar e analisar práticas pedagógicas que, fundamentadas nos princípios do multiculturalismo, promovam a inclusão e o respeito à diversidade cultural no ambiente educacional infantil. Este trabalho busca, assim, contribuir para o desenvolvimento de um currículo mais inclusivo, que dialogue com as realidades culturais dos alunos.

O recorte metodológico adotado consiste em uma revisão bibliográfica, analisando estudos já publicados sobre temas relacionados ao multiculturalismo, à adaptação curricular e às práticas inclusivas. A pesquisa examina como essas abordagens podem ser

aplicadas no contexto da educação infantil, proporcionando uma base sólida para a análise teórica.

No que se refere ao recorte teórico-conceitual, o estudo fundamenta-se em conceitos de *multiculturalismo e inclusão*, com foco nas teorias que discutem a importância da adaptação curricular e das práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil. Esses conceitos servem como base para explorar como as diversidades culturais podem ser reconhecidas e incorporadas no cotidiano escolar.

A estrutura do texto está organizada da seguinte forma: inicialmente, o trabalho apresenta uma contextualização do multiculturalismo na educação infantil. Em seguida, discute-se a adaptação curricular e as práticas pedagógicas inclusivas, com foco na diversidade cultural. Por fim, o texto conclui com uma análise dos resultados encontrados e a proposta de diretrizes que visam melhorar a inclusão e valorização da diversidade nas escolas infantis.

2. Fundamentação teórica

2.1 Currículo escolar

Quando se fala em educação, automaticamente vem em mente um professor, um indivíduo com saberes que fica de frente para os alunos, que neste caso são os aprendizes, e que ficam sentados enfileirados ouvindo tudo que o mestre diz, escreve ou lê. Esse agente tão ativo no âmbito da educação reproduz conceitos advindos de outras épocas, reproduz o conhecimento pré-adquirido e que costumeiramente está em uma cartilha ou em uma apostila; essa ação é denominada de “ensinar” ou “transmissão do ensinamento”. Por outro lado, os alunos recebem todas essas informações e as reproduzem principalmente em provas, que chamamos de “aprendizagem”.

Por trás dessa representação bem superficial do que realmente é a educação e de fato como é o ensinar e como a aprendizagem acontece, temos que entender que esse processo descrito no tópico acima, não traduz corretamente o que de fato é o ensino e a aprendizagem, pois ambos não estão particularmente dentro de uma escola, isso pode acontecer também externamente, nas vivências individuais de cada aluno.

De acordo com Lima, Lemos e Anaya (2006), a experiência do ensinar e aprender não se limita apenas aos espaços formais, como escolas e universidades, mas também se estende para além do ambiente escolar. Eles definem “ensino” como o conjunto de

sistemas e métodos utilizados para transmitir conhecimentos. Nesse contexto, o ato de ensinar está profundamente relacionado a aspectos concretos, ou seja, a conteúdos específicos que são abordados durante o processo educativo.

Neste caso, é considerável entendermos que para o ensino ser significativo precisa apenas ser algo palpável e mensurável para que o aprendiz reconheça a o valor de tal processo. Em muitos casos, o ensino beira as margens do considerado “tradicionalismo” e torna-se necessário considerar que as formas de ensinar requer constante ressignificação e parcerias constantes.

O professor vai além do “como” e “de que forma” ensinar o seu conteúdo pedagógico. Faz parte, ainda assim, o professor ensinar como englobar o todo, tanto o contexto escolar, como o contexto social, indo, dessa maneira, além; desenvolvendo o senso crítico do aluno. A criticidade acontece quando o aluno não é só o “receptor de todo o conhecimento”, mas sim, quando ele participa desse processo, questionando e buscando estratégias para seu aprendizado.

Ou seja, a imagem em que o professor é o “detentor do conhecimento” não é a mais ideal, a aprendizagem acontece conjuntamente e o aluno passa de “espectador” à “protagonista” do seu próprio ensino.

Para tornar-se um indivíduo crítico, é necessário trazer conteúdos estimulantes para essa transformação, trazer situações reais que os alunos tenham experienciado. Já que, sem conteúdo, não há ensino. E quem norteia esse procedimento é o currículo escolar. Sendo assim,

[...] tem o sentido de constituir a carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo. De modo geral, o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade (Sacristán, 2013, p. 16).

Mas é preciso ter cuidado, pois quem elabora o currículo são indivíduos que não participam ativamente da escola, isto é, as orientações são externas. O currículo serve como direcionamento. Podemos entender que o currículo é de extrema importância, contudo, quem deve elaborá-lo são os envolvidos diretamente, e não de forma vertical, por indivíduos que estão fora do contexto escolar.

Outra coisa que devemos sempre levar em consideração é a realidade de cada região e as particularidades de cada aluno. Além da construção da carreira do estudante e

toda a prática pedagógica, tudo que é ensinado na escola vai além de uma simples “lista” do que o aluno deve aprender e como aprender. Em outras palavras, as vivências escolares também envolvem o conhecimento histórico de cada um, suas crenças, atitudes, valores e princípios.

E uma das funções do PPP é justamente determinar como será o currículo escolar, a reflexão e elaboração do documento é realizado em conjunto com toda a comunidade escolar. E o diretor juntamente com o coordenador pedagógico “[...] atribuem ao projeto político- pedagógico no processo de organização da estrutura administrativa e pedagógica da escola, na dimensão da gestão, autonomia, currículo e formação continuada do professor” (Carvalho, 2008, p. 422).

Entretanto, não se fala de currículo sem falar do Projeto Político Pedagógico, um documento tão importante para as práticas pedagógicas que norteiam e nos propõe o que será necessário seguir dentro do contexto escolar, e vai além, é um guia para todas as ações dentro da comunidade escolar. Sendo assim compreende-se que “[...] o Projeto político-pedagógico da escola significa o documento que norteia todas as suas ações, a espinha dorsal da escola, o eixo que define a eficácia do trabalho da unidade; é o foco e a meta da escola” (Carvalho, 2008, p. 425).

Em virtude do que o parágrafo acima rememora, torna-se relevante destacar o pensamento de Ferreira (2011, p. 136), quando o autor expõe que “[...] é necessário esclarecer que a perspectiva multicultural liberal ou humanista enfatiza um currículo pautado nas ideias de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas”. Torna-se gratificante para um professor compreender que ele pode ser o autor do currículo escolar bem elaborado, que o Projeto Político Pedagógico, um documento tão importante para a comunidade escolar, bem executado, oferece ferramentas para uma boa prática e que a inserção do multiculturalismo não será algo massante, mas sim imprescindíveis, pois todos os participantes compreenderão que as diferenças fazem parte de um todo, e que não devem ser apenas toleradas ou respeitadas e sim vividas.

2.2 Adaptação Curricular

Após compreendermos que o currículo escolar é um documento norteador que garante aos alunos o que será trabalhado dentro do contexto escolar, não basta o “como” e “de que forma” os alunos irão aprender, mas sim **se faz necessário que todos os alunos**

aprendam. Para que isso aconteça, entra em ação a *adaptação curricular*. Desta maneira, é imprescindível entender o que de fato é esse conjunto de modificações realizadas no currículo escolar.

Quando o currículo se adapta às necessidades particulares dos alunos, o professor está garantindo que todos os alunos participem de forma ativa da sua aprendizagem, e essa inclusão, especialmente, para os alunos com necessidades especiais, é, portanto, respaldada e garantida por lei.

O amparo legal está determinado nas leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9394/1996) e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015), a primeira garante a adaptação curricular e a segunda promove em igualdade de condições com as demais pessoas.

Marques e Duarte (2013) defendem que a adaptação curricular é uma estratégia essencial para garantir que os alunos com deficiência intelectual possam acessar os conteúdos curriculares. Para que essa estratégia seja eficaz, é necessário que os professores da educação regular e da educação especial atuem em parceria. O modelo de Ensino Colaborativo é proposto como uma solução para essa colaboração, permitindo que os professores de ambas as áreas planejem conjuntamente as atividades em sala de aula. Esse planejamento conjunto é crucial para o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos com deficiência, promovendo uma educação mais inclusiva.

Conforme Luz e Cruz (2022, p. 3): “Dentro da sala de aula, o professor depara diariamente com a diversidade, e, quando começa a conhecer seus alunos, entende das necessidades e particularidades de cada um”.

Diante disso, o/a professor/a é levado a refletir em sua prática sobre essa diversidade social a qual todos nós estamos inseridos. Dentro dessa sociedade heterogênea está incluído também o cidadão público-alvo da educação inclusiva, que por sua vez possui direitos legais de realizar a matrícula na rede regular de ensino e teve a sua aprendizagem assegurada por lei.

Partindo dessa reflexão, o professor entra em ação, a adaptação curricular inicia-se no planejamento, é através dele que ele preverá as estratégias para o aluno aprender de forma significativa e confortável, e então ele criará atividades que se enquadra nas especificidades individuais, podendo também reformular sequências pedagógicas e até as avaliações a serem aplicadas. XXXX

2.3 Multiculturalismo

Quando falamos de grupos sociais e culturais, compreendemos as diferentes regiões e pessoas inseridas nos mesmos, logo, podemos entender por “diferentes”. Assim, devemos a partir dessa definição buscar uma forma de afirmar que todas as pessoas e todas culturas e práticas sociais constituem as nossas vivências como um todo. E é nesse momento que podemos compreender o que é o multiculturalismo, uma vez que o mesmo visa reconhecer as diferenças para a construção da igualdade, sendo assim, podemos compreendê-lo com mais clareza.

Bavaresco e Tacca (2016) enfatizam a relevância de se valorizar a diversidade cultural como um meio para superar preconceitos e estereótipos formados ao longo da história. Segundo os autores, é essencial considerar as diferenças em suas particularidades, e o multiculturalismo possibilita uma reflexão sobre a complexidade e as variadas formas de classificação na sociedade contemporânea. Os autores ainda afirmam que a educação deve ocorrer em um ambiente heterogêneo, fruto da interação entre estudantes e instituição, que seja capaz de reconhecer e integrar de maneira positiva as diversas manifestações socioculturais. Esse ambiente educativo deve ter um caráter mais humanizador, acolhendo cada indivíduo em sua singularidade e diversidade, sem comprometer sua identidade.

O multiculturalismo é compreendido como o reconhecer as diferenças e individualidades de cada indivíduo. Dessa maneira, a diversidade cultural, religiosa, étnico, gênero, entre outras, são aspectos que o multiculturalismo aborda e defende, uma vez que o convívio seja democrático e respeitoso do ponto de vista da igualdade e dos direitos humanos para todos, sem discriminação.

A sociedade é multicultural, e pensar dessa forma nos leva ao ponto que esse projeto integrador tem como objetivo o *multiculturalismo no contexto escolar*.

O contexto do multiculturalismo, no âmbito da escola, parte do processo de inclusão e exclusão, logo, vai depender de como a direção escolar irá conduzir esse aspecto dentro desse espaço social, diverso e vivo.

A escola é um espaço de socialização, é um ambiente da diversidade (cultural e racial), e o convívio entre todos é multicultural, impactando no respeito mútuo e no bom planejamento político-pedagógico.

Conforme cita Hall (2006), o termo "multiculturalismo" é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais.

O multiculturalismo no Brasil, começa a ser estudado e citado em planejamentos escolares, na década de 70, conforme cita Rosemberg (2014, p. 60): “[...] há uma reivindicação legítima, constitucional, desde a década de 70, porém de grande resistência por parte da sociedade como um todo, em assumir a luta por garantir do direito ao acesso e permanência à criança pequena à Educação Infantil de qualidade”.

De acordo com o conceito de multiculturalismo, o Brasil reflete uma rica diversidade cultural, resultado da mistura de diferentes etnias e tradições, como indígenas, africanos e europeus. Essa pluralidade se manifesta na música, dança, culinária e festividades, contudo, também enfrenta desafios, como desigualdades sociais e a necessidade de reconhecimento e valorização de culturas marginalizadas.

2.4 Diversidade no contexto escolar

A diversidade na educação brasileira, se inicia no século XX, conforme cita Gilberta de Martinho Jannuzzi. Em meados de 1930, houve uma crescente organização da sociedade civil por meio de associações de pessoas preocupadas com questões relacionadas à deficiência. Ao mesmo tempo, o governo começou a desenvolver ações voltadas para atender as necessidades específicas dessa população, criando escolas vinculadas a hospitais e ao ensino regular. Além disso, outras entidades filantrópicas especializadas surgiram, assim como formas diferenciadas de atendimento, como clínicas, institutos psicopedagógicos e centros de reabilitação, que geralmente eram privados. Esses movimentos ocorreram no contexto da educação geral e do avanço da industrialização no Brasil, um período marcado pela política de substituição de importações, aproveitando as mudanças geradas pelo capitalismo mundial (Jannuzzi, 2004).

Dentro desse contexto, se inicia uma sequência de criação de novas instituições e legislações que tornam visíveis a pauta das pessoas com deficiência e a necessidade de incluí-las em todo contexto social. No ano de 1961, foi publicada a Lei nº 4.024, que instituiu as novas diretrizes e bases da educação, conforme explica Borges (2016),

garantindo a execução do direito à educação em escolas regulares para as crianças com alguma deficiência ou superdotadas.

Com a criação da Constituição Federal de 1988, no artigo 205, que afirma que a educação é direito de todos e dever do estado, tendo a sociedade o dever de incentivá-la, assim os preceitos elencados na Constituição Federal, foram regulamentados pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que criou assim um ambiente mais efetivo para a inclusão das diversidades no âmbito escolar.

Deve-se colocar também em destaque a criação do Estatuto da Criança e Adolescente, sancionado pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que criou a Coordenadoria Nacional para a integração da Pessoa com Deficiência, órgão responsável pela política nacional para a integração da pessoa com de necessidades especiais, parte da Secretaria Nacional dos Direitos Humanos do Ministério Público da Justiça, entre outros benefícios às pessoas com deficiência.

No ano de 2008, o Brasil ganha importância com a assinatura da Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, trazendo assim proteção e garantias aos direitos humanos desses cidadãos.

Com os fundamentos da Convenção e as legislações vigentes, ficou sob responsabilidade dos estados e municípios, a criação de ambientes escolares e sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis, com o objetivo de garantir o pleno exercício do potencial humano e o senso de dignidade e autoestima, além do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana.

2.5 Autismo

Na definição de Bosa (2002), são consideradas autistas as crianças que apresentam inadaptação para estabelecer relações normais com o outro, um atraso na aquisição da linguagem e, que desenvolvem uma incapacitação de lhe dar um valor de comunicação. Comumente, crianças nessa condição apresentam características comportamentais, como estereótipos gestuais e a necessidade de um ambiente material estável.

Bosa (2002) também o descreve como:

Esse termo na verdade, deriva do grego (autos = si mesmo + ismo=disposição/orientação) e foi tomado emprestado de Bleuler (o

qual, por sua vez, subtraiu o “eros” da expressão autoerotismus, cunhada por Ellis, para descrever os sintomas fundamentais da esquizofrenia (Bosa, 2002, p. 26).

No ano de 1943, após estudos de Leo Kanner, tornou-se um dos desvios comportamentais mais estudados, debatidos e disputados trazendo assim o mérito de diferenciar o autismo da esquizofrenia, sendo a sua descrição clínica utilizada até os dias de hoje.

No mesmo ano de 1943, Asperger propõe um novo estudo, com diversas similaridades a Kanner, o que leva ao reconhecimento em 1983 da Síndrome de Asperger, que deixa de ser classificada somente como um grau de autismo, e fazendo com que o autismo deixasse de ser uma psicose infantil, para ser classificado como uma patologia.

Na décima revisão da Classificação Internacional de Doenças – CID 10 o autismo é considerado um Transtorno do Desenvolvimento. Conforme afirmam Tamanaha, Perissinoto e Chiari (2008), os Transtornos Globais do Desenvolvimento são categorizados como um conjunto de distúrbios que se manifestam por meio de alterações significativas na interação social e nas formas de comunicação, além de um padrão restrito e estereotipado de interesses e atividades. Essas anomalias qualitativas são consideradas uma característica abrangente do funcionamento do indivíduo, afetando diversas áreas de sua vida.

Segundo estudos de Lorna Wing (1979), existem três grupos que são diretamente afetados pelas perturbações, em pessoas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), sendo elas: a Área Social, a da Linguagem e Comunicação e a do Comportamento e Pensamento.

A Área Social afeta diretamente a capacidade de estabelecer relacionamentos, pois os com esse espectro têm dificuldade para compreender as regras sociais, como também pode ser desafiador para a pessoa autista o contato visual, relação com os pares, já que os autistas costumam primar pela rotina, e tem dificuldade de se adequar a situações inesperadas.

Já na área de comunicação de linguagem o autista pode encontrar dificuldade tanto linguagem verbal como na linguagem não verbal, não conseguindo iniciar e manter uma conversa, apresentando uma linguagem repetitiva e estereotipada.

Na área do comportamento e pensamento, o autista apresenta rigidez do comportamento e do pensamento, e também a precária imaginação. Também é necessário observar que em muitos casos, o comportamento do autista se torna rígido, ritualista e

obsessivo, um dos maiores problemas a serem enfrentados por pais e educadores no espectro é encontrar estratégias para remediar o atraso no desenvolvimento social do autista.

Nilsson (2004) diferencia o aprendizado de uma criança autista e a não autista em uma visão cognitiva. O autista apresenta um pensamento literal concreto, visual e fragmentado. Conseguimos, assim, concluir que o autista apresenta *déficits* de aprendizado em diversas áreas e por isso, devem-se encontrar soluções para que a inclusão ocorra de forma a não segregar as crianças que apresentam esse distúrbio.

2.6 Síndrome de Down

A síndrome de Down “[...] é uma condição genética, reconhecida há mais de um século por John Langdon Down, que constitui uma das causas mais freqüentes de deficiência mental (DM), compreendendo cerca de 18% do total de deficientes mentais em instituições especializadas” (Moreira; El-Hani; Gusmão, 2000, p. 96).

O atraso mental é a principal característica das pessoas com da Síndrome de Down, porém aspectos como problemas de audição, de visão, alteração na coluna cervical, distúrbios da tireóide, problemas neurológicos, obesidade, envelhecimento precoce, entre outros, são características que as pessoas com a síndrome podem apresentar.

Para contribuir que os efeitos da Síndrome de Down sejam menos agravantes, “[...] tratamentos e terapias, em especial a estimulação precoce com fisioterapia e fonoterapia, mostram uma inequívoca contribuição para melhor desenvolvimento e desempenho social do portador da síndrome de Down” (Moreira; El-Hani; Gusmão, 2000, p. 97).

O desenvolvimento cognitivo em aluno afetados pela síndrome, após a estimulação neuromotora e psicopedagógicos, contribuiu, de para a criança conviver no ambiente escolar, ter uma aprendizagem significativa para seu desenvolvimento. De acordo com Moreira, El- Hani e Gusmão (2000), a abordagem da inteligência de Vygotsky, que estabelece que o ambiente sociocultural intermedia a aprendizagem da criança, ou seja, a inclusão da criança no convívio escolar favorece o desenvolvimento, o cognitivo e funções por meio da experiência ativa pode contribuir para um novo comportamento dos alunos com Síndrome de Down.

A inclusão de alunos com Síndrome de Down no ambiente escolar é possível, uma vez que a

[...] a psicopedagogia tem avançado no sentido de estimular na pessoa com deficiência mental o desenvolvimento da consciência metacognitiva, isto é, o conhecimento pela pessoa do funcionamento de seu pensamento e a utilização desse conhecimento para controlar seus processos mentais. Esse direcionamento abre novos caminhos para o sujeito com deficiência mental, tendo em vista as implicações do déficit da consciência metacognitiva na adaptação e na autonomia (Moreira; El-Hani; Gusmão, 2000, p. 98).

Assim como qualquer outra síndrome ou transtorno, aos alunos com Síndrome de Down tem direito de ingressarem na escola, onde é oferecido o ensino comum, partindo assim da igualdade e da diversidade que o multiculturalismo emprega.

De acordo com Anhão, Pfeifer e Santos (2010),

[...] No processo de inclusão não somente a criança com necessidades especiais absorve aspectos positivos, mas também todas as outras crianças quem passam a conviver com a diversidade e tornam-se seres humanos mais preparados para as adversidades e diferenças da vida.

A socialização é um fator importante para o desenvolvimento da criança com Síndrome de Down, além de fortalecer o comportamento social, permite que as demais crianças convivam com diferenças, que saibam respeitar, compreender a importância da integração social com a multiplicidade de pessoas. Assim, “[...] ao relacionar-se com outras pessoas, o ser humano acaba relacionando-se consigo mesmo, ele enfatiza a ideia proposta pelo materialismo histórico dialético que propõe o homem como ser social em constante mudança pelo meio ao qual está inserido” (Anhão; Pfeifer; Santos, 2010, p. 33).

A presença do/a professor/a como mediador nesse processo de inclusão é primordial, como recorda Menegotto, Martini e Lipp (2010): “[...] inclusão não é apenas colocar a criança com deficiência no ensino regular sem que haja um suporte dos professores [...]”. Dessa forma, o/a professor/a necessita ter uma formação especial para lidar com alunos, por exemplo, a Síndrome de Down, pois somente assim será possível a inclusão efetiva desses alunos no ensino regular.

Em síntese, a inclusão de alunos com síndrome de Down no ambiente escolar não é apenas uma questão de legislação, mas um compromisso ético e social com a diversidade e o multiculturalismo. A pesquisa demonstrou que a formação continuada dos professores é fundamental para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas, permitindo que todos os alunos, independentemente de suas particularidades, tenham acesso a um ensino de qualidade. A valorização das diferenças enriquece o ambiente escolar, fomentando um espaço onde o respeito e a empatia são fundamentais.

Desse modo, esta seção visa apresentar, de forma breve, a Síndrome de Down, para conhecimento, porém o intuito se faz em focar na síndrome no aspecto da educação, isto é, como os alunos são inseridos no convívio escolar, uma vez que o multiculturalismo está para além de questões raciais, sociais e culturais.

2.7 TDAH

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), de acordo com Couto, Melo-Junior e Gomes (2010) está associado com a dislexia e afeta 7% das crianças no Brasil e contribui para complicações no desempenho escolar.

O TDAH é reconhecido com uma doença neuropsiquiátrica e/ou distúrbio comportamental que surge na infância. Conforme Couto, Melo-Junior e Gomes (2010), o reconhecimento de distúrbios muitas vezes ocorre apenas quando a criança começa a frequentar a escola. Isso se deve ao fato de que é nesse contexto que as dificuldades relacionadas à atenção e à inquietude tendem a se tornar mais evidentes para os educadores, especialmente quando comparadas com outras crianças da mesma faixa etária e ambiente.

Alguns sintomas como dificuldade de aprendizagem, perturbações motoras (equilíbrio, noção de espaço e tempo, esquema corporal, etc, dificuldade de atenção, impulsividade, hiperatividade, dificuldade com os detalhes, entre outras, podem ser percebidos nas crianças com TDAH. Como comenta Couto, Melo-Junior e Gomes (2010) as possíveis causas associadas ao TDAH são “[...] duas possíveis causas: uma relacionada ao déficit funcional do lobo frontal, mais precisamente o córtex cerebral; e a outra ao déficit funcional de certos neurotransmissores”.

O TDAH é um desafio para a educação, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem requer mais necessidades e preparos os professores para auxílio aos alunos com esse transtorno. Logo, o TDAH é um ponto que está incluso no multiculturalismo, uma vez que esse visa a promoção da diversidade e da igualdade.

Dentre a diversidade no contexto escolar, o TDAH vem aumentando nesse espaço, e para que a inclusão dos alunos com esse transtorno seja equitativa na sala de aula, o professor/a, deve estar preparado para lidar com as necessidades desses alunos, uma vez que pode acabar “[...] fazendo um pré-julgamento e confundindo seu TDAH com mau comportamento, o que acaba prejudicando, de forma significativa, o processo de ensino-aprendizagem dos alunos [...]” (Maia; Confortin, 2015, p. 74).

O ambiente escolar, para os alunos com TDAH, deve ser um espaço acolhedor, de aprendizagem, pois necessitam de maior zelo para internalizar o que está sendo ensinado, bem como sua convivência com os demais. Dessa forma, “[...] torna-se indispensável a intervenção do professor para que esse estudante não venha a se sentir inferior em relação aos outros integrantes da turma, bem como a turma não o caracterize como uma pessoa lenta e exótica” (Maia; Confortin, 2015, p. 80).

Assim como é importante a conscientização do cultural e do social, relacionado ao multiculturalismo no ambiente escolar, é necessário o olhar para transtornos, doenças e deficiências nesse espaço, pois a escola por si é um espaço diverso, que acolhe pessoas de diversas formas, lugares, características, costumes e questões relacionadas a saúde e ao psicológico cognitivo.

Como demonstrado, o TDAH apresenta uma série de danos na vida do indivíduo, seu diagnóstico deve ser clínico, a partir de observações, dos pontos acima descritos, pelos pais e professores, para assim iniciar uma série de exames, diagnósticos e tratamentos possíveis. Vale ressaltar que o objetivo dessa seção não é aprofundar de forma clínica no TDAH, mas explicar de forma geral para entrarmos no que é relevante para a pesquisa: o TDAH no contexto escolar.

3 Considerações finais

Este estudo revelou a importância de incorporar o multiculturalismo no ensino infantil como uma prática fundamental para promover a inclusão e o respeito à diversidade cultural desde as primeiras etapas da vida escolar.

A análise das práticas pedagógicas demonstrou que a inclusão de elementos culturais diversos no currículo escolar da educação infantil é uma estratégia eficaz para construir um ambiente educacional mais equitativo, no qual as diferentes identidades culturais são valorizadas e respeitadas.

A implementação de um currículo multicultural, alinhado às práticas pedagógicas inclusivas, favorece o desenvolvimento de competências sociais essenciais, como o respeito às diferenças e a capacidade de conviver com outras culturas. Essas habilidades, quando cultivadas desde a infância, contribuem para a formação de cidadãos mais conscientes, tolerantes e preparados para atuar em sociedades plurais e globalizadas.

Além disso, a valorização da diversidade cultural brasileira, com suas múltiplas etnias, religiões e tradições, fortalece o sentimento de identidade e pertencimento dos alunos, o que é crucial para o desenvolvimento integral da criança. O estudo conclui que um ambiente escolar que reconhece e integra as diferenças culturais promove não apenas a inclusão, mas também o aprendizado coletivo e a convivência social harmoniosa, preparando as crianças para lidar com as complexidades e os desafios da diversidade ao longo de suas vidas.

A pesquisa evidenciou a necessidade de investigações mais aprofundadas sobre a aplicação prática do multiculturalismo no currículo da educação infantil, especialmente no que diz respeito à formação de professores para lidar com a diversidade cultural nas salas de aula. Estudos futuros podem focar em desenvolver e avaliar programas de capacitação docente voltados para o ensino inclusivo e multicultural, garantindo que os educadores possuam as ferramentas e estratégias pedagógicas adequadas para integrar diferentes culturas no processo de ensino-aprendizagem.

Outra área de pesquisa que merece atenção é a análise das políticas públicas educacionais relacionadas à inclusão e à diversidade cultural no contexto da primeira infância. A investigação sobre a efetividade dessas políticas pode oferecer subsídios para a criação de diretrizes mais claras e eficazes, que garantam a implementação de currículos multiculturais em escolas de diferentes regiões do Brasil, respeitando as especificidades locais e regionais.

Por fim, pesquisas comparativas entre práticas educacionais multiculturais em diferentes contextos internacionais podem enriquecer o debate, permitindo a troca de experiências e a adaptação de modelos que possam ser aplicados no Brasil. Essas investigações contribuirão para o aperfeiçoamento contínuo das práticas pedagógicas e para a construção de uma educação mais inclusiva, equitativa e plural desde a primeira infância.

Referências

ANHÃO, Patrícia Páfaró Gomes; PFEIFER, Luzia Iara; SANTOS, Jair Lício dos. Interação social de crianças com síndrome de down na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.16, n. 1, p. 31-46, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/Zp9WPjxhLMKDnBX3ZgWN9Tk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 set. 2024.

ALMEIDA, Aline; HENRIQUES Helder. Educação infantil e multiculturalismo no Brasil: a pertinência de um diálogo. **Interfaces da educação**, v.9, n. 26, p. 128-153, 2018.

Disponível em:

<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/2989>. Acesso em: 18 set. 2024.

BAVARESCO, Paulo Ricardo; TACCA, Daiane Paula. Multiculturalismo e diversidade cultural: uma reflexão. **Unoesc & Ciência - ACHS Joaçaba**, v.7, n.1, p. 61-68, 2016.

Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/achs/article/view/8511/pdf>. Acesso em: 19 set. 2024.

BENTO, Maria Aparecida da Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012. Disponível em:

<http://bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/11465/630/1/1684.pdf>. Acesso em: 16 set. 2024.

BOSA, Cleonice; CALLIAS, Maria. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. Porto Alegre, **Psicologia: Reflexão e Crítica**. v. 13, n. 1, 2000. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/prc/a/4b8ymvyGp8R4MykcVtD49Nq/?lang=pt#>. Acesso em: 19 set. 2024.

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

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 23 de set. de 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação**.

Nacional Diário Oficial da União, Brasília, DF. 23 dez. 1996. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 de set. de 2024.

CANEAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e direitos humanos**. 2005. Disponível em:

https://suprema.edu.br/arquivos.downloads/conteudos_enade/21_multiculturalismo_direitos_hum.pdf. Acesso em 19 set. 2024.

CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação.

Comunicação & Política, v.25, n.2, p.91-107, 2007. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/profile/Ana-](https://www.researchgate.net/profile/Ana-Canen/publication/237591283_O_multiculturalismo_e_seus_dilemas_implicacoes_na_educacao/links/54e7787e0cf277664ffab005/O-multiculturalismo-e-seus-dilemas-implicacoes-na-educacao.pdf)

[Canen/publication/237591283_O_multiculturalismo_e_seus_dilemas_implicacoes_na_educacao/links/54e7787e0cf277664ffab005/O-multiculturalismo-e-seus-dilemas-implicacoes-na-educacao.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Ana-Canen/publication/237591283_O_multiculturalismo_e_seus_dilemas_implicacoes_na_educacao/links/54e7787e0cf277664ffab005/O-multiculturalismo-e-seus-dilemas-implicacoes-na-educacao.pdf). Acesso em: 19 set. 2024.

CARVALHO, Ademar de Lima. O projeto político pedagógico: concepções e práticas.

Revista de Educação Pública. Cuiabá. v.17, n. 35, p. 421 - 439, set./dez. 2008.

Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/497/425>. Acesso em: 27 de set. 2024.

COUTO, Taciana de Souza; MELO JUNIOR, Mario Ribeiro de; GOMES, Cláudia Roberta de Araújo. Aspectos neurobiológicos do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): uma revisão. **Ciências & Cognição**, v.15, n.1, p. 241-251, 2010. Disponível em: <http://revista.cienciasecognicao.org/index.php/cec/article/view/202/174>. Acesso em: 19 set. 2024.

EDUCADIGITAL. **Design Thinking para educadores**. Instituto Educadigital, 2012. Disponível em: <https://educadigital.org.br/dtparaeducadores/>. Acesso em 12 ago. 2024.

FERREIRA, Fernanda Nunes. **Multiculturalismo e currículo escolar: desafios e possibilidades para o novo milênio**. Pesquisa em Pós-Graduação - série educação. Santos. v.4, n.7, p. 133- 142, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/serieducao/article/view/286>. Acesso em: 23 de set. 2024.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas políticas. **Educação e Pesquisa**, v.29, n.1, p. 109-123, 2003. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ep/v29n01/v29n01a09.pdf>. Acesso em: 19 set. 2024.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

JANNUZZI, Gilberta de Martinho. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios o início do século XXI**. Coleção Educação Contemporânea. Campinas. Autores Associados, 2004.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica**. 23.ed. Petrópolis: Vozes, 2006. Disponível em: http://www.adm.ufrpe.br/sites/ww4.deinfo.ufrpe.br/files/Fundamentos_de_Metodologia_Cientific%CC%81fica.pdf. Acesso em: 17 set. 2024.

LIMA, Marceline de; LEMOS, Mária de Fátima; ANAYA, Viviani. Currículo escolar e construção cultural: uma análise prática. **Dialogia**, [S. l.], v. 5, p. 145-152, 2008. DOI: 10.5585/dialogia.v5i0.896. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/896>. Acesso em: 20 set. 2024.

LIMA, Solange Martins Couceiro de. Multiculturalismo. **Comunicação & Educação**, n. 13, p. 15-18, 1998. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36821>. Acesso em: 16. set. 2024.

LUZ, Rebeca do Nascimento; CRUZ, Lilian Moreira. Um estudo sobre adaptação curricular no ensino regular: educação inclusiva em foco. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, [S. l.], v. 3, n. 10, p. 1-16, 2022. DOI: 10.22481/reed.v3i10.11843. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/11843>. Acesso em: 23 set. 2024.

MAIA, Maria Inete Rocha; CONFORTIN, Helena. TDAH e aprendizagem: um desafio para a educação. **Perspectiva**, v.39, n. 148, p. 73-84, 2015. Disponível em: https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/148_535.pdf. Acesso em: 19 set. 2024.

MARQUES, Aline Nathália; DUARTE, Márcia. O trabalho colaborativo: uma estratégia de ensino na aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. **Revista de Ciências Humanas**, v. 14, n. 23, p. 87-103, dez. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/1021/1590>. Acesso em: 23 de setembro de 2024.

MENEGOTTO, Lisiane Machado de Oliveira; MARTINI, Fernanda de Oliveira; LIPP, Laura Kolberg. Inclusão de alunos com síndrome de down: discursos dos professores. **Fractal: Revista de Psicologia**, v.22, n.1, p. 155-168, 2010. disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/W86TyrbvvpdJBFTM8dxzWmM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 de set. 2024.

MOREIRA, Lília MA; EL-HANI, Charbel N; GUSMÃO, Fábio AF. A síndrome de down e sua patogênese: considerações sobre o determinismo genético. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v.22, n.2, p. 96-99, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/XTSyqsLMHs56f4LmdznG4Vk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 set. 2024.

PEREIRA, Gilmar Ribeiro; CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. A diversidade das relações étnico-raciais e o currículo escolar: algumas reflexões. **Interfaces da educação**, [S. l.], v. 5, n. 14, p. 07-22, 2014. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/460>. Acesso em: 27 set. 2024.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. **Outro Temas**, v.44, n. 153, p. 742-759, 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cp/a/xK4BvTfDz93x57SfS57yWRg/?lang=pt>. Acesso em: 16 set. 2024.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16 – 35. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/10-%20Sacristan-%20Saberes%20e%20Incertezas%20sobre%20o%20Curriculo%20-%20Cap%201.pdf>. Acesso em 27 set. 2024.

SILVA, Maria José Albuquerque da; BRANDIM, Maria Rejane Lima. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. **Diversa**, ano 1, n.1, p. 51-66, 2008. Disponível em: https://leg.ufpi.br/subsiteFiles/parnaiba/arquivos/files/rd-ed1ano1-artigo4_mariasilva.PDF. Acesso em: 19 set. 2024.


SILVA, Soeli Batista da; DIAS, Maria Angélica Dornelles. TDAH na escola estratégias de metodologia para o professor trabalhar em sala de aula. **Eventos Pedagógicos**, v.5, n.4, p. 105-114, 2014. Disponível

em:<https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/9575/5658>. Acesso em: 19 set. 2024.


SILVEIRA, Aline Machado da; SILVA, Henrique Borges da; MAFRA, João da Silva. Educação inclusiva no Brasil. **Cadernos da Fucamp**, v.18, n.33, p. 126-133, 2019. Acesso em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/1783>. Acesso em 16 set. 2024.

TAMANHA, Ana Carina; Perissinoto, Jacy; Chiari, Brasília Maria. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. **Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v.13, n.3, p. 296-299, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsbf/a/4R3nNtz8j9R9kgRLnb5JNrv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 19 set. 2024.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3.ed. Porto Alegre, Bookman, 2005. Disponível em: http://maratavarepsictics.pbworks.com/w/file/74304716/3-YIN-planejamento_metodologia.pdf. Acesso em: 17 set. 2024.



Capítulo 6
HABILIDADES COGNITIVAS SUPERIORES: O LÚDICO COMO
FERRAMENTA NA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NO
PROCESSO DE APRENDIZAGEM
Dalva Eliane Antunes dos Santos
Vanessa da Silva Almeida
Davi Milan



HABILIDADES COGNITIVAS SUPERIORES: O LÚDICO COMO FERRAMENTA NA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM¹

Dalva Eliane Antunes dos Santos

Mestranda em Neuropsicologia/ Funiber

Iergs Uniasselvi Porto Alegre/RS

Porto Alegre/RS

dalvaeas@gmail.com

Vanessa da Silva Almeida

Doutora em Educação

Ulbra/Canoas

Triunfo-RS, Brasil

psicovanessaalmeida@gmail.com

Davi Milan

Mestrando em Educação

Universidade Estadual Paulista (UNESP) - câmpus de Marília

Quintana-SP, Brasil

davimilan145@gmail.com

RESUMO

Os conhecimentos da neurociência possibilitam valorizar conceitos como saúde, educação e ludicidade, contribuindo para o domínio da teoria e da prática na reflexão dos comportamentos e conhecimentos aprendidos. Com objetivo de aprofundar novos conhecimentos sob a ótica do psicopedagogo e compreender como lúdico pode otimizar o

¹ Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI – Curso de Psicopedagogia (FLC36506LPS) – Seminário da Prática Interdisciplinar - Psicopedagogia e Bases Neurais da Aprendizagem - Módulo V - 10/07/24.

desenvolvimento das habilidades superiores, questionando: como o lúdico pode otimizar as intervenções psicopedagógicas no processo de aprendizagem das habilidades cognitivas superiores? Realizou-se estudo bibliográfico e descritivo no banco de dados do Google Acadêmico, base sciele e biblioteca online da Uniasselvi, em livros contemplados com as palavras-chave deste estudo. Os dados foram analisados com pertinência ao objetivo proposto, comparados as vivências em campo prático na Disciplina de estágio curricular em uma escola infantil em Porto Alegre. Observamos no estudo que o psicopedagogo enquanto promotor de oportunidades de autocontrole, flexibiliza o repertório de compreensão do processo de aprendizagem, possibilitando à criança: capacidade de desautomatizar estímulos deliberados, sabendo ouvir, compreender, agir e falar com sensibilidade em diferentes situações. Ressalta-se a necessidade de normativas efetivas e sensibilização por parte das instituições, reorganizando o plano terapêutico e os espaços, com contratação de profissional qualificado, mediando atividades lúdicas, educacionais e recreativas, oferecendo suporte psicoeducativo no gerenciamento das habilidades cognitivas superiores em aprendizagens escolares.

Palavras-chaves: Aprendizagem. Habilidades Superiores. Lúdico. Neurociências. Psicopedagogia.

1. Introdução

A compreensão do processo de aprendizagem é abordada na Psicopedagogia como base para formação do desenvolvimento de competências vinculadas a integração entre os aspectos emocionais e racionais. Os conhecimentos da neurociência possibilitam valorizar conceitos como saúde, educação e ludicidade, contribuindo para o domínio da teoria e da prática na reflexão dos comportamentos e conhecimentos aprendidos.

A disciplina prática interdisciplinar que tem como objetivo desenvolver no acadêmico o gosto pela pesquisa, preparando-o para o projeto final do curso. O quinto semestre contempla o estudo da Psicopedagogia e Bases Neurais da Aprendizagem, desse modo, entusiasmada com a ideia, elegi pesquisar a respeito do lúdico como ferramenta no processo de aprendizagem das habilidades cognitivas superiores.

A pergunta desse estudo é: como o lúdico pode otimizar as intervenções psicopedagógicas no processo de aprendizagem das habilidades cognitivas superiores? Desse modo, o objetivo desse estudo é aprofundar novos conhecimentos sob a ótica do psicopedagogo e compreender como o lúdico pode otimizar o desenvolvimento das habilidades superiores.

O psicopedagogo no ambiente educacional visa fortalecer explorando as possíveis articulações e os benefícios que o lúdico pode representar na prevenção e suavização, com a ansiedade e tensões provocadas nas adaptações sociais, familiares ou escolares. Para a criança num contexto de fragilidade o brincar representa um estímulo a imaginação e um ponto de partida para a construção de identidade pessoa e social da criança.

A Brinquedoteca da Uniasselvi conforme o Manual da Brinquedoteca elaborado pelo NEAD (2017), visa resgatar e ressignificar o olhar para os brinquedos e as brincadeiras por corpo docente e discente, assim como as crianças e a comunidade na qual a prática será aplicada. Para a Uniasselvi, o espaço da brinquedoteca é um laboratório pedagógico que visa o aperfeiçoamento dos estudantes, estimulando a participação, observação e aplicação das dinâmicas pedagógicas das disciplinas, proporcionando o brincar lúdico guiado, interativo e prazeroso.

Embarcando nessa linha de pesquisa, compreendo que a Brinquedoteca como laboratório científico, revelando impressões e possibilidades que valorizam o lúdico no desenvolvimento das funções cognitivas superiores. A atenção, a orientação, a memória, as gnosis, as funções executivas, a linguagem, a cognição social, as habilidades visuoespaciais são funções cognitivas, onde o lúdico pode ser primordial no desenvolvimento dessas funções.

2. Fundamentação teórica

O desenvolvimento harmônico e integral da criança em todas as suas potencialidades exige do psicopedagogo preparo, conhecimento científico e dedicação para que possa realizar com eficácia a interação e mediação a luz da neurociência. Segundo Goleman e Davidson (2017), quando voltamos o olhar sobre o outro, nossa visão de mundo se expande e aumentamos a capacidade de interagir com clareza sobre os nossos sentimentos e emoções.

A ludicidade contribui para o entendimento das dificuldades de aprendizagem, reforça as relações sociais, identificando os problemas relacionados às dificuldades ou incapacidade de aprender, facilitando a elaboração de estratégias e planos psicopedagógicos para poder intervir juntamente com a equipe especializada.

A inclusão efetiva da família nas ações escolares, assim como no atendimento institucional, com vistas a maximizar as intervenções do psicopedagogo, em colaboração

com a comunidade escolar, podem ser iniciadas a mais precoce possível. O processo de estimulação neural inicia muito cedo, ainda no útero as brincadeiras e as falas com a família e o bebê, criam caminhos neurais, químicos e cerebrais que possibilitam inconscientemente as experiências vividas no real. (Chagas, 2018).

Quem não sabe brincar e não é criança não se entende com Deus... A única coisa que Deus faz é brincar o tempo todo...Por isso, não existe coisa mais importante no universo inteiro que uma criança, nem pecado mais grave que fazer uma criança sofrer...Se acreditassem, a gente veria o papa não na sacada do pátio com cara de piedade, mas correndo morro abaixo, empinando pipa e dando risada. (Alves, 2017, p.199).

As oficinas pedagógicas oferecem para o psicopedagogo recursos de diagnóstico, conhecimento, interação, superação e planejamento de ações na elaboração no plano de intervenção pedagógica de estratégias, com vistas a reduzir as dificuldades de aprendizagem e facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Na obra *Oficinas Pedagógicas*, Grassi (2013, p.116) discorre que “numa oficina pedagógica, as situações e as ações são lúdicas e permitem a construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento”.

FIGURA 01: Oficina de Lavagem de Mãos



FONTE: A autora (2024).

A oficina de lavagem de mãos, conforme a ilustração acima foi realizada na prática durante o estágio curricular de psicopedagogia I, embora não fosse obrigatório a prática naquele estágio. A professora estava trabalhando o corpo humano com as crianças. Observamos que durante as atividades algumas vezes a lavagem de mãos não era realizada, e resolvemos apresenta-las às crianças de uma forma significativa.

Segundo Chagas (2018), a brincadeira simbólica quando colocada em prática com criatividade e imaginação, passa a ser internalizada inconscientemente, passando das memórias para a experiência real. O brincar imaginário ajuda a criança a amadurecer, reforçando sua autonomia. Ao tomar decisões a criança assume a responsabilidade, em nível talâmico, onde ao recordar suas ações, dá novos significados às mesmas.

Por meio de novas sinapses cerebrais além de ativar o sistema límbico (emoções), o treino de ações diárias em contextos sociais, promove o desenvolvimento de competências e habilidades. O desenvolvimento da organização funcional do cérebro segue um processo harmônico e heterogêneo, capaz de sobreviver as adversidades, de se tornar resiliente.

O processo de desenvolvimento acontece de forma gradual a partir das potencialidades e características individuais, influenciadas por meio de relações sociais e ambientais de cada família. Ao avaliar uma criança pequena, faz-se necessário atentar a possibilidade de avaliação de seus atos, assim como a constituição de seus significados.

“Durante a infância, o sistema nervoso do ser humano permite o desenvolvimento de um número tremendo de habilidades: primeiro para aprender a dominar o próprio corpo, depois para formar a habilidade de se comunicar com os outros e achar formas adequadas de apreender, armazenar e processar o fluxo de informações externas”. (Glozman, 2014, p. 24).

O brincar infantil para Oliveira (2018), permite a ampliação da linguagem, desperta para a aprendizagem, para as relações afetivas, a interação social e a moral. Segundo a autora “através do brincar, a criança enferma tem condições de compreender a situação em que se encontra e melhor percepção do ambiente em que está inserida.

Porto (2010, p. 53) afirma que “a realização exterior sem a realização interior não proporciona felicidade. Para a autora, a fonte de alegria está dentro de cada um, mas precisamos nos permitir ser contagiados pela alegria.

Prado (2023), em sua obra *“Mediação, inteligência emocional e neurociência”* discorre sobre a sutileza da compreensão do processo de tomada de decisões baseadas

nas emoções, estabelecendo uma conexão entre os processos cognitivos e emocionais. Na intenção de integrar diferentes aspectos da inteligência, o autor faz referência a teoria das múltiplas inteligências de Gardner com os estudos de Goleman, sugerindo que o cérebro emocional está envolvido no raciocínio quanto o cérebro pensante.

Piaget (1971) analisa a importância da atividade lúdica como o brincar, o brinquedo e o jogo. O brinquedo livre estimula a representação da realidade, ao representá-lo a criança reviverá algo ou alguma situação remota ou imaginário naquele momento.

3. Metodologia

Esse estudo fundamenta-se como uma pesquisa bibliográfica descritiva. As palavras chaves elencadas foram “aprendizagem”, “habilidades superiores”, “lúdico”, “neurociência” e “psicopedagogia”. Realizamos um levantamento de textos publicados em diferentes gêneros, como: livros, revistas e acervo digital disponível no Google Acadêmico, base *scielo* e biblioteca digital da Uniassevi.

A revisão bibliográfica tem o intuito de familiarizar o pesquisador com materiais necessários com aquilo que foi publicado sobre determinado tema em uma determinada época, no caso sobre os desafios do pedagogo em brinquedoteca hospital junto a criança internada. Segundo Gil (2002, p. 44), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

O estudo foi realizado no período de abril a julho de 2024. Os critérios de exclusão foram textos em outras línguas, que fugissem a temática e as palavras-chaves elencadas para pesquisa. Realizada a escolhas dos textos, foi realizado a leitura e contextualizada com as observações e vivências no estágio curricular em campo de estágio realizado em uma escola infantil em Porto Alegre.

A primeira etapa da análise consistiu na leitura minuciosa dos textos, sendo realizado o fichamento de cada obra. Realizada essa etapa, após foi construída a escrita usando as ferramentas digitais do Google Drive e Microsoft Word. Para a socialização foram utilizados: Microsoft Power Point e Chipchamp.

4. Resultados e discussões

O psicopedagogo enquanto promotor de oportunidades de autocontrole, flexibiliza o repertório de compreensão do processo de aprendizagem, possibilitando a criança a

capacidade de desautomatizar estímulos deliberados, sabendo ouvir, compreender, agir e falar com sensibilidade em diferentes situações.

A ludicidade é um treino que ocorre principalmente no período de desenvolvimento infantil. Nessa fase, a criança está em pleno potencial para o aprendizado de estratégias, que permitirão estruturar projetos e possibilidades mediante o surgimento de mecanismos de enfrentamento social ou construção de laços e vínculos com os quais farão parte da sua vida adulta.

Ao pensarmos profissionalmente a respeito do lúdico como mediador do desenvolvimento das habilidades cognitivas superiores como ferramenta para intervenções pedagógicas, precisamos considerar o brincar como parte do comportamento infantil, caracterizado pela singularidade de cada criança, imersa em determinada relação familiar e meio social.

É fundamental que o psicopedagogo conheça as interfaces da aprendizagem para contribuir na prática em sala de aula, nas salas de apoio e, no consultório, visando a independência e autonomia dos sujeitos e suas famílias. Os avanços da neurociência enquanto caminho para saúde apontam para a compreensão das conexões cerebrais e sua integração para a construção de saberes do aprendiz escolar (Relvas, 2010).

Na interação da oficina de lavagem de mãos realizada com as crianças foi possível perceber que pelo lúdico, elas assimilaram cada etapa para a realização correta das mãos, com uso apropriado da água, do sabão e do tempo necessário para que tal ação possa ser realizado. Além de interagir com cada criança, foi fundamental a possibilidade de inferir na forma como processavam e estruturavam cognitivamente cada etapa.

A participação da criança nas intervenções pedagógicas pode ser facilitada por objetos intermediários, facilitando a interação verbal de maneira eficaz junto a seus pares. O brincar por meio do brinquedo e das brincadeiras possibilita revelar o cotidiano, o velado, podendo o psicopedagogo dar um significado a esse movimento.

5. Conclusão

O brincar se manifesta de acordo com o núcleo familiar permeado pelas fantasias e imaginação de cada criança. Por meio do lúdico ela representa o que sente e pensa, dramatizando por meio dos estímulos desse meio e do seu cotidiano. Ao estar com o outro e prover o cuidado ao brincar, estamos estimulando o imaginário e a fantasia.

Ao brincar a dor diminuiu, pois retira o foco do problema, hormônios são ativados e o centro da dor minimizada. A Brinquedoteca é um espaço que possibilita a construção de novos repertórios de maneira prazerosa, mediada por atividades lúdicas, educacionais e recreativas, oferecendo suporte psicopedagógico, cognitivo e social, além de fazer a conexão por meio de práticas transdisciplinares entre profissionais, à família e o sujeito.

O psicopedagogo enquanto profissional faz a mediação para resgatar o adocimento ou às falhas biológicas e/ou cognitivas de aprendizes escolares, avaliando e intervindo nas causas geradoras desse processo, assim como no alívio do sofrimento do corpo e mente. O lúdico é uma janela de oportunidade que bem conduzida permite o aflorar da ressignificação da saúde.

Ressalta-se a necessidade de normativas efetivas e sensibilização por parte das instituições, reorganizando o plano terapêutico e os espaços, com contratação de profissional qualificado, mediando atividades lúdicas, educacionais e recreativas, oferecendo suporte psicoeducativo no gerenciamento das habilidades cognitivas superiores em aprendizes escolares.

Referências

ALVES, R. **A Eternidade numa Horas**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2017.

CHAGAS, E. R. C. **Neurociência, infância e educação infantil**. RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil, v. 7, n. 1, p. 67-77, 2018. Disponível em: <<http://www.reladei.com/index.php/reladei/article/view/269>>. Acesso em: 01 jul. 2024.

GOLEMAN, D.; DAVIDSON, R. J. **A ciência da meditação: como transformar o cérebro, a mente e o corpo**. Objetiva, 2017. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=RVQ6DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=A+ci%C3%Aancia+da+medita%C3%A7%C3%A3o:+Como+transformar+o+c%C3%A9rebro,+a+mente+e+o+corpo&ots=uE7nQOK9sv&sig=_ZcNHAEuAFEUwg-5HvHP3SXi0_g>. Acesso em: 01 jul. 2024.

GLOZMAN, J. **A prática neuropsicológica fundamentada em Luria e Vygotsky avaliação, habilitação e reabilitação na infância**. (E-book). Trad. Carla Anauate. São Paulo: Memnon, 2014.

GRASSI, T. M. **Oficinas psicopedagógicas**. Curitiba: Ibpex, 2013.

OLIVEIRA, Rita de C. **A criança, o hospital e o lúdico**. 2ª ed. São Paulo: Casa de Joana Editora, 2018. E-book. Disponível em: <<https://doceru.com/doc/n8cx1c5>>. Acesso em 16 maio. 2024.

PIAGET, L. E. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PORTO, Olívia. **Psicopedagogia hospitalar: intermedindo a humanização na saúde.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2010.

PRADO, F. F. **Mediação, inteligência emocional e neurociência. Como construímos melhores decisões equilibrando razão e emoção.** São Paulo: Editora Cla, 2023.

RELVAS, M. P. **Neurociência e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva.** Rio de Janeiro: editora Wak, 2010.

UNIASSELVI. CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI. **Brinquedoteca no Curso de Pedagogia.** In: Curso Brinquedoteca: A prática do curso de Pedagogia. Etapa 2. BARBOSA. A. C.A. (Org). E-book. Indaial: Uniassevi, 2017.



Capítulo 7
EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: A CONSTRUÇÃO DE SABERES NA
CLASSE HOSPITALAR ENTRE PROFESSOR E ALUNO

Dalva Eliane Antunes dos Santos

Bruna Fülber



EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: A CONSTRUÇÃO DE SABERES NA CLASSE HOSPITALAR ENTRE PROFESSOR E ALUNO²

Dalva Eliane Antunes dos Santos

Mestranda em Neuropsicologia/ Funiber

Iergs Uniasselvi Porto Alegre/RS

Porto Alegre/RS

dalvaeas@gmail.com

Bruna Fülber

Especialista em docência no ensino superior

Uniasselvi

100104974@tutor.uniasselvi.com.br

RESUMO

A classe hospitalar, sendo está um campo emergente, transdisciplinar e atemporal, onde o ensinar e aprender não são regidos pelo tempo e espaço, mas pela importância e estrutura, com o propósito da continuidade do processo-aprendizagem em ambiente hospitalar a escolares que se encontram em internações hospitalares. Esse estudo visa compreender como as inter-relações entre professor e aluno podem contribuir para a construção de saberes em alunos em classe hospitalar, identificando a atuação do pedagogo em ambiente hospitalar e suas nuances na construção do conhecimento de escolares. Realizou-se estudo bibliográfico e descritivo no banco de dados do Google Acadêmico e em livros escritos por pesquisadores, como: Antunes (2024), Fonseca (2008), Nazareth (2015), Loss (2014), Mutti (2016), Oliveira (2024). Os resultados evidenciam que a atuação pedagógica em classe hospitalar envolve adaptar estratégias educativas às necessidades específicas do educando, promovendo não apenas a aquisição de conhecimento, mas também o bem-estar emocional e resiliência. O impacto do pedagogo na classe hospitalar transcende o âmbito escolar, contribuindo para a

² Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI – Curso de Graduação em Pedagogia (FLC5015PED) – Prática Interdisciplinar do Módulo VIII: Relações Interpessoais – 26/06/24.

recuperação integral dos alunos e reforçando a importância de um olhar holístico sobre a educação.

Palavras-chave: Aprendizagem. Interação. Classe Hospitalar. Relações Interpessoais. Educação Não Formal.

1. Introdução

Aprendemos ao longo da vida. Todos os dias entramos em contato com novas tecnologias, novos saberes, enfim uma gama de possibilidades e desafios que exigem de professores e alunos estratégias mentais, resiliência e empatia para construção de saberes edificadas.

Dentre os espaços não formais da Pedagogia encontra-se a classe hospitalar, sendo está um campo emergente, transdisciplinar e atemporal, onde o ensinar e aprender não são regidos pelo tempo e espaço, mas pela importância e estrutura, com o propósito da continuidade do processo-aprendizagem em ambiente hospitalar a escolares que se encontram em internações hospitalares.

Diante disso o questionamento desse trabalho é: *“Como a inter-relações entre professor e aluno pode contribuir para a construção de saberes de alunos em classe hospitalar? O objetivo de compreender como as inter-relações entre professor e aluno podem contribuir para a construção de saberes em alunos em classe hospitalar. O objetivo específico é identificar a atuação do pedagogo em ambiente hospitalar e suas nuances na construção do conhecimento de escolares.*

Em tempos de diversidade os estilos de aprendizagem e as demandas crescentes por uma educação inclusiva contempladas pela legislação vigente, tornam imperativo a compreensão e empoderamento de abordagens pedagógicas flexíveis e adaptativas. Para tanto, partimos de uma abordagem descritiva de uma revisão bibliográfica extensiva com estudiosos no campo da Pedagogia Hospitalar com ênfase em Classe Hospitalar como Antunes (2024), Fonseca (2008), Nazareth (2015), Loss (2014), Mutti (2016), Oliveira (2024). A compreensão das peculiaridades que permeiam a classe hospitalar é primordial para a busca de estratégias efetivas a fim de favorecer as relações entre professor e aluno com vistas a aprendizagens significativas.

2. Fundamentação teórica

Em 2002 foi elaborado pelo Ministério da Educação em parceria com a Secretaria de Educação Especial um documento com vistas a estruturar o sistema de atendimento educacional em ambientes e instituições não escolares, cujo objetivo era promover o ensino em ambientes hospitalares e domiciliar (BRASIL, 2002). Segundo o documento, cabe ao poder público identificar todos os estabelecimentos públicos ou instituições que venham a oferecer o atendimento educacional, cabendo a estes seguir as determinações da LDB, criando oportunidades de formação continuidade aos professores que atuam em classe hospitalar.

Os Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados publicados em 17 de outubro de 1995 pelo Ministério da Justiça e o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, Resolução do Conanda nº 41, de 17 de outubro de 1995 em seu artigo 9º expressa que “Direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência hospitalar.

Denomina-se classe hospitalar o atendimento pedagógico-educacional que ocorre em ambientes de tratamento de saúde, seja na circunstância de internação, como tradicionalmente conhecida, seja na circunstância do atendimento em hospital-dia e hospital-semana ou em serviços de atenção integral à saúde mental. (BRASIL, 2002, p.13).

A Lei nº 13.716, de 24 de setembro de 2018, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no artigo 4º “é assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa (BRASIL, 2018).

Ao procurar adequar os espaços do hospital ou instituição conforme dita a Lei nº 11.104 de 21 de março de 2005, que reconhece o brincar como direito da criança e adolescente com espaço destinado a Brinquedoteca. Fonseca (1999) ressalta o desafio para o espaço físico da classe hospitalar. Para a autora, classe hospitalar é a “modalidade educacional que visa a atender pedagógico-educacionalmente crianças e jovens que, dadas suas condições de saúde, estejam hospitalizadas para tratamento médico e, conseqüentemente, impossibilitados de participar das rotinas de sua família, sua escola e de sua comunidade”. (Fonseca,1999, p. 23).

A classe hospitalar apresenta-se como um campo emergente e significativo para o pedagogo, onde se destacam as inter-relações entre saúde e educação Mutti (2016) aponta que a classe hospitalar vem avançando em nosso país, fato que corrobora para que diversas instituições de ensino estão sendo palco dessa temática. Para a autora:

Essas instituições de ensino que trazem em seu currículo a Pedagogia Hospitalar enfatizam o papel do professor caracterizado pela identidade profissional, onde os mecanismos de aprendizagem são certamente desafiadores no que diz respeito ao aprender a aprender, por ser este pedagogo hospitalar em formação o que vai a busca de práticas significativas, que estão articuladas com a teoria e a prática, cujo movimento se faz presente nas ações docentes qualitativamente. (Mutti, 2016, p. 121).

Considerando o ambiente hospitalar como um espaço educativo, o pedagogo desempenha um papel singular na continuidade do processo de aprendizagem de crianças e adolescentes em tratamento hospitalar. Essa integração é essencial para garantir aos alunos o sucesso em seu desenvolvimento escolar e social devido a longos períodos de hospitalização, especialmente em casos de patologias que demandam longos tratamentos.

Bastos (2022) realizou um estudo em cinco hospitais do RS, um dos questionamentos foi identificar se as atividades pedagógicas desenvolvidas eram realizadas de forma integrada e articulada com outras equipes. Os dados revelaram que 100% dos pedagogos consultam a equipe médica que está acompanhando o paciente, a fim de obter dados para um planejamento adequando conforme as condições de saúde do paciente.

A aprendizagem é um processo contínuo que resulta da interação, das experiências significativas vivenciadas tanto em ambientes escolares e não escolares. Quando a criança não aprende do jeito que ensinamos, precisamos encontrar uma forma de ensinar do jeito que ela aprende.

Fonseca, no livro *Atendimento escolar no ambiente hospitalar*, discorre sobre estratégias que o professor em classe hospitalar de modo a facilitar o planejamento e adequação as rotinas do ambiente hospitalar, evitando conflitos com o tratamento do aluno. Sugere dicas para interação com a criança, partindo sempre de uma análise do prontuário a fim de estar ciente do estado de sua saúde.

Para a autora, a mãe deve ser o principal contato na abordagem com a criança. Caso a criança permaneça temerosa, valer-se da interação de outra criança, pode ser uma estratégia a ser usada indiretamente. (Fonseca, 2008).

O professor que atua no hospital, por meio da sensibilização, ajuda o aluno a se organizar, a expor seus sentimentos, sem ameaças. A motivação resulta do desejo, envolvida nesse processo de autorrealização, portanto um ato interno, que aumenta quando o sujeito desenvolve o sentimento de que é capaz, mesmo diante de um quadro clínico e patológico, ser capaz de agir, desenvolver sua valorização do eu, ser capaz de aprender, poder modificar suas próprias percepções diante de uma situação que lhe provoca angústia, dor e sofrimento. (Oliveira, 2020, p. 31).

Para Antunes; Oliveira (2024, p. 45) “a função de uma sala de aula hospitalar é evitar consequências negativas que podem causar a permanência da criança no hospital, bem como ulterior evasão escolar”. A investigação das dificuldades encontrados e a compreensão das diversidades das estratégias são cruciais.

Importante salientar que o comprometimento da saúde não é um fator que impossibilita o desenvolvimento e a aprendizagem da pessoa. A criança, mesmo diante das limitações, das dificuldades impostas pela doença ou pela deficiência, temporária ou permanente, lança mão de suas possibilidades para ajudar em seu desenvolvimento físico, intelectual e social. (Nazareth, 2015, p. 23).

A falta de atenção e/ou desinteresse, segundo Antunes; Oliveira (2024) pode ser a origem das dificuldades, especialmente nos casos do uso de medicações que desencadeiam sono, desconforto, náuseas ou dor. A avaliação dessas questões conduzirá à identificação da necessidade de intervenção pedagógica. Nesses casos, a avaliação, e olhar humanizado é essencial para buscar alternativas e instrumentos motivacionais.

Ferreira; Silva; Souza (2014) apontam para cinco pontos do desenvolvimento que devem ser observados na classe hospitalar: despertar para a vida social, sensibilidade aos estímulos recebidos e a adequada reação, multiplicação de oportunidades de aprendizagens, uso da comunicação e o exercício contínuo das oportunidades.

3. Materiais e métodos

Este estudo emprega uma abordagem metodológica que se caracteriza como uma revisão bibliográfica qualitativa e descritiva, respaldada por uma análise teórica substancial. Segundo Gil (2002, p. 44) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Após a definição dos objetivos da pesquisa, o processo de coleta de informações teve início, fundamentando-se na seleção de autores e periódicos científicos que

abordassem a temática. Para Gil (2002) os periódicos científicos, sejam eles digitais ou impressos, tornam possível ter acesso às pesquisas originais e o “padrão de qualidade na investigação científica” GIL (2002, p.66).

O estudo foi realizado no período de junho de 2024. A pesquisa no google acadêmico e na base *scielo*, utilizando as palavras-chaves: “aprendizagem”, “interação”, “classe hospitalar, “relações interpessoais” e “educação não formal”.

Os critérios de inclusão foram textos em português, que abordassem as palavras-chaves elencadas para pesquisa e com download disponível. Contextualizada a imagem com um atendimento pediátrico realizado no cotidiano da autora, sem exposição direta da criança.

Figura 1: Leitura a beira leito.



Fonte: A autora (2024).

A figura acima foi capturada durante um atendimento no local onde trabalho com uma criança de 6 anos, ainda não alfabetizada. A foto foi autorizada verbalmente pela mãe. A menina estava em recuperação de um procedimento por fratura no braço e, estava chorosa e referindo dor. Foi apresentado a criança algumas opções de livros infantis e alguns brinquedos. Ela escolheu o livro, sendo realizado a leitura.

Elencados os autores para referenciar o trabalho, realizadas as leituras, que serviram como base para os resultados e discussões. A escrita foi construída usando as ferramentas digitais do Google Drive, Microsoft Word, Microsoft Power Point e a socialização pelo Microsoft Teams.

4. Resultados e discussão

A atuação pedagógica em classe hospitalar envolve adaptar estratégias educativas às necessidades específicas do educando, promovendo não apenas a aquisição de conhecimento, mas também o bem-estar emocional e resiliência. Loss (2014) caracteriza a educação não formal pelas atividades com caráter de intencionalidade, estruturadas e sistematizadas com simplicidade, comprometidas com o fazer pedagógico.

O impacto do pedagogo na classe hospitalar transcende o âmbito escolar, contribuindo para a recuperação integral dos alunos e reforçando a importância de um olhar holístico sobre a educação, independente do espaço físico: unidade de internação à beira leito ou sala de aula hospitalar. O pedagogo hospitalar contribui no despertar o ato de estudar.

Analisando a abordagem com a criança, percebemos que a dor ficou esquecida durante a interação, onde ela ficou mais receptiva com a equipe de enfermagem, assim como a atitude diante do acidente. Desenvolver estratégias de leitura e escrita é primordial para incentivar o aluno leitor.

Ler e escrever são essenciais na vida diária. A escrita e a leitura têm um papel crucial na vida de cada pessoa. Não basta ser alfabetizado, mas apropriar-se do significado do conhecimento. Ler é uma das atividades entre outras que o pedagogo pode trazer para a classe hospitalar.

Em tempos de recursos digitais, onde a maioria das crianças e adolescentes tem como primeira escolha o celular, apresentar livros e leituras direcionadas, é uma estratégia valorosa de incentivo à autonomia. Fontes (2016) relaciona conceitos da Pedagogia Hospitalar, classe hospitalar e escola hospitalar investigando a influência das mídias nos processos de comunicação, socialização e possibilidades de aprendizagem no ambiente hospitalar. Embora esse estudo tenha sido realizado em 2016, e com o grande avanço tecnológico nos últimos anos, a morosidade das políticas públicas refletem a mesma visão daquele período.

Zabala (1998) atenta para que o professor ofereça “*ajuda contingente*”, bem como “*ajuda especializada*”, porém sem fazer pelo aluno. Para o autor quando o aluno toma consciência dos seus interesses, a sua participação nas atividades e no planejamento será muito mais efetiva. Pensar em ambientes diversificados como o hospital, onde a

participação da família deve ser efetiva, facilita à aprendizagem de novos conhecimentos e novas habilidades.

Analisando a bibliografia estudada, percebemos que embora algumas obras sejam recentes, os autores embasam suas escritas em pesquisas de mais de 20 anos, deixando transparecer que a Pedagogia Hospitalar, em especial a Classe Hospitalar ainda é vista como assistencialismo, e não como rege a legislação. Toda a bagagem cultural da sociedade em ver o hospitalizado como incapaz, caminha para evasão e abandono escolar.

5. Conclusão

O conjunto de saberes, valores e atitudes otimizadas pelas Políticas Públicas da Educação Especial e Humanização na Saúde, otimizam a efetividade da Classe Hospitalar em instituições ou hospitais, que tenham internados escolares em ano letivo. Ao tratar a Classe Hospitalar na visão da Educação Inclusiva, dispendo do espaço e recursos necessários, mesmo que por um tempo mínimo e insignificante que possa parecer, representa para a criança em internação hospitalar, um atendimento educacional respeitoso, superando a visão do incapacitado, desvinculando das restrições impostas pela condição de saúde ou pelo tratamento.

O pedagogo nesse espaço coletivo e limitado pelo cenário hospitalar, compreende cada escolar, como sujeito que pode contribuir e participar da experiência extraescolar, compartilhando seus êxitos e frustrações. Dessa forma, possibilita o ser criança, suas potencialidades nesse cenário muitas vezes regado pela fragilidade do corpo e pela dor.

A qualidade da prática educacional é um diferencial nas inter-relações entre professor e aluno para a construção de saberes, ampliando as oportunidades de experiências significativas. Na contemporaneidade marcada por mudança rápidas, pelo excesso, pela inconstância nos relacionamentos.

Confiamos que o coletivo de trabalho propicie reflexão das trocas de experiências, nas vivências interpessoais, pela criatividade e liberdade no uso das TICs e outros os equipamentos adotados pelo contexto da classe hospitalar. Já que aprender com o outro faz parte constante do repertório de erros e acertos. O diálogo entre saúde, educação e direito a efetivação da lei vigente, validando os saberes do pedagogo como parte integrante da equipe multidisciplinar.

A transição das formas didáticas e no atender, permitem uma comunicação efetiva apoiada no diálogo, valorizando a crítica e a escuta. Mais do que, acompanhar o paciente em seu período de hospitalização, as práticas pedagógicas facilitam a recuperação de saúde física e mental, oportunizando o progresso da aprendizagem em busca da disseminação de saberes e qualidade de vida.

Acredito na Classe Hospitalar lúdica, atrativa e dinâmica, imersas de possibilidades, tanto para o escolar, quando para o professor, regadas pela aprendizagem que se efetiva com sujeitos envolvidos e comprometidos com o processo educacional na compreensão de que sempre há espaço para novos horizontes, regados pelas diferentes vozes e na possibilidade de novos desafios.

Referências

ANTUNES, L.; OLIVEIRA, G. de. **Pedagogia Hospitalar: Os Desafios de Educar**. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2024.

BASTOS, P. V. **Pedagogia hospitalar: práticas educativas**. 2022. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/253652>>. Acesso em 17 jun. 2024.

BRASIL, CONANDA. **Resolução Nº 41, de 13 de outubro de 1995**. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conselho-nacional-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente-conanda/resolucoes/resolucoes-1-a-99.pdf>>. Acesso em 17 jun. 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. / Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC; SEESP, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro9.pdf>>. Acesso em 17 jun. 2024.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13. 716 de 24 de setembro de 2018**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Lei/L13716.htm>. Acesso em 17 jun. 2024.

FERREIRA, J. da R.; SILVA, L. S. da; SOUZA, S. L. A. S. de. **Classe hospitalar: Um espaço de aprendizagem e humanização**. 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/4138>>. Acesso em 17 jun. 2024.

FONSECA, E. S. da. **Classe hospitalar: ação sistemática na atenção às necessidades pedagógico-educacionais de crianças e adolescentes hospitalizados. Temas sobre desenvolvimento**, v. 8, n. 44, p. 32-37, 1999. Disponível em:

<

http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/classehospitalar_eneida.pdf>.

Acesso em 18 jun. 2024.

FONSECA, E. S. da. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar**. E-book. São Paulo: Memmon, 2008.

FONTES, A. R. **A inclusão das mídias como estratégia da pedagogia hospitalar**. Simpósio Internacional de Educação e Comunicação-SIMEDUC, n. 7, 2016. Disponível em:

< <https://eventosgrupotiradentes.emnuvens.com.br/simeduc/article/view/3329>>.

Acesso em 17 jun. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em:

<https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf>. Acesso em 15 jun. 2024.


LOSS, A. S. **Para Onde vai a Pedagogia? Os Desafios da Atuação Profissional na Pedagogia Hospitalar**. E-book Kindle. Curitiba: Editora Annris, 2014.

MUTTI, M. do C. da S. **Pedagogia Hospitalar e Formação Docente: a Arte de Ensinar, Amar e se encantar**. E-book Kindle. Jundiaí, Paco Editorial: 2016.

NAZARETH, Cátia Aparecida Lopes. **Atendimento Escolar à Criança Hospitalizada: Classes Hospitalares**. Curitiba: InterSaberes, 2015.

OLIVEIRA, V. S. de. **Práticas Pedagógicas na Perspectiva da Classe Hospitalar: as peculiaridades de desenvolvimento do aluno hospitalizado**. In: FERNANDES, E. M. *et al.* **Classe hospitalar: saberes e fazeres da prática** – E-book. 1. ed. - Curitiba: Appris, 2020.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**; tradução Ernani F. da F. Rosa - Porto Alegre: Artmed, 1998.



Capítulo 8
**LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA REFLEXÃO SOBRE A
FORMAÇÃO DE LEITOR NO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO**

Raianny Lopes Duarte
Tiago Cartaxo de Lucena
Ranilson de Sousa Oliveira



LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE LEITOR NO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO

Raianny Lopes Duarte

*Professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino da Paraíba.
Mestranda em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS)
da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).
raianny.professor@gmail.pb.gov.br*

Tiago Cartaxo de Lucena

*Professor de Geografia na Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC).
Doutorando em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).
tiagoclinsa@gmail.com*

Ranilson de Sousa Oliveira

*Professor efetivo da Rede Estadual da Paraíba e dos Anos Iniciais do Município de
Cajazeiras/PB.
ranilsongila@gmail.com*

RESUMO

O presente trabalho objetiva ressaltar as contribuições do letramento literário na formação do leitor no Ensino Médio, uma vez que tal prática social é capaz de fazer com que o aluno se aproprie da Literatura. Para isso, a metodologia da pesquisa desenvolveu-se de forma qualitativa, de cunho bibliográfico. Para fundamentar a pesquisa, este trabalho embasa-se nos estudos de Soares (2014), Cosson (2020), Cândido (1995) e outros, bem como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Como resultado, obteve-se proposta de trabalho com o letramento literário no 1º ano do Ensino Médio por meio de sequência básica. Portanto, conclui-se que a Literatura é uma ferramenta de extrema importância no processo de humanização do discente, na medida em que se permite viver outro mundo e sensações por meio da leitura, permitindo-se dessa maneira, sentir-se empatia pelas personagens das histórias e, por conseguinte, pelas pessoas reais do cotidiano.

Palavras-chave: Letramento literário. Literatura. Sequência básica. Humanização.

1. Introdução

O letramento literário é de suma importância para o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno. Nesse sentido, é por meio da literatura que o discente pode tornar-se uma pessoa detentora de maior sensibilidade e conseqüentemente maior empatia.

A escola deve desempenhar um papel fundamental para a pedagogia do letramento literário, uma vez que ninguém nasce gostando de literatura, principalmente em uma sociedade cada vez mais imersa em recursos tecnológicos como tablets e celulares, por exemplo. Esse fato favorece uma competição desleal entre tais ferramentas e a leitura e a escrita.

Pensando nisso, este trabalho apresenta como problemática a escolarização da literatura no Ensino Médio como forma de humanização. Assim, é nessa etapa da educação básica que as práticas sociais adquiridas ao longo da vida escolar devem ser aprimoradas, a fim de tornar o aluno uma pessoa humana, ética e capaz de desenvolver o pensamento crítico.

Desse modo, a presente pesquisa possui como objetivo geral refletir sobre a formação do leitor no Ensino Médio, e por conseguinte como objetivos específicos definir o conceito de letramento literário, mostrar as contribuições de tal fenômeno para o discente da referida etapa da Educação Básica, definir a sequência básica do letramento literário na escola, bem como apresentar uma proposta de letramento literário.

Dessa forma, este trabalho poderá beneficiar o professor de Língua Portuguesa, à medida em que proporcionará refletir de que maneira desenvolver uma metodologia de ensino capaz de tornar o educando um leitor apto a apropriar-se da literatura.

2. Metodologia aplicada

A metodologia usada é uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, tendo como fundamentação teórica os estudos de Cosson (2020), Soares (2014), Cândido (1995) e outros, bem como as orientações contidas nos Parâmetros Curriculares

Nacionais para o Ensino Médio e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Desse modo, Segundo Minayo (2010), a pesquisa qualitativa preocupa-se com as ciências sociais, buscando atribuir significados não quantificando os resultados. Para a autora:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo 2010, p. 21-22).

Em relação à pesquisa bibliográfica, Severino (2010) afirma que é:

[...] registro disponível decorrente de pesquisas anteriores, documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (Severino 2007, p. 122).

Assim, este trabalho fundamentou-se nos estudos de autores renomados com o objetivo de trazer um resultado relevante para a sociedade, principalmente para os profissionais da educação relacionados à Língua Portuguesa que lecionam literatura.

3. Desenvolvimento

3.1 Conceito de Letramento Literário

Segundo Soares (2014), o termo letramento surgiu para caracterizar um fenômeno cujo significado de alfabetização é insuficiente para conceituar. Dessa forma, a alfabetização trata-se da ação de ensinar ou aprender a ler e a escrever, enquanto letramento refere-se à condição de quem não apenas adquiriu tais habilidades, mas que também as utiliza em seu cotidiano, como ler e interpretar uma revista, por exemplo. Para a autora:

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a

escrita, para envolver-se com as práticas sociais da escrita: não lêem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário... (Soares 2014, p. 45-46).

Assim, o letramento é um fenômeno que define o indivíduo que não apenas decodifica um texto ou escreve mecanicamente sem atribuir sentido, mas quem se apropria das práticas sociais advindas da leitura e da escrita.

Nesse contexto, pode-se considerar o letramento literário como uma extensão do significado de letramento, atribuindo a condição de quem não somente ler prosa ou poesia, mas de quem se apropria dessa prática linguística, que por sua vez se dá por meio da leitura e da escrita de textos literários, fato que torna o indivíduo dono da linguagem, como bem assevera Cosson (2020):

[...] As palavras vêm da sociedade de que faço parte e não são de ninguém. Para adquiri-las basta viver em uma sociedade humana. Ao usar as palavras, eu as faço minhas do mesmo modo que você, usando as mesmas palavras, as faz suas. É por esse uso, simultaneamente individual e coletivo, que as palavras se modificam, se dividem e se multiplicam, vestindo de sentido o fazer humano (Cosson 2020, p. 16).

Ainda segundo Cosson (2020), a prática da literatura tanto pela leitura quanto pela escrita não se equipara a nenhuma atividade humana, uma vez que é através de tal experiência que se desenvolve as capacidades linguísticas essenciais para a construção de um sujeito da escrita.

3.2 Contribuições do Letramento Literário para o Aluno do Ensino Médio

Conforme a LDBEN nº 9.396/96, o ensino médio é a última etapa da educação básica, cujo ensino deve ser voltado para aprofundar os conhecimentos adquiridos ao longo do ensino fundamental, bem como proporcionar a continuidade dos estudos ao longo da vida, além da preparação para o trabalho e para a cidadania.

Nessa perspectiva, pode-se perceber que a principal lei que normatiza a educação nacional não se preocupa apenas com conteúdo, mas também com a formação cidadã do discente, tendo como um dos seus objetivos citados em seu inciso III “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico” (LDBEN, 1996).

Desse modo, a literatura ocupa lugar de destaque para atingir tal objetivo, haja vista que por meio dela o indivíduo pode-se tornar mais humano e ético, à medida em que se desenvolve empatia ao vivenciar a história dos personagens literários. Tal experiência literária pode ser exemplificada na obra “Vidas Secas” de Graciliano Ramos, que retrata a fuga da estiagem de uma família de retirantes. Nesse cenário, cujo sofrimento e fome são constantes, dificilmente o leitor não se emocione e coloque-se até mesmo no lugar dos personagens, pois “a experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência” (Cosson 2020, p. 17)

Dessa forma, a presença da literatura no Ensino Médio é muito importante, pois tal disciplina favorece o amadurecimento do educando em relação à sensibilidade, ao desenvolvimento do pensamento crítico e menor preconceito diante das diferenças encontradas na sociedade contemporânea, pois “no exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos” (Cosson 2020, p. 17).

Assim, é indiscutível a importância que a literatura tem no processo de humanização, na medida em que se permite sentir as sensações vividas pelos personagens, seus anseios e suas aflições. Pode-se citar como exemplo a comovente morte da cachorra Baleia em “Vidas Secas” de Graciliano Ramos, por exemplo. Cândido (1995) entende a humanização como:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção dos problemas do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (Cândido 1995, p. 249).

A escolarização do letramento literário no Ensino Médio, portanto, é de suma importância, pois somente por meio desse processo é que o aluno pode tornar-se protagonista da linguagem nos momentos da interação comunicativa, à medida em que se apropria da literatura, bem como da experiência literária.

4. Sequência Básica de Letramento Literário

Segundo Cosson (2020), a sequência básica do letramento literário na escola divide-se em quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Tais etapas

são primordiais, visto que por meio delas é possível atribuir sentido à leitura, fato que não torna o texto apenas um pretexto, mas um recurso cheio de significado para o discente.

Ainda conforme o autor, o primeiro passo da sequência básica é a motivação, que por sua vez não deve ultrapassar uma aula. Essa etapa estabelece uma aproximação prévia entre o professor e o texto, preparando o discente para receber a leitura. Muitas vezes, a motivação se dá por meio da leitura, escrita e oralidade, tornando a literatura e a Língua Portuguesa ainda mais inseparáveis.

Quanto à introdução, o estudioso assevera que tal passo é a apresentação da obra e do autor, que por sua vez não deve ser extensa, visto que assim como a motivação a introdução também não deve ultrapassar uma aula. Nessa etapa, é importante que seja apresentado o livro físico, bem como os elementos paratextuais, como capa e orelha, por exemplo, além do prefácio, a fim de que o aluno obtenha impressões positivas acerca da obra.

Em relação à leitura, o autor afirma que se o texto for longo demais o ideal é que seja feita fora da sala de aula, uma vez que nada substitui a experiência literária provocada pela leitura da obra, sendo os intervalos importantes para o trabalho com textos menores, mas relacionados ao tema do texto maior, haja vista que é nesse momento que o professor pode detectar alguma dificuldade do aluno diante da leitura e, por conseguinte, saná-la da melhor forma pedagógica.

Quanto à interpretação, o estudioso salienta que tal fenômeno é definido pela inferência através da leitura que se constrói o sentido do texto. Para isso, o autor pensa a interpretação em dois momentos: um interior e outro exterior. Enquanto o momento interno é caracterizado pelo processo de decifração de cada palavra da obra, o momento externo é justamente a concretização da construção de significado, e por conseguinte o compartilhamento da experiência literária, a partir do momento em que o leitor indica uma obra dentro da sua comunidade, por exemplo.

Desse modo, a sequência básica é muito importante para a escolarização do letramento literário, uma vez que envolve vários mecanismos para que tal fenômeno se concretize de fato, haja vista que o letramento literário não é composto somente pela etapa da leitura, mais por várias ferramentas capazes de dotar o texto de sentido.

4.1 Proposta de Letramento Literário para o 1º ano do Ensino Médio

Segundo os PCN, o ensino de literatura não deve ser somente por meio da memorização mecânica das características de escolas literárias, épocas ou estilos, mas deve proporcionar ao aluno a formação de um leitor literário capaz de apropriar-se daquilo que tem direito.

Pensando nisso, este trabalho apresenta uma proposta de letramento literário para o 1º ano do Ensino Médio, por meio da leitura de uma obra literária que possua uma versão em filme. Para isso, é imprescindível que o aluno faça primeiro a leitura para posteriormente assistir ao filme, uma vez que o longa-metragem é mais curto, e por sua vez pode acarretar a perda de algum detalhe que apenas pode ser percebido por meio do contato direto com a versão original que é a obra.

É importante ressaltar que o artigo 26, inciso 8º da LDBEN nº 9.394/96, afirma que “a exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais” (LDBEN, 1996). Por isso, a proposta de letramento literário através de filme é de suma importância, haja vista que além de contribuir com a escolarização da literatura ainda torna real aquilo que é previsto em lei.

Para tanto, esta proposta justifica-se pelo seguinte problema: como trabalhar literatura em sala de aula de forma que o discente possa vivenciar a experiência literária? Isso é possível por meio do letramento literário que permite tornar o educando um agente capaz de atribuir sentido ao texto e, por conseguinte, ser protagonista da linguagem.

Esta proposta apresenta como objetivo trazer uma atividade que oriente o professor de Língua Portuguesa na pedagogia do letramento literário, bem como objetivo específico fazer com que o discente desenvolva o pensamento crítico à proporção que se apropria da literatura como prática social.

Para desenvolver a sequência básica do letramento literário, embasada em Cosson (2020), a atividade é dividida em quatro passos:

I – Construção de Motivação

Nesse momento o professor deve trazer para a sala de aula textos, vídeos, letra de músicas ou outros gêneros textuais relacionados à obra que será trabalhada, para que se

possa discutir sobre o tema, a fim de envolver o discente com o texto. Nesse momento, pode-se solicitar que o aluno escreva sobre o que acha acerca do assunto, cujo tema pode ser lido desenvolvendo-se, assim, o pensamento crítico através da oralidade.

II – Introdução à Obra

Nesse segundo momento, o docente deve apresentar a obra e o autor, bem como explicar os motivos da escolha de tal livro e de sua importância, podendo falar resumidamente sobre a história a fim de despertar a curiosidade sobre seu desfecho.

III – Leitura da Obra

No terceiro momento, o professor deve propor a leitura da obra, que deverá ser realizada fora da sala de aula se for extensa, com intervalos para que o docente possa acompanhar seu andamento, sempre conversando com o aluno sobre o livro, a fim de detectar eventuais dificuldades e saná-las.

IV – Interpretação da Obra

Já no quarto momento, passo final da sequência básica, o educador deve solicitar ao aluno que assista a um filme baseado na obra lida para posteriormente escrever uma resenha crítica apontando as diferenças entre o livro e o filme. Essa etapa, materializa a interpretação do texto, na medida em que o aluno registra as suas impressões sobre o livro podendo indicar ou não a leitura para outras pessoas.

Dessa forma, espera-se que essa atividade sirva de inspiração para outras que tenham como objetivo a escolarização do letramento literário, visto que esse processo é crucial para que o discente aprenda a ler de maneira efetiva, apropriando-se do texto literário, bem como leve o hábito da leitura para a sua vida.

5. Resultados e discussões

A sequência básica de letramento literário mostrou ser um instrumento pedagógico relevante, haja vista que apresentou o passo a passo do trabalho com textos

literários a partir da promoção da motivação, primeiro contato com a obra literária, bem como leitura e interpretação. Todas essas etapas propiciaram ao aluno o desenvolvimento do pensamento crítico, além do gosto pela leitura em casa e na sala de aula.

Dessa forma, à proporção que a sequência básica foi aplicada, alguns discentes se identificaram com a narrativa e as personagens, o que proporcionou uma familiarização com a obra literária. Esse fato proporcionou ao educando uma maior motivação em relação à leitura, como também o desenvolvimento da empatia, a partir da relação com as suas vivências cotidianas. Além disso, o trabalho com a intertextualidade, a partir da comparação de um livro com um filme inspirado na obra também foi suma relevância para a observação de características peculiares ao texto escrito, bem como da obra cinematográfica.

Assim, com base na mediação do professor e do contato com vários gêneros literários, como romances, contos, crônicas e poemas, por exemplo, os alunos conseguiram compreender e interpretar diversos textos literários. Tais habilidades permitiram fazer uma leitura de maneira crítica, por meio da análise das personagens e da intenção do autor.

Conclusão

Neste trabalho concluímos a importância do letramento literário na sala de aula, haja vista que somente através da escolarização de tal disciplina é que o aluno poderá aprender a ler no sentido de interpretar o texto e atribuir significado à medida em que vivencia uma experiência literária.

Mostramos as contribuições da literatura para o discente do Ensino Médio no processo de humanização, na proporção em que tal disciplina favorece a evolução do pensamento crítico, a capacidade de colocar-se no lugar do outro, bem como o seu desenvolvimento ético. Tais elementos são de suma importância nessa etapa final da educação básica em relação à preparação para a vida em geral.

Tendo em vista a relevância do letramento literário para o ensino de literatura, propusemos desenvolver uma proposta de atividade por meio de uma sequência básica. Dessa maneira, o aluno terá a oportunidade de entrar em contato com uma obra literária e posteriormente com um filme baseado no livro, com o fito de produzir uma resenha crítica, ou seja, com seu ponto de vista.

Assim, com esta pesquisa, esperamos contribuir de forma significativa para o ensino de literatura, principalmente por meio do letramento literário, com o intuito de trazer para a escola o pensamento crítico. Essa criticidade ocorre por meio da experiência literária, e proporciona ao aluno torna-se protagonista da linguagem à medida em que se apropria da literatura.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Semtec, 2002.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBs)**. Brasília: Mec, 1996.

CÂNDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed. – São Paulo, Contexto, 2020.

MINAYO, M.C. (org). **Pesquisa Social: teoria e criatividade**. 29. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2010.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. São Paulo. Editora: Record, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. – 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica editora, 2014.



Capítulo 9
FRAGMENTOS DE UM REGIME DITATORIAL: FOTOGRAFIAS E
ESPAÇOS METODOLÓGICOS PARA CONSTRUÇÃO DA UMA
CONSCIÊNCIA HISTÓRICA
José Walber Vieira de Oliveira
Katiana de Sousa Vale



FRAGMENTOS DE UM REGIME DITATORIAL: FOTOGRAFIAS E ESPAÇOS METODOLÓGICOS PARA CONSTRUÇÃO DA UMA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

José Walber Vieira de Oliveira

*Mestrando em História e Espaço pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGH/UFRN) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em História Regional e Saberes Locais – CNPq/UFCG/CFP
josewalbervieira23@gmail.com*

Katiana de Sousa Vale

*Graduada em História pelo Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – CFP/UFCG/ e pesquisadora pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq
katianasv.eco@gmail.com*

RESUMO

O presente trabalho problematiza o uso da arte imagética em sala de aula – imagens que retratam os atos antidemocráticos da Ditadura Civil-Militar Brasileira no Rio de Janeiro. O objetivo é apresentar o contexto e a repressão do regime militar, além de demonstrar como as fontes imagéticas contribuem para a melhoria de metodologias que realçam a consciência histórica no ambiente escolar. As imagens serão analisadas como registros memoriais, possibilitando aos discentes conhecerem um passado recente, considerado um tema sensível no Ensino de História. Em uma perspectiva teórica, o trabalho se baseia nas ideias de Kossoy (2002), Schmidt e Garcia (2005), Rezende (2013) e Alberti (2014), que discutem aspectos das atrocidades ocorridas durante a ditadura, o uso de imagens como fonte histórico e sua relação com temas sensíveis. A metodologia da pesquisa fundamenta-se na análise de registros fotográficos referentes as atrocidades da ditadura. Considerando que as fontes não falam por si mesmas, podemos provocar os discentes a refletirem e questionarem o que as imagens podem revelar além dos fatos evidentes em sua superfície. Como resultados, constatamos que as fotografias são fontes sensíveis, que podem ser usadas como reflexos do

passado, permitindo-nos levar essa discussão para a sala de aula e considerá-la uma ferramenta eficaz na construção de sentidos em torno da consciência histórica.

Palavras-chaves: Ditadura Civil-Militar; Fotografias; Consciência Histórica.

1.Introdução

Este trabalho propõe uma discussão em torno da Ditadura Civil-Militar Brasileira, almejando uma apresentação crítica sobre a violência que logo reverberou na promulgação do Ato Institucional nº 05 (AI-5), e por meio da repressão, boicotou os direitos civis, assim como despertou um sentimento de ódio, ocasionando os atos antidemocráticos que vigoraram durante todo o regime militar. Para o desenvolvimento desse estudo, traçaremos um recorte histórico que se encontra fincado no contexto da década de 1960, período em que aconteceu o golpe militar.

Sendo assim, segue-se o estudo mantendo o foco no referido decreto, sem perder de vista o objeto de análise que se constrói a partir da memória e a interpretação da arte imagética – fotografias, que retratam a tortura e a repressão durante a ditadura. Desse modo, o objetivo central deste estudo é mostrar como fotografias deste cunho podem ser trabalhadas como proposta metodológica a partir da consciência histórica, já que elas se enquadram entre o contexto dos temas sensíveis aplicados no Ensino de História.

Para além do procedimento já mencionado, a metodologia aplicada na construção do trabalho se alicerça sobre a análise de três imagens que mostram a violência e as atrocidades vividas pela sociedade durante a ditadura. Deste modo, é oportuno destacar que as imagens não correspondem ao período do Ato Institucional nº 05; mas a um momento social de muita violência que acabou por reverberar na promulgação do referido Ato.

Sobre as imagens que problematizamos neste trabalho, elas representam um dos momentos da Passeata dos Cem Mil³ ocorrida no dia 26 de junho de 1968, na praça Cinelândia no Rio de Janeiro, quando a sociedade protestava a morte do estudante

³ Em 26 de junho de 1968, com a adesão de vários setores da sociedade: artistas, professores, jornalistas, políticos, servidores populares, advogados, padres e, sobretudo, estudantes, se reúnem num protesto no Rio de Janeiro contra as violências policiais presentes no país durante o governo militar. Esse movimento ficou conhecido como A Passeata dos Cem Mil (Valle, 2008).

secundarista Edson Luís de Lima Souto (1950-1968), assassinado por policiais militares que invadiram o Calabouço – restaurante universitário, no centro do Rio de Janeiro, no dia 28 de março de 1968, durante uma manifestação estudantil.

Assim, o trabalho se amarra a um aporte teórico que está centrado nas reflexões de autores que discutem a temática, a saber, Ronaldo da Costa Couto (2010); Maria José de Rezende (2013); e Carlos Fico (2019), os quais problematizam o contexto histórico da Ditadura Civil-Militar e, por isso, são pertinentes para pensarmos como este regime se consolidou sobre o sistema político brasileiro. Além disso, usaremos o fotógrafo e historiador Boris Kossoy (2002); e Eduardo Paiva (2006), para entendermos o mecanismo e o valor da arte imagética no ensino de História e as suas variáveis representações e interpretações, enquanto fontes históricas que estão entrelaçadas a um passado vivo.

Abordaremos também a perspectiva de Jacques Le Goff (1990), com o seu conceito de história e memória, que nos agencia um embasamento teórico para entendermos como as fotografias pode ser interpretada como uma fonte que salvaguarda memórias e nos permitem voltarmos ao passado por meio das reflexões. Outros pesquisadores que cabem ao debate são Verena Alberti (2014) e Carmem Zeli de Vargas Gil e Jonas Camargo Eugenio (2018), que trazem uma discussão voltada para temas sensíveis no ensino de História, contemplando um debate profícuo em torno deste trabalho que parte da fusão de questões sensíveis, como é o caso da violência durante a ditadura.

Por fim, problematizamos a partir do que discute Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Garcia (2005) e Sonia Penin (1994), a formação da consciência histórica de alunos e professores produzida no cotidiano espacial da sala de aula. Com isso, levaremos as discussões a ponto de tratarmos as fotografias como um mecanismo que promove uma função prática sobre o entendimento do sujeito, que neste caso, é gerado pela consciência crítica construída no momento da aula enquanto espaço de conhecimento que possibilita a compreensão imagética.

2. O golpe de 1964 e os 21 anos de ditadura civil-militar

Em meados da década de 1960, a radicalização política era crescente sobre o seio da sociedade brasileira. Assim foi sendo agenciado uma das principais chaves para o desenvolvimento de uma política autoritária, que depois tornou-se em um insólito

sinônimo de violência. Esta radicalização política irrompeu assim, o Golpe de Estado que depôs o presidente da República João Goulart (1919-1976) do poder e logo desencadeou a Ditadura Civil-Militar no Brasil.

No final de março de 1964, o golpe era iminente, mas ainda não tinha data marcada. Mesmo havendo conspiração por parte do exército e um clima tenebroso nas grandes metrópoles, boa parte da sociedade não tinha ciência do que realmente estava acontecendo e do que ela estava sujeita a passar diante do golpe. Segundo a matéria *Guanabara hora a hora* da revista *O Cruzeiro*, publicada em uma edição histórica em 10 de abril de 1964, o dia 1º de abril do referido ano, seguia um ritmo habitual.

O dia 1º de abril foi de tráfego congestionado, avançado passo a passo no Rio de Janeiro. [...] Filas extensas na Rua Barata Ribeiro e Avenida Nossa Senhora de Copacabana. Casas comerciais, mercearias, bares, cafezinhos, restaurantes continuaram a atender ao público, normalmente, embora devagar e em grupos, pois entravam poucos consumidores nas lojas ao mesmo tempo. Soldados do Exército patrulhavam as ruas, nas proximidades da praia, cujo ambiente era de otimismo, com populares se manifestando: “Isso não vai dar em nada” (José, 1964, p. 3).

Referente ao que coloca a revista *O Cruzeiro*, parte da população não sabia que na madrugada do dia 1º de abril de 1964, já se anunciava o Golpe de Estado e que o exército havia se rebelado contra o Governo Federal e em seguida, o presidente do Senado declarava vaga a presidência da República, agindo totalmente contrário à Constituição Brasileira, já que o presidente não havia renunciado e ainda se encontrava em território nacional. Esta ação antidemocrática abriu margens para o nascimento da ditadura, que por meio de um regime autoritário perpetuou-se por mais de duas décadas no sistema político brasileiro (Rezende, 2013). Durante os 21 anos de Ditadura Civil-Militar, o Brasil foi governado por cinco militares que assumiram o posto de presidentes. Este foi um período dividido em quatro grandes fases que ocasionaram o mais alto nível de repressão e violência de toda a história política brasileira.

A primeira fase deste sistema político foi a constituição do regime político ditatorial-militar, liderado pelo Marechal Humberto de Alencar (1897-1967), popularmente conhecido pelo seu sobrenome Castello Branco e o General Arthur da Costa e Silva (1899-1969), que durou de 1964 a 1968; a segunda foi de consolidação do regime ditatorial-militar, fase esta que coincide com o governo do militar Emílio Garrastazu Médici (1905-1985), que permaneceu entre os anos de 1969 a 1974; a terceira fase, se caracterizou por transformações do regime ditatorial-militar sobre o governo de Ernesto

Geisel (1907-1996) entre os anos de 1974 a 1979 e na quarta e última fase tivemos a desagregação do regime ditatorial-militar sobre o governo do último presidente do período da ditadura, João Batista de Figueiredo (1918-1999), que ocorreu entre os anos de 1979 a 1985 (Codato, 2005).

Um ponto factual entre esses cinco militares que assumiram a presidência do Brasil durante a ditadura é que cada um tinha suas peculiaridades de governo, no que diz respeito à gestão política, sendo que essas características eram moldadas de acordo com o regime de cada militar e em grande medida, giravam em torno de uma corrente de violência, constituída pela opressão, repressão, censura, autoritarismo e sobretudo, pela antidemocracia.

Destarte, para que essas coações vigorassem sobre a sociedade, foi criado pelo governo militar decretos de caráter constitucional, ou seja, atos institucionais, que foram se caracterizando de acordo com o seu número em ordem decrescente. Os autores Barcellos e Sganzerla (2015, p. 115), explicam como estes atos institucionais ficaram organizados, “Durante o período de Ditadura Militar, até [...] 1985, foram editados dezessete (17) Atos, sendo o primeiro em 09 de abril de 1964 e o último em [...] 1969. Desses, doze (12) deles foram editados num período de apenas onze (11) meses (AI-5 ao AI-17)”.

Partindo deste contexto em que se pautam os atos institucionais, Richter e Farias (2019), vão dizer o que os referidos atos permitiam para os militares e o que restringiam para sociedade:

Os AI's permitiram aos agentes do Estado a realização de uma plêiade de ações voltadas à supressão das oposições, à restrição das liberdades de reunião, imprensa e opinião, à instauração da censura aos meios de comunicação, às prisões arbitrárias de suspeitos de sublevação ideológica e à perseguição implacável aos participantes de ligas, organizações e movimentos esquerdistas contrários à situação política (im)posta pelos triunfantes do levante de 1964 (Richter; Farias, 2019, p. 390).

3. O golpe dentro do golpe – o ato institucional nº 05

Como foi colocado por Barcellos e Sganzerla (2015), nos primeiros cinco anos do governo militar, foram criados todos os atos institucionais em nome da Segurança Pública Nacional. Ao todo foram 17 decretos. Entre eles, existiam os de forte teor de agressividade

e antidemocráticos, como foi o caso do Ato Institucional nº 05 (AI-5), objeto que enfatiza a arte imagética – fotografias para a análise do trabalho.

O (AI-5) foi um decreto emitido pela Ditadura Militar durante o governo de Artur da Costa e Silva no dia 13 de dezembro de 1968. Este ato ficou entendido como o marco que inaugurou o período mais sombrio da ditadura e que vetou basicamente todos os direitos da sociedade civil. Para alguns historiadores como Ronaldo Couto (2010), o (AI-5) surgiu como resposta do governo a reivindicações sociais, especialmente quando em 1968, eclodiram fortes greves operárias, que tinham como exigência o aumento do salário mínimo e melhores condições de trabalho. Somou-se também as manifestações populares, junto com a classe média e alta, os movimentos estudantis e toda a oposição. Por conta disso, o Conselho de Segurança Nacional passou a discutir sigilosamente quais seriam as estratégias diante dos movimentos que contestavam o regime e com isso, chegaram ao cúmulo extremo de decretar o Ato Institucional nº 05, como:

O ponto culminante da legislação autoritária e do autoritarismo, porque suspende os direitos civis comuns, inclusive o habeas-corpus, devolve ao presidente a competência para cassar mandatos de direitos políticos e, de fato, para fazer os atos de governo que quiser e como quiser. É o golpe dentro do golpe. O aprofundamento do militarismo. A ditadura dura. (Couto, 2010, p. 85).

Nesse sentido, é possível distinguir violência de repressão política durante o (AI-5). Este foi um período marcado pela hostilidade política e o incentivo à atrocidade desde os primeiros momentos do regime militar, mas, a partir do governo de Arthur da Costa e Silva, a ditadura montou um verdadeiro aparato de repressão política e:

[...] a partir de 1968, essa violência se ampliou muito com a instituição de aparatos institucionalizados de repressão que criaram um sistema nacional de espionagem, uma polícia política, um departamento de propaganda e outro de censura política, além de um tribunal de exceção para o julgamento de pessoas supostamente implicadas em corrupção (Fico, 2019, p. 62).

Em grande medida, com o (AI-5) em vigor, as forças de segurança (polícia) tiveram total autonomia para ampliar os mecanismos de violências e poderes sobre a cidadania, para o governo aquilo não passava do ofício profissional que exercia os militares e era tido como um exercício que promovia a segurança da nação e o bem-estar da política. Porém, contrário às ideias, as historiadoras Lilia Schwarcz e Heloísa Starling, pontuam que tais

medidas “[...] eram uma ferramenta de intimidação pelo medo, não tinha prazo de vigência e seria empregado pela ditadura contra a oposição e a discordância” (2015, p. 455).

Em consonância ao que pensava o governo diante do (AI-5), Maria José de Rezende (2013), discute trechos de relatos sobre o pensamento do responsável pelo o referido decreto, neste caso, o general Arthur da Costa e Silva, que enxergava o ato como um dispositivo que poderia restabelecer a democracia no país. Nas palavras do general ele aponta que:

[...] o AI-5 era uma forma de restabelecimento do “regime político tradicional e, ao mesmo tempo, dotando o Governo dos instrumentos indispensáveis à manutenção da ordem, da tranquilidade e da paz pública, a nova lei básica afirmou o princípio de autoridade e realizou, sabiamente, a síntese dos ideais democráticos com os ideais revolucionários.” (Costa e Silva, 1968, apud Rezende, 2013, p. 92).

De acordo com Maria José Rezende (2013, p. 92), “O Ato Institucional de 13 de dezembro de 1968 era democrático, segundo Costa e Silva, porque respondia aos anseios do povo de manutenção da ordem, da disciplina e de uma paz pública pautada na autoridade e num alto grau de controle sobre a sociedade”. Como podemos ver, esta concepção de democracia adotada pelos militares estava muito distorcida do que realmente deveria ser uma democracia. Assim como os militares fingiam expressar liberdade para o povo, parte da população era ludibriada e não tinha ideia de que o discurso de poder pregado pelo o governo era mais um sistema de controle social.

Nas palavras de Michel Foucault (2004), o discurso de poder:

[...] trata-se de determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos [...] regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso aos seus direitos. Rarefação, desta vez, dos sujeitos que falam; ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo (Foucault, 2004, p. 36-37).

Diante da tentativa de aplicar na sociedade um discurso que a controlasse, havia também uma constante insistência na ideia de que a ditadura tinha como objetivo básico, dignificar o homem perante a sua honra enquanto sujeito patriota e digno da sua soberania (Rezende, 2013). No entanto, sabemos que o regime militar juntamente com os anseios do (AI-5) não estava lapidado com esse brilho de um povo ufanista e democrático. O verdadeiro caráter deste decreto, é que o mesmo se tornou responsável pelo cenário mais sombrio durante o período da Ditadura Civil-Militar, reverberou o esmagamento da

pouca jurisprudência que ainda restava a população e hostilizou violentamente os direitos humanos dos brasileiros.

4. Fotografias enquanto fontes históricas

A História enquanto uma ciência filha do seu tempo, enfrentou várias rupturas para se desprender de um modelo convencional e poder ser problematizada como uma ciência viva, construtora das ações do homem e sua relação com a natureza. Esta é uma questão discutida por muitos historiadores ao se debruçar sobre uma “História problema,” que viabiliza o processo de historicização, através das mais variadas fontes históricas.

Para Peter Burke (1997), a ideia de uma “História problema”, se desencadeou na primeira metade do século XX, partir de 1929, com a invenção da Escola dos Annales, criada na França por vários historiadores, tendo como principais nomes Lucien Febvre e Marc Bloch. A Escola dos Annales ou Movimento dos Annales, foi fundada com o objetivo de ampliar as fontes históricas para que a História, enquanto uma ciência que estuda as ações do homem no tempo e no espaço, pudesse ganhar “fôlego” e esmiuçar todos os feitos e vestígios humanos, quebrando o paradigma positivista de que História só se fazia com documentos escritos e oficializados pelo Estado.

Dessa forma, a construção historiográfica mudou totalmente em decorrência de uma revolução documental e, conseqüentemente, os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais ganharam espaço no campo da historiografia, e todas as fontes amiúdes começaram a ser estudadas. Dentre essas fontes, destacamos as imagéticas – fotografias, que após o Movimento dos Annales, gradativamente foram ganhando visibilidade pelos historiadores e hoje se apresentam como objetos de estudos e caráter importante tanto na área da pesquisa quanto na do ensino. De acordo com Paiva (2006), que discute o uso imagético como uma metodologia ativa diz que:

O uso da imagem, da iconografia e das representações gráficas pelo historiador vem propiciando a apresentação de trabalhos renovadores e, também, instigando novas reflexões metodológicas. [...] é importante sublinhar que a imagem não se esgota em si mesma. [...] Para o pesquisador de imagem é necessário ir além da dimensão mais visível ou mais explícita dela (Paiva, 2006, p. 19).

Conforme as palavras de Paiva (2006), subentendemos que o trabalho do pesquisador quando diz respeito uma análise imagética, deixa de ser apenas uma análise e se torna uma investigação minuciosa, pois é necessário que a imagem seja problematizada para além do que nela está explícito e os aspectos que aparecem discretos possam ser percebidos através do seu grau de criticidade. Destacamos que este é o nosso intuito, problematizar no Ensino de História as imagens que tratam de atos de cunho violento para que gere reflexões em torno dos discentes e eles consigam refletir por meio dessas fontes o que realmente foi a Ditadura Civil-Militar Brasileira e o seu caráter autoritário.

Para Circe Bittencourt (2004), esta metodologia (uso de imagem no espaço da sala de aula), se caracteriza como um instrumento pedagógico e possibilita o aluno alcançar um contato consideravelmente direto com o passado, segundo a autora:

[...] muitos professores que as utilizam consideram-nos um instrumento pedagógico eficiente e insubstituível, por possibilitar o contacto com o “real”, com as situações concretas de um passado abstrato, ou por favorecer o desenvolvimento intelectual dos alunos, em substituição de uma forma pedagógica limitada à simples acumulação de factos e de uma história linear e global elaborada pelos manuais didáticos. Os documentos também são materiais mais atrativos e estimulantes para os alunos e estão associados aos métodos ativos ou ao construtivismo (Bittencourt, 2004, p. 327).

Partindo do pressuposto que discute Bittencourt (2004), a imagem pode ser considerada como um recurso didático no Ensino de História, pois devemos compreendê-la como um instrumento que evidencia as mais diversas questões, sejam elas sociais, políticas e culturais. Desse modo, as questões que são voltadas para o campo político, podem ser relacionadas com o regime militar, uma vez que a fotografia pode ser utilizada como uma ferramenta para compreender a censura e a violência política, o autoritarismo e as ações antidemocráticas que eram exibidas pelos militares (Oliveira et al., 2012).

Assim sendo, entende-se que a fotografia pode ser considerada como um reflexo do passado, promotora de possíveis fontes para historicidade, reflexões e questionamentos que nos “[...] dá a noção precisa do microespaço e tempo representado, estimulando a mente à lembrança, à reconstituição, à imaginação. É, para o historiador, uma possibilidade incontestável de descoberta e interpretação da vida histórica” (Kossoy, 2012, p. 169). Com isso, Circe Bittencourt (2004), complementa a citação de Kossoy relatando a sua importância para entendermos o cotidiano social.

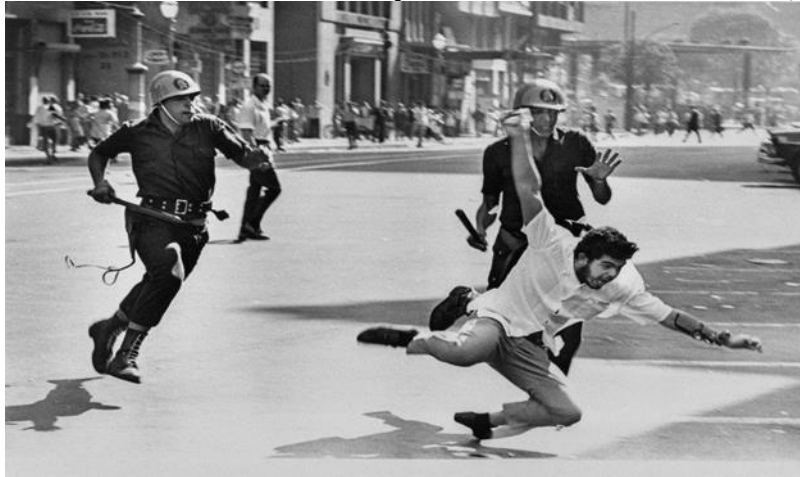
Imagens diversas produzidas pela capacidade artística humana também nos informa sobre o passado das sociedades, sobre suas sensações, seu trabalho, suas paisagens, caminhos, cidades, guerras. Qualquer imagem é importante, e não apenas aquelas produzidas por artistas. Fotografias ou quadros registram as pessoas, seus rostos e vestuários e são marcas de uma história (Bittencourt, 2004, p. 353).

Tendo em vista a relevância do uso imagético em sala de aula, sobretudo, no Ensino de História, assim como foi apresentado por alguns historiadores que estudam esta fonte e a interpretam como uma ferramenta metodológica fundamental para “chegarmos ao passado” por meio da memória e das reflexões que ela nos permite analisar as imagens que serão problematizadas neste trabalho, bem como alguns questionamentos deverão ser feitos e respondidos a partir da perspectiva de Kossoy (2012):

Em que medida são as fotografias documentos históricos? Qual o valor, o alcance e os limites das fotografias enquanto meios de conhecimento da cena passada? Como podemos empregá-las enquanto instrumento de investigação e interpretação da vida histórica? [...] Como identificá-las e situá-las no espaço e no tempo? (Kossoy, 2012, p. 19).

4. A ditadura civil-militar no ensino e a fotografia como consciência histórica

Imagem I – Estudante de medicina durante protesto na Cinelândia – Rio de Janeiro (1968)



Fonte:

<https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/22/album/1542923865_871951.html#foto_gal_3>.

Acesso em: 25 out. 2023.

Imagem II – Sexta-feira sangrenta, Cinelândia – Rio de Janeiro (1968)



Fonte: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/22/album/1542923865_871951.html#foto_gal_3>. Acesso em: 25 out. 2023.

Imagem III – Cavalaria da polícia avança sobre estudantes que realizavam missa pela morte do estudante Edson Luís, em 1968.



Fonte:

<https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/22/album/1542923865_871951.html#foto_gal_3>. Acesso em: 25 out. 2023

Para Rodrigues Filho (2017, p. 54) “A contextualização da imagem no tempo histórico é necessária para que se entenda o processo de produção e as intencionalidades presentes nas fontes”. Este é o caso das imagens presentes acima, que remetem ao contexto histórico da Ditadura Civil-Militar Brasileira, quando grande parte da sociedade sofria perseguições advindas das intencionalidades do governo.

Com base nas reflexões de Verena Alberti (2014, p. 1) este momento “[...] tratava-se evidentemente de uma questão sensível ou controversa”, pois retrata a alta violência do governo militar sobre os movimentos estudantis. Sendo assim, é importante destacar

que as fotografias foram registradas por um só fotógrafo, Evandro Teixeira⁴, considerado como figura central do fotojornalismo brasileiro, que registrou sérios momentos durante o governo militar.

Nas três fotografias apresentadas, vemos policiais perseguindo estudantes, que se manifestavam contra o desgoverno demandado pelos militares e o autoritarismo que eles instituíram. Dessa forma, é válido questionar os alunos, pois “[...] um tema gera uma controvérsia e se torna mais sensível do que já é, indicando a necessidade de interrogar” (Gil; Camargo, 2018, p. 141). Deste modo, é plausível indagá-los acerca do que pensam quando visualizam esse tipo de imagem, se conseguem, por exemplo, sem conhecer diretamente o caráter do (AI-5), imaginar o que estava acontecendo com aquelas pessoas, se é possível apontar diante da violência a repressão sobre os direitos humanos ou, até mesmo, questionar se aqueles indivíduos aparentavam sofrer algum tipo de perseguição ou insatisfação, se estavam sendo violentados, ou se a sua liberdade de expressão estava sendo reprimida. A partir das respostas obtidas, é possível apresentar a verdadeira realidade da intolerância às manifestações feitas por estudantes que lutavam em prol de melhorias diante do sistema político brasileiro.

Outra questão que pode ser problematizada nas fotografias, é que este movimento foi liderado por estudantes do curso de medicina. Com isso, podemos chamar a atenção dos discentes para se atentarem às vestes dos manifestantes, sendo esta, uma das formas de percebermos a classe social que estes estudantes faziam parte, haja vista que eles estavam todos bem vestidos, com roupas que seguiam um padrão, ou seja, a grande maioria dos estudantes que aparecem nas fotos estavam bem calçados, precedidos de calça e camisa branca, trajes que na época os caracterizavam como pessoas pertencentes a elite brasileira. Conforme estes detalhes, entende-se que o autoritarismo do governo no período ditatorial não era apenas para o povo, que estava em uma classe inferiorizada,

⁴ Evandro Teixeira é considerado como figura central do fotojornalismo brasileiro, com grande destaque para a segunda metade do século XX. Suas imagens de grande sensibilidade e força expressiva que compõem um panorama histórico do Brasil no período da Ditadura Civil-Militar. Seus registros são de grande destaque, uma vez considerados como fotografias que documentam de maneira mais intensa o período militar no Brasil. No seu incansável trabalho, Teixeira captura informações do cotidiano brasileiro, se aguçando da sensibilidade para compor a imagem e atenção irrestrita à cena e seu contexto. Foi justamente isso que o consagrou como um dos principais fotojornalistas deste terrível período da história política brasileira, registrando momentos marcantes como o Golpe Militar de 1964, e a repressão ao movimento estudantil em 1968, registros estes, que estão disponíveis no site: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/22/album/1542923865_871951.html#foto_gal_3.

uma vez que a própria elite que influenciou o golpe, estava enfrentando as consequências do desgoverno que se instaurou no ano 1964.

No espaço construtor de conhecimento (sala de aula), ao indagar os discentes sobre o que enxergam nas fotografias enquanto fontes que formam uma consciência históricas, espera-se que seja possível que eles identifiquem o que significa a movimentação de pessoas correndo diante da reação dos militares, assim como os reconheçam e percebam o sentimento que as pessoas expressam sobre a face que, neste caso, é o sentimento de frustração, ao mesmo tempo que aparentam medo e a emoção de angústia por estarem sendo perseguidos, assim como também percebam o ódio no rosto dos que os perseguem. Espera-se também que eles compreendam que a ditadura foi um regime político que estava disposto a punir quaisquer indivíduos que fossem contra as suas ideologias. O que vemos nas imagens é justamente a confirmação de um governo ditatorial que pregava a violência contra a sociedade quando se sentia pressionado a governar democraticamente.

Para a autora, Verena Alberti (2014), falar em questões voltadas para a Ditadura Civil-Militar e expressar suas lembranças é tratar de questões sensíveis ou controversas, isso porque suas abordagens implicam o reconhecimento de um passado vivo, que envolve aspectos ligados a memória, seja ela particular ou coletiva. Sendo que este passado está intimamente ligado a um passado recente que nos fornece lembranças daquilo que, grosso modo, marcou a nossa história ou que ainda pode marcá-la à medida em que vamos tomando ciência dos nossos antepassados e suas ações ao longo do tempo. Vale ressaltar, que existem outras fontes que podem nos contactar aos fatos e acontecimentos ocorridos no período ditatorial, neste caso, apresentamos as fotografias, que possuem o poder de nos levar a esse triste passado, nos possibilitando reconhecer aquilo que o tempo quer apagar.

Considerações finais

Este artigo buscou apresentar a relevância de se trabalhar com recursos imagéticos concernente ao período ditatorial no Ensino de História, uma vez que partimos do pressuposto que desde muito tempo, a imagem é utilizada como recurso para a representação de acontecimentos do cotidiano. A partir delas, é possível se fazer leituras, uma vez que elas são capazes de nos revelar narrativas condizentes à construção de

determinada sociedade nas suas diversas representações e formas de ser, a exemplo, as representações sociais, históricas e culturais.

Foram 21 anos de terror impostos à sociedade brasileira. O Brasil estava definitivamente sob o comando dos militares. Obviamente que os discentes não viveram esse triste período da história, e justamente por isso, é imprescindível conhecê-lo, pois o conhecimento nos confere diferentes sentidos e nos leva a tomarmos as nossas decisões políticas no presente. Deste modo, pensamos a fotografia no Ensino de História, visto como um espaço para criação de consciência histórica que move o sujeito através de um processo de construção de conhecimento do professor sobre o ensino, que se dá no espaço que ele estabelece com os seus interlocutores, ou seja, os alunos.

Neste sentido, a consciência histórica é a chave para conhecermos o perfil do governo ditatorial e formarmos cidadãos críticos, a ponto de refletirem sobre as atrocidades que aconteceram entre 1964 a 1985, e fazerem com que elas não voltem a se repetir, já que ainda estão a margem de um passado recente. Segundo Juliana Balestra, “Meio século depois dos fatos ocorridos, esse passado permanece latente por sua carga singular de dor e violência, e sua assimilação apresenta uma dificuldade especial. Um passado que não passa” (2018, p. 84).

Diante da abordagem acima, cabe frisar que é no Ensino de História que os alunos - enquanto sujeitos históricos - são levados a refletir sobre a realidade histórica e política do seu país. Sendo assim, utilizar fotografias na sala de aula como recurso pedagógico, é tornar relevante o processo que forma a consciência histórica dos discentes. Portanto, essa consciência tem uma função prática de construir identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem sobre uma dimensão temporal e espacial. Além disso, é no espaço em que é gerido o Ensino de História, que esta consciência nasce e cresce, podendo guiar o indivíduo a refletir sobre a mediação da memória histórica (Schmidt; Garcia, 2005).

Para Ana Maria Mauad “Nunca ficamos passivos diante de uma fotografia: ela incita nossa imaginação, nos faz pensar sobre o passado, a partir do dado de materialidade que persiste na imagem” (1996, p. 15). Dessa forma, no espaço da sala de aula, as fotografias problematizadas neste trabalho, assim como tantas outras disponíveis nos mais diversos meios, podem ser o viés para uma discussão sobre a repressão e a violência imposta pela ditadura à sociedade brasileira, com destaque para os movimentos estudantis que se mostraram totalmente contra as ideologias impostas no período ditatorial.

Consequente a isso, as imagens podem ser o norte para gerar uma discussão acerca da importância do conhecimento quando o assunto é lutar pela defesa dos nossos direitos e pela nossa liberdade de expressão, visto que infelizmente, assuntos como o período ditatorial brasileiro nos últimos tempos tem sido relegado nas políticas públicas de educação, atitude incoerente, pois, falar sobre este período tido como o mais sombrio da história política brasileira na sala de aula é de extrema importância, para que os alunos saibam e vejam – com as fotografias – as atrocidades cometidas nesta época. É indispensável que os jovens saibam que durante 21 anos, o governo “[...] em ato contrário ao seu dever de proteção, promoveu ausência de liberdade de expressão, impôs sigilo, estabeleceu censura e sedimentou a cultura do medo e do esquecimento” (Araújo et al. 2013, p. 7).

Diante disso, principalmente em relação a atual realidade política do país, a consciência histórica que formamos nos espaços educacionais, faz-se extremamente necessária, pois mesmo vivendo em um país que se diz democrático, alguns modos de reprimir a população brasileira ainda se encontram presentes e arraigados nesta sociedade. Nos últimos anos observamos que a democracia interligada com a liberdade, ainda está muito pouco garantida em nossas instituições nacionais, além de que a reparação histórica acerca deste terrível período, por mais sensível e dolorida que seja, infelizmente ainda não chegou a se concretizar.

Portanto, além de ser fundamental que os discentes conheçam a verdade e tenham acesso à História de um passado recente, traumático e repressivo enfrentado pela sociedade brasileira, é recomendável que façam a utilização de fotografias como proposta metodológica no Ensino de História, utilizando sobretudo, a sala de aula como um espaço para criação da consciência histórica. Haja vista que a arte imagética, pode e deve ser considerada como um documento potencializador para o conhecimento crítico quando analisada do ponto de vista histórico.

Referências

ALBERTI, Verena. **O professor de história e o ensino de questões sensíveis e controversas**. In: Palestra proferida no IV Colóquio Nacional História Cultural e Sensibilidades. Centro de Ensino Superior do Seridó (Ceres) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Caicó (RN), p. 1-11, 17 a 21 de nov. de 2014.

ARAUJO, Maria Paula; SILVA, Izabel P. da; SANTOS, Desirree dos R. (Org.) **Ditadura militar e democracia no Brasil: história, imagem e testemunho**. Rio de Janeiro: Ponteio, 2013.

BALESTRA, Juliana Pirola da Conceição. **Histórias vividas: usos do passado recente entre jovens estudantes**. Revista História Hoje, v. 7, nº 13, p. 83-105 – 2018.

BARCELLOS, Daniela Silva Fontoura de; SGANZERLA, Rogério. **O papel dos atos institucionais na privação de garantias fundamentais durante o período da ditadura militar no Brasil**. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEPODI. Anais. São Paulo: FEPODI, 2015. p. 115-123.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. Editora Cortez. São Paulo, 2004.

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales 1929-1989**. Tradução: Nilo Adália. – São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1997.

CODATO, Adriano Nervo. **Uma história política da transição brasileira: da ditadura militar à democracia**. Rev. Sociol. Polít., Curitiba, p. 83-106, nov. 2005.

COUTO, Ronaldo Costa. O governo Costa e Silva – 1967-1989. In: **História indiscreta da ditadura e da abertura**. RJ, Editora Record, 2010, pp. 85-106.

FICO, Carlos. **História do Brasil contemporâneo: da morte de Vargas aos dias atuais**. 1ª ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2019.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 10. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; CAMARGO, Jonas. **Ensino de História e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas**. Revista História Hoje, v. 7, n. 13, p. 139-159, 2018.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & história**. - 4.ed. - São Paulo: Ateliê, 2012.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: UNICAMP, 1990.

MAUAD, Ana Maria. Através da Imagem: Fotografia e História Interfaces. **Tempo**, Rio de Janeiro, vol. 1, n.º 2, 1996, p. 73-98.

NICOLAU, José. Guanabara hora a hora. **O Cruzeiro**. Rio de Janeiro, 10 de abril de 1964, p. 3.

OLIVEIRA; ALMEIDA; FONSECA. **A reflexão e a prática no ensino**. – São Paulo: Blucher, 2012.

PAIVA, Eduardo França. **História & imagens**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PENIN, Sonia T. de Souza. **A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura**. Campinas: Papyrus, 1994.

REZENDE, Maria José de. **A ditadura militar no Brasil**: repressão e pretensão de legitimidade: 1964-1984. Londrina: Edule, 2013.


RICHTER, Daniela; FARIAS, Thieser. **Ditadura Militar no Brasil**: dos instrumentos jurídicos ditatoriais para a democracia outorgada. Passagens. Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica Rio de Janeiro: vol. 11, n o 3, setembro-dezembro, 2019, p. 381-405.

RODRIGUES FILHO, José. **Imagens em perspectiva**: memória e poder na literatura de cordel. Monografia (Licenciatura em História) – Unidade Acadêmica de Ciências Sociais, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2017.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

SCHWARCZ, Lilia Moritz e STARLING, Heloísa Murgel. **Brasil: Uma Biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015, p. 455.

VALLE, Maria Ribeiro do. **1968: O Diálogo é a Violência – movimento estudantil e a ditadura militar no Brasil**. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.



Capítulo 10
**O ROMANCE DE 30 E A EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA PROPOSTA
DE LETRAMENTO LITERÁRIO PARA O ENSINO MÉDIO**

Manoel Lázaro da Silva Alves

Denise Tomaz de Araujo

Carlos Gildemar Pontes



O ROMANCE DE 30 E A EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO PARA O ENSINO MÉDIO

Manoel Lázaro da Silva Alves

Graduado em Letras – Língua Portuguesa, pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Mestrando em Letras (PPGL/UERN/CAPES). E-mail: professorlazarovalves@gmail.com

Denise Tomaz de Araujo

Graduada em Letras – Língua Portuguesa, pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: denise.tomaz@estudante.ufcg.edu.br

Carlos Gildemar Pontes

Escritor. Doutor em Letras. Professor de Literatura da UFCG. Membro da Academia Cajazeirense de Artes e Letras. E-mail: gilpoeta@yahoo.it.

RESUMO

O Romance de 30 foi um período literário abrangente e rico em inúmeras obras de cunho regionalista, tendo como principal aspecto a seca nordestina. Logo, esse período vai ser marcado por denúncias da dura realidade enfrentada pelas pessoas que viviam nessa região. Nesse sentido, a presente pesquisa tem por finalidade demonstrar a relevância de conhecer esse período, principalmente nas fases finais do ensino na educação básica, bem como apresentar uma proposta de letramento literário para ser aplicada na sala de aula, baseado nas orientações de Cosson (2006). Para a construção do arcabouço teórico do referente trabalho, nos baseamos nas contribuições, principalmente, de Santos (1995), Santos (2021) Dacanal (2018) Brasil (2018), dentre outros estudiosos que exploram o assunto em questão. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de cunho bibliográfico e qualitativa, tendo em vista a natureza da temática e o olhar interpretativo sobre os objetivos em questão. Assim, pretende-se, através desse trabalho, contribuir para as aulas de literatura no contexto do Ensino Médio, possibilitando ao aprendiz a construir um novo olhar sobre o Romance de 30 e a relevância que este período da historicidade literária do país dispõe.

Palavras-chave: Romance de 30. Seca. Ensino Médio. Proposta de Intervenção.

1.Considerações iniciais

O Romance de 30 foi assim denominado devido a um conjunto de obras que tematizam o regionalismo brasileiro, a partir da perspectiva de representar o homem no seu local de origem e envolto nas suas vivências. Os romances trouxeram visibilidade para os leitores não iniciados em um Brasil ocluso dos olhos da elite e dos moradores de outras regiões, como o Sudeste, o Norte e o Centro Oeste. O Sul é um caso à parte porque apresentou um romance que fez emergir as características desta região.

A obra que representa o marco desta tendência regionalista é A bagaceira, de José Américo de Almeida, paraibano, que inicia um enredo baseado no universo da cana de açúcar, que logo depois vai ser explorado magistralmente por José Lins do Rego, também paraibano.

O Romance regionalista de 30 surgiu na segunda fase do modernismo, tendo Rachel de Queiroz, José Lins do Rego, Graciliano Ramos e Jorge Amado, como os principais autores desse período, embora outros autores, posteriormente, tenham ligações com as temáticas desenvolvidas por esse grupo, mas que se distanciaram no tempo, como é caso de outro paraibano, Ivan Bichara, autor de Tempos de servidão, O Carcará e Joana dos Santos. Esses romances mostram a realidade do nordestino, principalmente porque explora o cangaço e o coronelismo, ainda na mesma toada do romance de 30.

Assim, esses romancistas buscaram evidenciar, em suas obras, a difícil realidade enfrentada pelo povo nordestino em meio ao banditismo, ao coronelismo, ao cangaço e à miséria gerada pelas secas, lutando para sobreviver.

Nessa direção, pode-se afirmar que o Nordeste foi a principal temática dos romances durante o período atravessado por um contexto histórico, político e social que impactou diretamente o processo de escrita de muitos escritores. Os regionalistas expuseram um cenário nordestino marcado pela seca, pela fome e pela exploração, apresentando, também, uma crítica contundente ao sistema de governo, ainda marcado pelos padrões coloniais. Em diversas narrativas é possível observar as inúmeras situações degradantes vivenciadas pelas pessoas dessa região que lutavam para sair da penúria.

De um valor inestimável, a literatura apresentada no Romance de 30 traduz a condição de miserabilidade vivenciada pela população nordestina e revela a degradação de um povo, na luta constante pela sua sobrevivência. Sendo assim, por trazer à tona uma problemática social significativa para a compreensão dos problemas de uma região, torna-se importante levar o estudo do Romance de 30 para o âmbito da Educação Básica.

Baseado em tal argumento, este artigo assume o caráter de inserir nas discussões em sala, o papel da literatura como representação de um espaço, localizado num tempo em que a história encobriu muitos fatos relevantes para a solução dos problemas oriundos da falta de políticas públicas dos diversos governos, ao longo das secas, por exemplo. Desta forma, a literatura auxilia outras disciplinas a compreender a história, a geografia, a ecologia, as relações sociais e econômicas que estruturam todas as obras como elementos da existência de um povo.

Inserir-se ainda, como contribuição para o aprofundamento sobre as realidades representadas e que, em muitos casos, são de conhecimento dos próprios alunos, contribuindo para a sua aprendizagem de mundo, através da literatura. Apesar de já existir uma gama de pesquisas baseadas nessa perspectiva, de investigar a temática em questão, sob outros direcionamentos, esta poderá contribuir no sentido de explorar o texto literário no contexto do Ensino Médio, podendo o professor adaptar as metodologias aqui apresentadas de acordo com a realidade em que se encontra o perfil de cada turma. Assim, percebemos a relevância que a literatura possui na vida desses aprendizes, despertando, por exemplo, o olhar crítico e reflexivo perante o mundo, como também, criar possibilidades de extrair diversos sentidos que constitui o texto, já que se trata de uma unidade complexa, dialógica e interacional da linguagem por natureza.

Para tanto, esse artigo está baseado nos estudos de Santos (1995) que retrata as alternativas para compreender o Romance de 30; Dacanal (2018) trazendo aspectos importantes que refletem nesta mesma direção; Cosson (2006), que fornece as sugestões de explorar o letramento literário com base em alguns passos que o docente necessita conhecer antes de ir para a sala de aula; e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que se apresenta como o atual documento vigente pelo qual orienta o ensino de literatura em todas as etapas da educação básica. Em especial, escolhemos como foco o âmbito do ensino médio e de que modo a área da literatura é apresentada.

Perante as considerações aqui apresentadas, o leitor encontrará esta pesquisa organizada da seguinte maneira: a) será explanada uma breve contextualização a respeito

da temática em questão (o Romance de 30 propriamente dito) de modo a nos situar sob a perspectiva de tempo e espaço, tópico essencial para construirmos um panorama dos aspectos sociais como um todo; b) realizaremos algumas considerações a respeito das orientações curriculares do ensino de literatura no Ensino Médio, ao passo em que dialogamos com algumas vozes que já tiveram esta ótica reflexiva; e c) apresentaremos uma proposta de intervenção, de cunho prático que pode ser desenvolvida com os alunos, baseada nas orientações de Cosson (2006) referente a exploração do letramento literário; e mostramos as considerações finais que regem o presente trabalho, bem como as principais referências.

Espera-se, portanto, com este artigo, contribuir para que novas pesquisas sejam desenvolvidas no âmbito dos estudos literários, em especial, durante a disciplina de Literatura Brasileira IV, de modo a mover o aluno-pesquisador a construir um novo olhar perante as possibilidades de se explorar o Romance de 1930; tendo em vista que não se trata de um conteúdo que se limita apenas a um contexto histórico com principais obras. Esta época é marcada por uma gama de possibilidades que ultrapassa muitas leituras redutoras e cabe ao professor ter consciência e muito cuidado para elaborar os objetivos de sua práxis pedagógica.

2. Um olhar sobre o ensino de literatura na etapa do ensino médio: algumas considerações

Alguns documentos norteadores que regem a educação básica, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) fornece ao professor diversas orientações para que o ensino de literatura seja pautado sob um viés interativo, instigante e, sobretudo, dialógico; tendo em vista que a literatura possibilita criar pontes de conhecimento entre todas as áreas. Além do componente curricular de Língua Portuguesa (LP), torna-se possível estabelecer conexões com o ensino, por exemplo, de História, Filosofia, Sociologia e Artes, disciplinas que possibilitam ao aprendiz a ter mais interesse e senso crítico perante as diversas temáticas que se situam na grade curricular da escola.

Devido a literatura possuir uma gama de possibilidades de ser explorada, levando em consideração a sua amplitude e complexidade (complexo, não por ser difícil, mas por possuir diversas camadas para serem analisadas), é imprescindível que o docente possua um olhar atento e reflexivo sobre as diversas possibilidades em abordar determinados

conteúdos, a exemplo do próprio Romance de 30. Sendo assim, torna-se também necessário a observação cuidadosa de como as orientações curriculares referente ao ensino e aprendizagem de literatura vem fornecendo aos professores; em especial, a própria BNCC, tendo em vista que se apresenta como o atual documento vigente que norteia as práticas de ensino no Brasil.

Explorar o texto literário no contexto do Ensino Médio têm sido alvo de algumas pesquisas, a exemplo de Zilberman (2009), Paulino e Cosson (2009), como também de Jobim (2009). Ambos os autores possuem o mesmo ano de publicação, pois são estudos que se aproximam da nossa contemporaneidade e demonstram de que modo esses novos olhares vieram a refletir sobre o ensino e aprendizagem como um todo.

Jobim (2009) esclarece que existem 3 (três) formas de conceber a leitura literária: i) a primeira, diz respeito à "leitura extraclasse", quando o docente recomenda as leituras para serem realizadas em casa; ii) quando esses textos são retomados em aula, por meio da discussão e construção de sentidos, denomina-se "leitura intraclasse"; e iii) temos a "leitura oral", cujo intuito principal se dá pelo compartilhamento de um mesmo texto com todos que fazem parte do circuito, e não individualmente apenas. Nesse sentido, compreendemos que a leitura literária não se concretiza de maneira aleatória e nem descontextualizada, mas faz-se necessário o cuidado em manter essa tríade sob um viés mais dinâmico de aprendizagem.

Este contato com o outro, que somente a literatura é capaz de possibilitar, estabelece um ponto de encontro essencial entre as experiências de vida do aluno com o que está sendo ofertado a ele, por exemplo: o trabalho com contos, romances ou até mesmo poemas.

O saber literário acresce no conhecimento do aluno, mas vai muito além, desenvolvendo nele capacidades primordiais como interpretar e analisar. Logo, havendo falhas no ensino da literatura, conseqüentemente, o senso interpretativo e investigativo do aluno será insatisfatório.

Ainda em relação à abordagem adotada, no tocante ao ensino de literatura, em algumas situações, é vista de uma forma quase oculta. Em outros termos, a escola focaliza em conteúdos de cunho gramatical, no intuito de preparar os estudantes para uma prova específica apenas, pela qual pode-se tomar como exemplo o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nessa esteira de discussão, Oliveira (2014) esclarece:

As práticas de leitura não podem se restringir à consecução de tarefas obrigatórias ou finalistas, como o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), que produzem o efeito retroativo nos currículos, práticas de leitura e avaliações ao longo dessa etapa da educação básica. Muitas vezes, em nome dessa obrigatoriedade, a prática de ensino em sala de aula restringe o ensino da gramática a aspectos estruturais da língua e deixa de lado o ensino da literatura e as discussões críticas suscitadas pelo texto literário (p. 100).

De acordo com essa passagem, compreendemos que a leitura, em especial, a leitura literária, não pode ser vista para atingir um determinado objetivo e depois ser esquecida. No que diz respeito ao ensino de LP, é possível criar possibilidades de uma aprendizagem mais participativa, dinâmica e interativa, desde que o professor saiba sistematizar o tempo, distribuindo em etapas, cada propósito a ser alcançado. Dessa forma, a literatura ganharia mais destaque e os aprendizes seriam sujeitos altamente engajados, possuindo um olhar mais apreciativo.

Nesse viés, a grandeza literária do Romance de 30, por exemplo, não deve ser restringida aos estudos gramaticais, visto que esta literatura em especial, está intrinsecamente

À vista disso, propor o ensino direcionado da literatura é, por consequência, abordar questões políticas, econômicas e sociais, ampliando, portanto, a aprendizagem e conhecimento interdisciplinar e extraclasse do aluno. Nesse sentido, Cosson (2006) destaca que:

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária [...] não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética (p. 120).

Assim, mais do que apenas em ler narrativas e poemas, a literatura oferece também, a possibilidade do aluno em se posicionar com criticidade perante o que foi lido, extraindo e atribuindo sentido(s).

3. Levando o romance de 30 para a sala de aula: uma proposta de intervenção

Conforme discutido na seção anterior, não é uma tarefa simples tornar atraente o ensino de literatura para o contexto da educação básica; tendo em vista que a realidade

de cada sala de aula é singular, e cada aprendiz possui uma personalidade também distinta. Por exemplo, muitos aprendizes não foram incentivados a ler desde cedo, o que compromete, em grande escala, o prazer da leitura literária dentro ou fora da escola.

Nesse viés, é válido lembrar que durante a etapa do Ensino Médio, Brasil (2018) explica que os estudantes, nesse contexto, estão no despertar do pensamento crítico, moldando gradualmente as suas visões de mundo (o que projetam, por exemplo, para o futuro). Para tanto, torna-se fundamental que o professor de literatura planeje e defina, de forma clara e interativa, os seus planos de aula, para explorar os conteúdos pretendidos durante o ano letivo.

O ensino da literatura deve estar para além da apresentação de sua história, ou seja, ele deve envolver - se não todo, parte de seu repertório de arte - para que a literatura não seja relegada à uma breve exposição de historicidade. Como nos adverte Cosson (2006, p.23) ao dizer que o ensino literário deve ser apresentado sem que haja sua “[...] descaracterização ou transformação em um simulacro de si mesma que nega mais do que afirma seu poder de humanização.”

Tomando por base essas reflexões, a presente pesquisa baseia-se nas orientações estabelecidas por Cosson (2006) a respeito de como trabalhar o letramento literário de modo que o aprendiz seja participante ativo durante todo o processo, isto é, ele precisa ser o foco a todo instante pelo professor. Sob essa perspectiva, propomos que o ensino da literatura seja um estudo interdisciplinar e, conseqüentemente, mais abrangente, tendo em vista a significativa contribuição que a arte literária tem a oferecer ao aluno.

Para tanto, propomos o estudo de duas obras literárias, a saber: O Quinze, de Rachel de Queiroz e Vidas Secas, de Graciliano Ramos. Por sua abrangência, essas temáticas nos permitem adentrar em diversos aspectos como a questão da seca e da miséria que permeava a região do Nordeste nesse período. Diante disso, sugerimos a utilização de um desses pontos para problematizá-lo e investigá-lo em sala de aula.

É interessante notar que ao propor a leitura de um dos romances regionalistas do período de 30, estamos apresentando, não só a questão narrativa e literária, mas pontuando, também, sobre os aspectos linguísticos, políticos-sociais e geográficos da região Nordeste, reafirmando, portanto, a interdisciplinaridade presentes na arte literária. Nesse viés, Cosson (2006, p.26-27, grifo nosso) diz que “no ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração.”

Abaixo, apresentamos ao leitor/professor a proposta de intervenção por nós elaborada:

COMPONENTE CURRICULAR
Literatura
CAMPO DE ATUAÇÃO SOCIAL (DE ACORDO COM A BNCC)
Campo artístico-literário
SÉRIE
2º (segundo) ano do Ensino Médio.
TEMA
A seca no nordeste brasileiro na década de 30.
OBJETIVO GERAL
Discutir a temática da seca no nordeste através de obras literárias.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<ul style="list-style-type: none">• Explorar a temática da seca nordestina (seu contexto social e político);• Relacionar os enredos das obras literárias apresentadas (<i>O Quinze</i>, de Rachel de Queiroz e <i>Vidas Secas</i>, de Graciliano Ramos) com o contexto em que viviam as pessoas durante a década de 1930;• Construir gêneros textuais (como mapa mental e entrevista) em sala de aula e fora dela;• Apresentar as produções textuais em sala como requisito de avaliação.
CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none">• A seca na década de 30;• Biografia e o romance de Rachel de Queiroz;• Biografia e romance de <i>Vidas Secas</i> de Graciliano Ramos;• Gênero entrevista.

RECURSOS DIDÁTICOS
Data show; Notebook; Caixa de som; Caderno; Lápis; Textos impressos sobre a temática em questão para socialização; Exemplares das obras literárias <i>O Quinze</i> e <i>Vidas Secas</i> .
METODOLOGIA
1ª (PRIMEIRA) ETAPA: MOTIVAÇÃO – 2 AULAS
<p>Cosson (2009), em relação ao letramento literário na escola, esclarece que a etapa da motivação diz respeito a trabalhar com algum aspecto de uma determinada obra. Nesse sentido, o professor deve instigar os alunos a investigar, refletir e ativar os conhecimentos prévios sobre a temática da seca no Nordeste. Dessa maneira, torna-se fundamental ouvir as opiniões dos demais colegas.</p> <p>Para que tal efeito seja realizado, o docente pode guiar este momento reflexivo através de algumas perguntas norteadoras, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Nos anos anteriores, vocês tiveram a oportunidade de estudar sobre a temática da seca nordestina através de alguma obra literária? ● Vocês estudaram sobre esta temática em outra disciplina, por exemplo, na geografia ou na história? ● O que vocês pensam quando escutam falar sobre esta temática? ● Vocês já tiveram a curiosidade de perguntar aos seus avós ou outra pessoa da família sobre o passado que enfrentaram na época da seca? <p>Em relação à proposta aqui adotada, por se tratar de um debate inicial a respeito da seca situada no contexto do nordeste brasileiro, sugerimos a exibição de um vídeo que contextualiza as relações vivenciadas nessa época, e logo após a exibição, o professor faria questionamentos acerca do que assistiram: quais as informações que o vídeo trouxe, o que foi possível aprender de novo com esse momento, o que eles já sabiam e foi evidenciado no vídeo, dentre outros fatores.</p> <p>Na sequência, para diversificação desse momento, haveria a realização de uma dinâmica onde seria entregue aos alunos um resumo, de modo que a turma se dividiria em equipes para realizarem a leitura e o destaque dos pontos que considerarem relevantes para serem discutidos posteriormente.</p> <p>Ao fim da aula, recomendamos que a turma assista aos filmes <i>Vidas Secas</i> (1963) e <i>A Terra Queima</i> (1984)</p>
2ª (SEGUNDA) ETAPA: INTRODUÇÃO – 2 AULAS

Nesta etapa, após o contato com os filmes, a turma deve ser organizada em círculo para discutirem sobre os diferentes aspectos identificados, sejam a respeito dos personagens, do enredo, das imagens que mais chamaram atenção, ou das conexões que parodiam não só a literatura como também outros filmes ou outras leituras prévias que já realizaram.

Nesse momento, é fundamental perceber as trocas feitas pelos alunos, sendo importante que o professor dê liberdade a eles para que as inferências feitas surjam naturalmente. Só depois o docente deverá comentar ou sugerir novos pontos, instigando pensamentos e visões múltiplas, já que os sentidos ali construídos, em conjunto, abrem margem para a observação de diferentes pontos de vista.

Após o momento destinado às discussões, o professor deve guiar a elaboração de um mapa mental que reúna as constatações construídas da aula motivacional até aqui, onde se possa estabelecer as relações da seca, da literatura e do Nordeste, através do resumo escolhido, bem como os vídeos assistidos.

3ª (TERCEIRA) ETAPA: LEITURA – 2 AULAS

Dando continuidade às orientações sugeridas por Cosson (2009), espera-se que os alunos tenham se familiarizado com as narrativas cinematográficas, seus contextos de produção e de imaginação apresentadas pelo professor. Nesse sentido e, visando a aproximação da linguagem do vídeo que retrata a seca no nordeste, no período de 1930, o professor pode sugerir algumas leituras complementares; mais especificamente, sobre a biografia dos autores mencionados (Rachel de Queiroz e Graciliano Ramos) e alguns artigos que retratem as narrativas de seus textos. Ou seja, é imprescindível que os alunos busquem construir uma linha de intertextualidade entre cada obra.

Seguindo essa lógica, o docente poderia sugerir à turma que se dividissem em grupos. Cada um ficaria responsável por realizar a leitura e, posteriormente, apresentar as suas compreensões; bem como estabelecer relações com os vídeos assistidos. Por exemplo: um momento para a discussão dos artigos em contraposição aos vídeos assistidos na aula anterior, seguido logo após de uma atividade escrita em que os alunos devem pontuar as conexões que eles perceberem.

Em relação a atividade, consistiria em os alunos escreverem no caderno as impressões e diferenças que observaram ao assistirem o vídeo proposto, como também, ao que faz contraposição com a temática que os autores retratam em suas obras.

4ª (QUARTA) ETAPA: INTERPRETAÇÃO – 4 AULAS

Agora é hora de analisar pontualmente as obras e construir textualmente, por escrito, uma resenha. Neste módulo, de início será apresentado o gênero resenha para os alunos. Após isso, o primeiro passo será distribuir à turma uma “ficha de dissecação”, onde serão elencados tópicos para uma análise guiada tanto dos aspectos estruturais como do conteúdo. Mais precisamente, seriam solicitados a definição de pontos de análise específicos como os personagens de destaque e algumas estruturas clássicas das quais a obra se apropria (como a temática da seca e o cenário em que ela foi descrita, dentre outros).

AValiação

A avaliação acontecerá de forma **gradativa** considerando os critérios listados abaixo:

- Participação em cada módulo;
- Participação nos debates acerca das discussões sugeridas pelo professor (literatura, seca e a intertextualidade com as entrevistas realizadas);
- Realização dos **mapas mentais**;
- Produção da **entrevista**, levando em consideração: a) a coesão e a coerência do texto; b) pensamento crítico e reflexivo; c) compreensão da estrutura do gênero e d) apresentação para toda a escola, de modo que outras turmas conheçam o trabalho desenvolvido pelo 2º ano, no intuito de instigar os outros estudantes a lerem as obras estudadas e que conheçam o passado de seus familiares e sua experiência com a seca.

Observação: É válido salientar que o professor irá preparar um momento da aula para orientar os alunos a respeito de como a entrevista deve ser feita, bem como as perguntas que serão direcionadas a algum familiar.

REFERÊNCIA

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: Teoria e Prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

Por fim, a referida proposta encontra-se fundamentada nas orientações, também, de Brasil (2018, p. 503, grifo nosso), ao afirmar que:

No campo artístico-literário, buscam-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Está em jogo a continuidade da *formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição*. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio.

Com base nessa passagem, informamos ao leitor/professor, esta proposta pode ser adaptada, conforme a realidade em que se encontra a turma e os objetivos pretendidos pelo docente.

Considerações finais

No tocante à temática abordada neste artigo e mediante os objetivos estabelecidos, observamos que o ensino de literatura, inserida no contexto do Ensino Médio, é um assunto que necessita ser constantemente explorado. Com essa constatação, refletimos sobre o papel que ela vem assumindo e apresentando nos dias atuais, de acordo com as

orientações curriculares que são fornecidas ao professor, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

A presente pesquisa buscou fornecer ao leitor iniciante e, também para aquele que já possui um conhecimento prévio sobre o assunto, um panorama dinâmico a respeito do Romance de 1930, ultrapassando a perspectiva de que o ensino de literatura se baseia apenas em contextualização histórica, datas importantes e os principais obras. Propomos uma exploração sistemática e interativa, tomando o texto literário e o engajamento dos aprendizes como importantes fatores para a construção de uma aprendizagem mais consistente e relevante.

Além disso, propomos ao professor uma sugestão, de caráter adaptativo, sobre as possibilidades de abordar o Romance de 30, através de um caminho mais delimitado, isto é, escolhendo uma temática específica, que neste caso foi a seca no cenário nordestino, fazendo uma ligação coerente com as obras supracitadas de autoria de Rachel de Queiróz e de Graciliano Ramos. Por se tratar de um conteúdo amplo, buscamos ilustrar, com este trabalho, que é possível trabalhar em sala com a arte desenvolvida na época de 1930, por um viés gradativo, ou seja, explorando, com os estudantes, as diversas temáticas sociais, econômicas e políticas que permeavam esse contexto respeitando cada etapa, e não de forma imediata.

Ressaltamos que o aluno é o centro do processo e cabe ao professor de literatura, na medida do possível, oferecer possibilidades, de forma interativa e dinâmica, a leitura e a produção de outros gêneros textuais, mediante uma abordagem socialmente dialógica; possibilitando ao estudante, o instigante encontro em conhecer o passado do outro (a experiência de algum familiar que vivenciado o árduo contexto da seca nordestina, por exemplo).

Desse modo, pretendemos contribuir, através desta pesquisa, para que outros trabalhos sejam desenvolvidos tomando como parâmetro a historicidade literária do Romance de 1930, levando em consideração que se trata de uma das mais importantes temáticas que necessita ser investigada na educação básica, com esmero e planejada didaticamente.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**. São Paulo, Contexto, 2006.

DACANAL, J. H. **O Romance de 30**. 4 ed. Porto Alegre: BesouroBox, 2018.


RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. São Paulo: Martins, 1970.

SANTOS, N. A. **O Romance de 30**: proposta de interpretação a partir das questões da modernização e do Estado, via literatura. REH. Ano VIII, vol.8, n. 16, jul./dez. 2021.

SANTOS, S.S.P. **Alternativas para compreender o Romance de 30**. Universidade Federal da Paraíba-UFPB. Cajazeiras, 1995.

OLIVEIRA, Mirian Gomes de. **O Ensino da leitura e da literatura no ensino médio brasileiro**: controvérsias, diversidade e polifonia. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/4299/3195>. Acesso em: 10 de jun de 2023.

SILVA, V. H. **O Ensino da Literatura no Ensino Médio**. In: Jornada de Linguagens, Tecnologia e Ensino, 2, 2019. Timóteo. Atas da [...]. Timóteo: CEFETMG, 2019, p. 174-185. Disponível em: <http://www.lite.cefetmg.br/publicacoes/atas-2alite>. Acesso em: 09 de jun de 2023.



Capítulo 11
**A GINCANA NO CONTEXTO ESCOLAR COMO FERRAMENTA
METODOLÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
DE HISTÓRIA**
Ávila Monteiro Silva



A GINCANA NO CONTEXTO ESCOLAR COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA

Ávila Monteiro Silva

Mestrado em História e Espaço

*Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
(PPGH/UFRN) e integrante do Grupo de Pesquisa “Corpus: Grupo de Estudos e Pesquisas
em História dos Corpos e das Sensibilidades” - CNPq/UFRN*

avila.monteiro@urca.br

RESUMO

Diante da necessidade de incorporar abordagens pedagógicas inovadoras no Ensino de História, este trabalho tem como objetivo aprofundar a compreensão sobre a eficácia do processo de ensino-aprendizagem nessa disciplina, utilizando a gincana escolar como ferramenta metodológica. A coleta e análise de informações foram realizadas com base na experiência adquirida na E.E.I.E.F. Virgílio Leite Cabral, localizada na zona rural do município de Barro - CE. O foco deste estudo é identificar como a gincana escolar estimula a criatividade, promove a responsabilidade e fomenta a autonomia dos alunos no contexto do Ensino de História, a partir das perspectivas teóricas de Caimi (2015) e Nunes e Silva (2020). Os resultados das investigações indicam que a introdução de novos métodos não apenas proporciona uma abordagem mais lúdica ao aprendizado histórico, mas também enriquece a compreensão dos eventos passados. Além disso, essa prática potencializa o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e críticas dos discentes, contribuindo para um aprendizado mais significativo. A gincana se revela, assim, uma estratégia eficaz para engajar os alunos e transformar o ambiente escolar, tornando as aulas de História mais dinâmicas e interativas, favorecendo a construção de conhecimento de forma colaborativa e ativa. Essa abordagem inovadora pode, portanto, ser um valioso e impactante recurso pedagógico no Ensino da História, promovendo um aprendizado mais envolvente e significativo.

Palavras-chave: Gincana. História. Metodologia. Ensino-Aprendizagem

1.Introdução

A gincana escolar configura-se como uma atividade educativa de fundamental importância na promoção do ensino-aprendizagem, pois torna esse processo mais envolvente e significativo, ou seja, é um método realizado que combina conteúdos teóricos com uma prática lúdica que busca envolver todos os participantes.

Nesse sentido compreende-se que, ainda que os conteúdos de caráter teórico que são transmitidos em sala de aula através do livro didático sejam de fundamental importância, esses por si só não são suficientes para o desenvolvimento de determinadas habilidades no processo de ensino-aprendizagem de história. Torna-se, então, necessária no cotidiano escolar a inserção de novas práticas metodológicas que incentive a aprendizagem e promova a interação e o trabalho em equipe. A gincana escolar de história cumpre esse propósito quando utilizada de maneira complementar:

O uso do lúdico no ensino de história, é considerado uma nova linguagem que poderá ser usada para motivar, despertar a curiosidade e envolver os alunos. Entretanto, essa nova linguagem não deverá ser usada para substituir os conteúdos, nem as atividades. Uma aula lúdica desafia tanto o professor, quanto o aluno, modificando-os em sujeitos participativos deste processo ao qual estão envolvidos, o que influencia não apenas a maneira como o professor ensina, mas na forma como o aluno assimila o que está sendo ministrado e qual o seu papel nesse processo (Silva; Rodrigues, 2022, p. 7).

Com a inserção dessa prática metodológica no ensino de história surge então uma reflexão a ser feita sobre os impactos da gincana escolar no processo de ensino-aprendizagem da referida disciplina e no desenvolvimento de habilidades sociais e culturais dos estudantes, e como diferentes desafios ao longo da execução da atividade podem influenciar nesses aspectos.

De antemão, presume-se que a gincana escolar pode gerar múltiplos impactos positivos no processo de aquisição de conhecimentos dos estudantes e no desenvolvimento dessas habilidades, a exemplo da cooperação, a capacidade de trabalhar em equipe e da comunicação, ao se dedicarem a resolver problemas. Nesse sentido, é perceptível a contribuição da gincana escolar de modo geral no desenvolvimento cognitivo do aluno.

Portanto, objetivo deste estudo de modo geral é investigar a eficácia da gincana escolar como ferramenta metodológica no processo de ensino-aprendizagem de história.

Além disso, busca-se analisar de que forma a distribuição de tarefas despertam a criatividade, a responsabilidade e a autonomia do aluno para o seu pleno desenvolvimento. A pesquisa pretende ainda, evidenciar o aumento significativo de conhecimento histórico adquirido através das propostas sugeridas na gincana.

Pensando em beneficiar outros educadores que buscam diversificar suas abordagens pedagógicas e tornar o Ensino de História mais atrativo para os alunos, esse estudo torna-se academicamente relevante. Os resultados que serão obtidos ao longo da pesquisa são frutos de uma experiência no contexto escolar que fornecem orientações práticas que podem ser diretamente aplicadas em outros ambientes educacionais, ajudando outros professores a melhorarem às suas estratégias e métodos de ensino.

A presente pesquisa teve como ponto de partida a experiência vivenciada na disciplina de história com as turmas do 6º, 7º e 8º Ano na E.E.I.E.F Virgílio Leite Cabral localizada na área rural do município de Barro-Ceará. Nessa perspectiva, a metodologia utilizada para cumprir com os objetivos propostos configura-se como pesquisa de campo, pois foi realizado o trabalho de anotar e catalogar informações pertinentes observando o passo a passo da gincana desde o seu projeto inicial até a preparação e execução do evento.

Buscando responder a problemática deste trabalho, o presente artigo é dividido em duas fases: intitulado “A gincana como método de ensino em história” procura enfatizar a importância dessa atividade como ferramenta lúdica e eficaz no que se refere a assimilação de conceitos e eventos históricos na prática. No segundo momento, denominado de “Premissas metodológicas da gincana no ensino de história” são abordados os métodos e desafios detalhados de uma experiência educacional única vivenciada por alunos e professores.

2. A gincana como método de ensino em história

O Ensino de História por si só é considerado complexo, pois a história assim como as ciências humanas de modo geral se trata de uma ciência abstrata que na maioria das vezes o ensino se torna mecanizado e distante da realidade do aluno, rompendo com um dos objetivos básicos da história:

Um dos objetivos básicos da História é compreender o tempo vivido de outras épocas e converter o passado em "nossos tempos". A História

propõe-se reconstruir os tempos distantes da experiência do presente e assim transformá-los em tempos familiares para nós. (Bittencourt,2008, p. 204).

A ideia de transformar o passado em algo "familiar" para o presente, conforme proposto por Bittencourt, nos instiga a refletir sobre a importância da História como uma ferramenta para a compreensão da própria identidade e trajetória coletiva. Ao reconstruir os eventos e contextos de épocas passadas, a História não apenas fornece um olhar retrospectivo, mas também contribui para moldar a percepção do mundo contemporâneo. Nesse sentido, a reflexão sobre as raízes históricas não apenas enriquece o entendimento, mas também nos desafia a considerar como as escolhas do passado continuam a influenciar o presente e a moldar o curso do futuro.

A memorização de datas, nomes de personagens históricos de um passado distante e lugares que o aluno nunca frequentou, dificulta o entendimento e o interesse pela disciplina, gerando a necessidade de repensar os métodos de ensino:

O panorama atual nos permite analisar que o chamado método de ensino tradicional da história, baseado na prática discursiva e que tem como objetivo a memorização de fatos históricos bem como a história enquanto campo de conhecimento que se dedicava a refletir sobre os grandes heróis da nação e explicar o nosso passado apenas pelos vieses políticos e econômicos já não dão conta de responder a demanda social em relação ao passado. (Nunes; Silva, 2020, p. 266).

Nesse contexto, surge a reflexão sobre como podemos revitalizar a educação histórica, considerando não apenas a diversidade de perspectivas, mas também a aplicação de métodos que estimulem o pensamento crítico e a conexão com a realidade contemporânea. A busca por inovação no ensino de história não apenas enriquece a experiência educacional, mas também prepara as novas gerações para compreenderem e participarem ativamente de um mundo em constante transformação.

Por outro lado, segundo Caimi (2015) o conhecimento não é mobilizado espontaneamente, imediatamente e da mesma forma por todas as pessoas que se encontram em situação de aprendizagem. Ao ser aplicada a gincana como prática metodológica com os alunos do 6º, 7º e 8º Ano da E.E.I.E.F Virgílio Leite Cabral as tarefas foram distribuídas segundo a realidade de cada aluno, para que assim pudesse cumprir com os desafios propostos.

Uma outra importância significativa da gincana enquanto método de ensino de história diz respeito a fundamentação da disciplina, que não se resume a

“problematização, análise de fontes, e construção de conceitos históricos, mas sim, um espaço do desenvolvimento da criatividade, que por fim, acaba potencializando o ensino-aprendizagem”(Morais, 2020, p. 298).Desse modo, os desafios propostos nesse método exigem do aluno tomadas de decisões baseadas em conceitos e eventos históricos que buscam promover o pensamento crítico através da prática. Uma equipe que veste a sua mascote de Rainha de Copas na gincana e faz alusão ao absolutismo, é uma prova que o conceito foi consolidado com sucesso.

Para a consolidação de conceitos através da gincana, faz-se o uso da ludicidade nas aulas de história de diferentes formas, pois “quanto mais o aluno sentir a História como algo próximo dele, mais terá vontade de interagir com ela, não como uma coisa externa, distante, mas como uma prática que ele se sentirá qualificado e inclinado a exercer” (Pinsky & Pinsky, 2007, P. 28). Tornando as aulas mais envolventes e divertidas, gerando a motivação dos alunos em aprender e contextualizar mais sobre sujeitos e eventos históricos, transformando o estudo da disciplina escolar em uma experiência mais positiva

Nesse sentido, um fator muito importante a se considerar quando tratamos do difícil processo educacional é a cognição do aluno. Porque para o professor, não basta apenas fazer o uso de determinados métodos, ou mesmo dominar bem os conteúdos que serão trabalhados, o docente também precisa mobilizar e instigar a própria cognição e o raciocínio dos alunos através de boas estratégias de ensino:

Mas a tarefa de provocar a mobilização intelectual dos estudantes persiste e exige que, como professores, possamos reconhecer “quem são os que aprendem”? Isso implica fundamentalmente problematizar em que consiste a tarefa de aprender, do ponto de vista do aluno, compreendendo a estrutura da cognição e os recursos mobilizados nas diversas situações de aprendizagem (Caimi, 2015, p. 118).

Neste interim, percebe-se que uma das estratégias que o professor pode utilizar para mobilizar a cognição dos seus alunos seria a de procurar compreender a própria realidade do aluno, pondo-se no lugar dos discentes e também buscando refletir sobre os próprios processos cognitivos de cada um desses alunos, embora isso seja uma tarefa bastante desafiadora.

Apesar de desafiadora, tal tarefa pode render bons frutos no que se refere à aprendizagem, visto que, quanto mais se conhece a realidade do aluno, mais se sabe

sobre a sua cognição e isso pode contribuir e facilitar o processo de ensino-aprendizagem em história⁵.

Portanto, o uso da gincana escolar particularmente na disciplina de história explora o cognitivo do aluno individualmente e coletivamente se bem planejada e implementada. O ideal é que as atividades sejam projetadas de maneira a atender aos objetivos educacionais específicos, promovendo o aprendizado e outras habilidades de maneira significativa.

Dentre benefícios que contribuem para o desenvolvimento cognitivo dos alunos para a aprendizagem em história se destacam: a interação significativa, o aprendizado prático, a memorização, o estímulo ao raciocínio lógico, o trabalho em equipe, e o entusiasmo.

A interação significativa na gincana é fundamental e deve ser pensada e projetada de modo que envolva todos os alunos de maneira ativa competindo pela mesma causa, mas com funções específicas dentro do grupo. Pensando nisso, não é aconselhável o professor dividir as equipes por séries, isso pode gerar uma espécie de hierarquia de conhecimentos desestimulando as turmas dos anos anteriores na competição. Além disso, a não divisão por séries gera mais sociabilidade dentro da escola e conseqüentemente aumenta o nível de conhecimento dos discentes aos dialogarem com outros de séries mais avançadas.

No que se refere ao aprendizado prático na disciplina de história através da gincana, é possível através de alguns desafios que exigem na prática a aplicação de determinados conhecimentos para serem respondidos, como é o caso do desafio do dado, um jogo de perguntas e respostas sobre conteúdos históricos. Esse método promove a aplicação prática dos conceitos históricos e ao mesmo tempo a autonomia dos discentes, pois são notificados previamente sobre o conteúdo que será cobrado nas perguntas e vão em busca do conhecimento no intuito de vencerem a competição.

A memorização na gincana está intrinsicamente interligada a aprendizagem prática, além disso, através da participação em atividades lúdicas os discentes poderão associar eventos ou figuras históricas a experiências vivenciadas durante a gincana na escola, facilitando assim a memorização. A apresentação de biografias de personalidades

⁵ De acordo com Flávia Eloisa Caimi (2015) os processos de cognição do aluno e também a sua capacidade de aprender a pensar historicamente dizem respeito aos saberes do aprender, um dos três aspectos da natureza do trabalho do professor de história. Esse termo utilizado pela autora nos ajuda a refletir sobre os processos cognitivos dos discentes no decorrer do trabalho educacional.

históricas no formato de entrevista, é um exemplo, pois, exige do entrevistador e do entrevistado determinadas habilidades de memorização ao fazerem e responderem perguntas. Sem contar a caracterização física utilizada nesse desafio, remetendo a época e a identidade do sujeito o qual está sendo representado.

Quando se fala em gincana escolar, o trabalho em equipe é essencial, pois é uma atividade que exige a colaboração e a união dos participantes em prol da vitória do grupo. Desse modo, os discentes ao serem colocados para trabalhar uns com os outros aprendem a solucionar problemas que surgem no processo e a compartilhar e aceitar ideias diferentes. Esse ponto específico, desenvolve habilidades muito importantes tanto na comunicação do aluno quanto em outros aspectos socioemocionais.

Na pesquisa de Marcella Albaine (2017) sobre Jogos e Ensino de História, destaca-se a visão da sala de aula como um ambiente propício para experimentação e interação, especialmente no contexto cognitivo dos alunos. Albaine argumenta que os jogos desempenham um papel crucial ao permitir que os estudantes, ao tomar decisões, escolher caminhos, traçar trajetórias e criar possibilidades no jogo, não apenas absorvam informações históricas, mas também exercitem e fortaleçam suas habilidades cognitivas. Portanto, ao serem colocados em uma competição, o raciocínio lógico do aluno é estimulado, pois a gincana em si exige muita concentração para desvendar enigmas, montar quebra-cabeças complexos em pouco tempo, responder perguntas coerentemente. Isso contribui com o desenvolvimento de habilidades cognitivas, promovendo a capacidade de processar e interpretar informações rapidamente.

Um dos pontos mais presentes na gincana escolar é o entusiasmo, o espírito competitivo da atividade pode aumentar significativamente a motivação intrínseca entre os alunos, gerando um envolvimento mais ativo no processo de ensino-aprendizagem. A motivação através da gincana nesse sentido, tem um impacto positivo ao desenvolver no discente o interesse pela disciplina de história, desvincando-se da ideia da mecanização do ensino dessa disciplina. Desse modo, todas as ações realizadas com o apoio do lúdico buscam desenvolver o cognitivo do aluno, melhorando a sua capacidade de ler, escrever, pesquisar e analisar.

3. Premissas metodológicas da gincana no ensino de história

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de experiências vivenciadas em uma Escola Municipal do Estado do Ceará. À luz desse contexto, a metodologia utilizada para cumprir

com os objetivos da gincana escolar, ocorreu inicialmente através de um encontro com os professores envolvidos nas ações juntamente com a direção e a coordenação da escola. Para consolidar a proposta os professores desenvolveram um projeto que separava os desafios e provas por área, cada docente deveria dar a sua contribuição e detalhar quais conteúdos seriam contemplados com as propostas apresentadas no projeto assim como os objetivos pretendidos com essas ações que consolidando a transversalidade proposta por Freitas Neto (2007):

Trabalho interdisciplinar: é a forma mais praticada por professores. Geralmente, a partir de uma proposta temática comum, professores de duas ou mais disciplinas afins trabalham por um determinado período (semana/mês/bimestre) no tema indicado, levantando as contribuições e especificidades de sua disciplina para o que está sendo tratado. (Freitas Neto, 2007, p. 60).

A preparação para a gincana na Escola de Ensino Infantil e Fundamental Virgílio Leite Cabral, foram iniciadas a partir do dia 10 de maio de 2023 sob a supervisão dos professores e se estende até o dia da culminância, marcada para 12 de junho. A princípio os alunos foram separados em três equipes: Amarela, Azul e Vermelha. Além da identificação através das cores, os grupos ganharam nomes de personalidades nordestinas, pois, o tema central da gincana aludia à Diversidade Cultural com ênfase nas manifestações culturais do nordeste do Brasil. Luiz Gonzaga, Patativa do Assaré e Padre Cícero foram as personalidades homenageadas nos nomes das equipes:

Cabe então ao professor traçar estratégias de ensino ancorada em práticas pedagógicas que criem condições para que os educandos possam refletir sobre questões da vida cotidiana como valores e práticas sociais, representações construídas historicamente a respeito dos diversos grupos sociais e as mudanças destas representações. (Nunes; Silva, 2020, p. 266).

As dificuldades enfrentadas pelos alunos de zona rural acentuam a importância das estratégias de ensino mencionadas por Nunes e Silva (2020). Em muitos casos, esses estudantes enfrentam desafios específicos, como a distância física das instituições de ensino. Como mencionado anteriormente, a formação das equipes não seguiu critérios de série, sendo os alunos distribuídos considerando a facilitação dos encontros no contraturno. Nesse sentido, os estudantes que residiam nas proximidades foram agrupados, independentemente de sua série, promovendo uma maior conveniência e facilidade de interação entre os membros das equipes. Essa abordagem proporcionou

uma organização mais prática e eficiente, promovendo uma experiência colaborativa entre os alunos criando condições para que eles participassem.

Destaca-se no método aplicado na gincana a formulação de desafios a serem completados ao longo da atividade, juntamente com a análise realizada por jurados externos para que as equipes pudessem receber pontuações variando de 0 a 100 em cada categoria. A exceção eram alguns desafios nos quais a participação em si era considerada como pontuação.

O início da Gincana Cultural foi marcado pelo primeiro desafio, que envolvia a criação do grito de guerra e a apresentação da mascote. Cada equipe tinha a tarefa de demonstrar seu grito de guerra e exibir a mascote que a representava logo na entrada do evento. A escolha podia ser baseada na cor da equipe ou refletir a personalidade nordestina associada ao nome do grupo como mostra a imagem 1.

Figura 1: Equipe Padre Cícero com o seu mascote



Fonte: Autoria da pesquisa (2023).

O segundo desafio visava explorar a expressão oral dos participantes assim como o seu desempenho artístico. Cada equipe deveria designar dois membros para esta atividade, sendo um entrevistador e um entrevistado. Este último deveria personificar a identidade nordestina associada ao nome do grupo.

Cada equipe dispunha de 5 minutos para entrevistar seu personagem, sendo de responsabilidade do grupo a formulação de perguntas e respostas dentro do tempo estipulado. A avaliação desta prova estava a cargo dos jurados, que consideravam critérios como a qualidade da expressão oral, organização e coerência das perguntas e respostas apresentadas pelos participantes.

Ao participar do segundo desafio, os alunos são incentivados a articular pensamentos, formular perguntas e fornecer respostas de maneira coerente e organizada. Esse processo contribui para o desenvolvimento da habilidade de expressão oral, a necessidade de representar a personalidade nordestina durante a entrevista exige que os alunos apliquem seus conhecimentos sobre a cultura da região, promovendo o aprendizado sobre aspectos culturais e históricos específicos conforme ilustrado na Imagem 02. A participação em desafios desse tipo envolve o trabalho em equipe e proporciona aos estudantes a chance de desenvolver habilidades sociais e cognitivas, como comunicação eficaz, resolução de problemas e colaboração.

Figura 2: Equipe Luiz Gonzaga entrevistando o seu mascote



Fonte: Autoria da pesquisa (2023).

A tarefa de criar perguntas e respostas relevantes dentro de um limite de tempo estimula habilidades cognitivas, como raciocínio lógico e criatividade. A análise dos jurados com base em critérios como oralidade, organização e coerência oferece aos alunos uma oportunidade de receber feedback construtivo. Esse feedback pode ser uma ferramenta valiosa para o aprimoramento das habilidades cognitivas e comunicativas

No terceiro desafio proposto, cada equipe foi instruída a enviar 5 membros para participar da prova. O material designado para a tarefa foi a massinha de modelar marrom, representando o barro, uma matéria-prima amplamente utilizada nos

artesanatos da cultura nordestina. Os participantes foram desafiados a criar a melhor peça de artesanato de barro, tendo à disposição 5 minutos cronometrados. Cada integrante do grupo teve um minuto para contribuir com a modelagem da massinha. A pontuação dessa prova ficou a cargo dos jurados, e o item de barro mais bem elaborado foi considerado o vencedor. Ao utilizar a massinha de modelar marrom para representar o barro, os alunos são incentivados a fazer uma conexão direta com a cultura nordestina, proporcionando um aprendizado prático sobre os materiais e técnicas tradicionais utilizados na região. Criar artesanato de barro incentiva os alunos a pensarem de maneira criativa e a utilizar a imaginação para produzir peças únicas além de estimular o desenvolvimento cognitivo ao explorar diferentes formas de expressão.

A manipulação da massinha de modelar para criar detalhes e formas específicas também requer habilidades de coordenação motora fina. Esse tipo de atividade ajuda no desenvolvimento da destreza manual, refinando a capacidade de controlar pequenos movimentos musculares. O limite de tempo estabelecido para a criação das peças desafia os alunos a gerenciar seu tempo eficientemente, promovendo o raciocínio temporal. Por fim, a pontuação dada pelos jurados introduz um elemento de avaliação crítica, incentivando os alunos a refletirem sobre a qualidade de seu trabalho e a considerarem diferentes aspectos estéticos e técnicos. Isso promove o desenvolvimento da capacidade de avaliação e autorreflexão.

No quarto desafio proposto, cada equipe foi encarregada de conceber uma dramatização ou peça teatral, criada pelo grupo ou adaptada de fontes como livros, filmes ou cordéis, com foco na temática do cangaço no sertão nordestino. A apresentação do curta-metragem deveria se desenrolar em um período máximo de 10 minutos, e o número total de integrantes dependia do elenco de personagens envolvidos na história a ser encenada. A avaliação desta prova estava a cargo dos jurados, que utilizaram critérios como a organização, criatividade e desenvoltura da equipe para atribuir pontuações.

A escolha da temática do cangaço no sertão nordestino incentivou os alunos a realizarem pesquisas sobre aspectos históricos, culturais e sociais da região. Esse processo estimula o desenvolvimento cognitivo ao envolver os alunos em atividades de investigação e compreensão de contextos históricos específicos. A necessidade de apresentar a dramatização em um tempo limitado exigia uma boa organização e planejamento eficientes, pois a equipe precisava estruturar a história de maneira

coerente e garantir que todos os elementos se encaixassem dentro do tempo estipulado, promovendo habilidades cognitivas de organização e gestão do tempo.

A realização de uma dramatização implica em expressões artísticas através da atuação, figurinos, cenários e usos de adereços específicos. Nesse contexto, os alunos têm a chance de aprofundar e aprimorar suas habilidades artísticas, incluindo expressão corporal, vocalização e criatividade na elaboração de cenários. Isso é possibilitado pelo uso de materiais disponíveis, exemplificado pela confecção da bata de Padre Cícero feita com TNT, e das armas na peça sobre o Cangaço, produzidas a partir de papelão. Essa abordagem não apenas estimula a expressão artística, mas também promove a inventividade ao utilizar recursos acessíveis para dar vida à produção artística, demonstrando a versatilidade e originalidade na criação dos elementos cênicos.

Assim, a concepção de uma dramatização ou peça teatral requer um elevado grau de criatividade. Os alunos são instigados a elaborar narrativas, desenvolver personagens e criar diálogos, impulsionando o desenvolvimento de habilidades cognitivas vinculadas à imaginação e originalidade. Isso se torna ainda mais desafiador quando fazem referência a eventos históricos reais, exigindo uma compreensão profunda e sensibilidade para reinterpretar e representar de forma artística fatos históricos. Essa abordagem não apenas nutre a expressão artística, mas também incentiva uma apreciação mais profunda e crítica da história.

Em síntese, os desafios apresentados na Gincana de História foram finalizados com um sistema de premiação baseado em pontos qualitativos. Os professores estabeleceram que a equipe vencedora seria agraciada com 03 pontos, além de uma viagem comemorativa. O segundo lugar receberia 02 pontos, enquanto o terceiro lugar seria contemplado com 01 ponto em reconhecimento à participação. Essa abordagem de pontuação não apenas adicionou um elemento competitivo e motivador à gincana, mas também incentivou ativamente a busca pela excelência nos desafios propostos. Essa iniciativa não apenas celebrou o esforço e talento dos participantes, mas também promoveu um ambiente de aprendizado dinâmico e engajado.

Considerações finais

Diante da análise dos objetivos propostos nesta pesquisa, é possível concluir que a introdução da gincana escolar como ferramenta metodológica no ensino de História

revelou-se promissora e impactante. O estudo buscou investigar a eficácia dessa abordagem inovadora, almejando compreender o seu papel no processo de ensino-aprendizagem e os efeitos diretos na formação dos alunos.

A distribuição de tarefas durante a gincana mostrou-se não apenas como um meio de enriquecer o aprendizado histórico, mas também como um estímulo eficaz para despertar a criatividade, responsabilidade e autonomia dos estudantes. A observação da experiência na E.E.I.E.F Virgílio Leite Cabral evidenciou que a gincana escolar não só torna o estudo da História mais envolvente, mas também contribui para o pleno desenvolvimento dos alunos, moldando não apenas seu conhecimento, mas também suas habilidades pessoais.

Os desafios propostos na Gincana de História não apenas proporcionaram aos alunos uma experiência educacional rica, mas também promoveram habilidades cognitivas, criativas e colaborativas. A abordagem inovadora na formação das equipes, considerando critérios além da série, favoreceu a interação entre os estudantes, especialmente em um contexto rural. Além disso, as homenagens a personalidades como Luiz Gonzaga, Patativa do Assaré e Padre Cícero agregaram valor cultural à competição.

Além disso, os resultados apontam para um aumento significativo no conhecimento histórico adquirido por meio das propostas sugeridas na gincana. Este aumento de conhecimento não se limita apenas à assimilação de fatos históricos, mas também se estende ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e críticas dos alunos.

Assim, esta pesquisa respalda a relevância da gincana escolar como uma estratégia pedagógica que vai além do convencional, destacando-se como uma ferramenta capaz de dinamizar o ensino de História, promover a participação ativa dos alunos e enriquecer a compreensão dos eventos históricos, proporcionando uma abordagem mais holística e eficaz no processo educacional.

Referências

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo, Cortez Editora, 2008.

CAIMI, Eloisa Flávia. **O Que Precisa Saber Um Professor de História?** História & Ensino, Londrina, v.21, n. 2, p.105-124, jul. /dez. 2015.

COSTA, Marcella Albaine Farias de. **Ensino de História e games: dimensões práticas em sala de aula.** Curitiba: Appris, 2017.


FREITAS NETO, J. A. **A transversalidade e a renovação do Ensino de História.** In História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2007.

MORAIS, João Felipe Alves de. "**Luzes em prismas: jogos e o ensino de história**". In: Ensino de História: Teorias e Metodologias, 1. ed. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UFMS, 2020, pp. 293-301.

NUNES, Igor da Silva; SILVA, Tamires Celi da. A construção do saber exige ferramentas: uma reflexão sobre teoria da história, didática e metodologia de ensino. In: **Ensino de História: Teorias e Metodologias**, 1. ed. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UFMS, 2020. p. 266-271.

PINSKY, J., & PINSKY, C. B. **O que e como ensinar: por uma história prazerosa consequente.** In História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas (pp. 17-36). São Paulo: Contexto, 2007.

SILVA, F. S.; RODRIGUES, A. P. **O Lúdico e o Ensino de História: Novos Métodos e Possibilidades de Aprender.** Direito, Desenvolvimento e Cidadania, v. 1, n. 1, p. 1-14, 2022.



Capítulo 12
O USO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE EQUAÇÃO
DE PRIMEIRO GRAU À ESTUDANTES DO ENSINO
FUNDAMENTAL

Rodolfo Areias de Oliveira
Sheila Faúla Muniz



O USO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE EQUAÇÃO DE PRIMEIRO GRAU ÀS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Rodolfo Areias de Oliveira

Mestrando em Matemática pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Programa de Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede (Profmat). Endereço eletrônico: rodolfo.areias@hotmail.com

Sheila Faúla Muniz

Mestra em Gestão Escolar pela Fucape Business School e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Endereço eletrônico: sheilafaula@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

A Matemática é considerada por muitos como uma disciplina maçante e desafiadora por não haver uma construção significativa do conhecimento matemático, que muitas vezes, se reduz a fórmulas e relações que devem ser memorizadas para obtenção de notas nas avaliações (Medeiros, 2019). Ao invés de desenvolverem raciocínio lógico, os alunos desenvolvem a prática de decorar e em muitos casos não são estimulados a buscar o efetivo conhecimento matemático, por sua vez, acabam não visualizando como a matemática pode estar intrínseca nas atividades do cotidiano.

Os desafios e dificuldades enfrentados pelos discentes na disciplina de matemática na educação brasileira podem ser variados e resultar de uma combinação de fatores. Dentre eles, uma das possibilidades é a falta de motivação, pois, muitos têm dificuldade em se sentir motivados para estudar matemática devido à percepção de que é uma disciplina difícil ou sem relevância para suas vidas.

De acordo com a pesquisa de Medeiros (2019), visto que a Matemática muitas vezes envolve conceitos abstratos e complexos, os estudantes se deparem com um desafio

para compreenderem completamente o conteúdo. Desta forma, demandam do professor um planejamento didático adequado, com estratégias que possibilitem a construção dos conhecimentos por todos.

Neste aspecto, a falta de base nas operações elementares da matemática é um desafio significativo que pode afetar negativamente o desempenho dos alunos em níveis posteriores de educação e em várias áreas da vida.

Essas ausências de uma base sólida em conceitos matemáticos fundamentais podem perpetuar uma dificuldade nos estudantes em acompanhar tópicos mais avançados, gerando uma lacuna de aprendizagem que afetam seu desenvolvimento em tópicos subsequentes.

Existem várias metodologias de ensino em Matemática, e a eficácia de uma metodologia pode variar dependendo do contexto, dos objetivos de ensino e das características dos alunos. No entanto algumas abordagens de ensino podem não ser eficazes para todos os estudantes, resultando em lacunas no entendimento. A Memorização de fórmulas, regras e procedimentos sem uma compreensão profunda dos conceitos subjacentes é uma das abordagens que pode ser considerada ineficaz. Os alunos podem ser capazes de reproduzir informações, mas não entenderão como aplica-las a novas situações.

Nesse interim, a falta de recursos adequados pode, sem dúvidas, afetar negativamente o ensino da Matemática e a aprendizagem dos alunos. Considerando que os recursos, são estratégias que, desempenham um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, ajudando os alunos a compreender conceitos Matemáticos de forma mais eficaz.

É importante reconhecer que a ansiedade matemática é uma questão real para muitos alunos e que requer atenção e apoio. O medo de errar pode, de fato, ter um impacto negativo na aprendizagem da Matemática. Esse medo conhecido como “Ansiedade Matemática”, é uma preocupação excessiva em cometer erros ou em não conseguir realizar tarefas matemáticas. Esse medo pode ser paralisante e desmotivador para os alunos, isso gera uma inibição da participação dos alunos.

Além disso, a implementação de avaliações rígidas, pode ter efeitos diversos sobre os alunos, tanto positivos quanto negativos. A forma como as avaliações são estruturadas e administradas desempenha um papel fundamental na experiência dos estudantes. Por outro lado, avaliações rigorosas podem causar ansiedade e estresse significativos nos

alunos, especialmente se sentirem uma grande pressão para ter um desempenho perfeito, outro ponto é a desmotivação, que resulta na perda de interesse pela Matemática e além disso, a exclusão dos estudantes que não se encaixam no molde tradicional de aprendizagem ou que precisam de apoio adicional.

Entre outros desafios, podemos citar a falta de apoio individualizado, devido a turmas grandes e recursos limitados, nem todos os alunos recebem o apoio individualizado necessário para superar suas dificuldades. Para enfrentar essas dificuldades, é importante adotar estratégias de ensino que promovam a compreensão profunda dos conceitos, relacionem a matemática com situações reais, incentivem a resolução de problemas e criem um ambiente de aprendizado positivo e inclusivo. Desta forma, o processo de formação continuada dos professores e investimentos em recursos educacionais são fundamentais para melhorar a qualidade do ensino de matemática em nosso país.

Considerando os desafios apresentados até aqui, este capítulo se propõe a discutir como o uso de sequência didática no ensino da matemática pode contribuir para a aprendizagem dos estudantes, especificamente em relação ao ensino de equação do primeiro grau.

1.1. JUSTIFICATIVA

Do ponto de vista prático, podemos indicar que a sequência didática é importante para o campo social, pois promove inclusão, desenvolvimento de habilidades sociais, contextualização dos conteúdos com a realidade, e prepara os alunos para a aplicação dos conteúdos aprendidos em situações de seus cotidianos, resultando em uma educação mais significativa.

O uso de sequência didática pode ser considerada uma estratégia crucial na comunidade acadêmica, facilitando o planejamento estruturado, a inovação pedagógica, o desenvolvimento de currículos eficazes e promovendo práticas de ensino alinhadas aos objetivos educacionais, resultando em um ambiente educacional mais efetivo e significativo.

A motivação pessoal para aplicar a sequência didática é impulsionada pela satisfação pessoal ao ver os alunos progredindo e demonstrando compreensão dos conceitos, contribuindo para o sentido de realização profissional.

O objetivo central de uma sala de aula é criar um ambiente propício para a aprendizagem e o crescimento intelectual e pessoal dos alunos, permitindo-lhes agregar novos conhecimentos e experiências à medida que avançam em suas jornadas educacionais. De acordo com BALESTRA (2012):

“por educar entendemos atuar junto ao sujeito visando seu integral desenvolvimento; já ensinar – para nós – é agir de forma a possibilitar ao educando o acesso ao conhecimento, intermediando sua busca por novos horizontes em direção à cidadania” (Balestra, 2012, p. 24).

De acordo com Araújo (2013), as sequências didáticas são uma ferramenta valiosa para os professores planejarem e implementarem um ensino mais eficaz e envolvente. Elas ajudam a criar uma conexão entre o conteúdo ensinado e a vida dos estudantes, tornando a aprendizagem mais significativa e motivadora. Além disso, o diálogo contínuo entre professores e alunos desempenha um papel fundamental no processo educacional, permitindo que os educadores ajustem suas práticas para atender às necessidades individuais dos alunos.

1.2. OBJETIVOS

1.2.1. Objetivo Geral

Analisar o uso de uma sequência didática que integra a Matemática com situações do dia a dia dos alunos no ensino de equações de primeiro grau. Para tal, consideramos os seguintes objetivos específicos:

1.2.2. Objetivos Específicos

- Analisar como a sequência didática pode ajudar na organização do conteúdo de equação do primeiro grau de forma lógica e sequencial;
- Investigar conhecimentos prévios dos estudantes e a compreensão no processo de validação da sequência didática sobre equação do primeiro grau;
- Investigar o uso de estratégias de resolução em situações problemas envolvendo equação do primeiro grau.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Newstead (1998) desenvolveu um trabalho relacionado a ansiedade Matemática, no qual 247 alunos de nove a onze anos, foram expostos a métodos tradicionais de ensino e outros com alunos expostos a métodos alternativos.

Os resultados evidenciaram que os estudantes expostos a métodos tradicionais de ensino demonstraram mais ansiedade à Matemática do que os que foram expostos a métodos alternativos. Porém, Newstead (1998) também aponta que o aspecto fundamental não é exatamente o modo de metodologia de ensino empregadas, e, sim, o quanto o estudante é habilitado, ao longo da sua carreira estudantil, para encarar circunstância do cotidiano, nas quais ele é exigido a apresentar os exercícios matemáticos ao docente, apresentar no quadro suas habilidades ou na capacidade de dialogar com colegas durante os exercícios de Matemática.

Segundo Newstead (1998) a ansiedade à Matemática geralmente se evidencia na infância; e se acentua quando há exigência aos alunos que exponham ou demonstrem seus conhecimentos em público sem haver um domínio pleno da disciplina, tal exposição é determinante para o afloramento desta ansiedade.

A sociedade na qual nos desenvolvemos carece de cidadãos com o senso crítico e criativo, que tenham a capacidade de lidar com problemas sociais e afetivos e que reconheçam seus direitos e deveres. E o conhecimento da matemática pode estar atrelado a isto.

A escola atenderá essa demanda quando as metodologias utilizadas pelos docentes levarem em consideração os conhecimentos dos estudantes, fazendo-os perceber que eles também são responsáveis pela aprendizagem que desenvolvem.

Tais metodologias devem levar em consideração os conhecimentos dos discentes, fazendo-os notar que eles também são responsáveis por suas aprendizagens, tornando-a mais significativa e envolvente.

Para o desenvolvimento de uma aprendizagem ativa, o docente precisa planejar bem as sequências didáticas, determinando os objetivos das atividades. Após a aplicação, cabe uma avaliação da prática, uma análise dos aspectos positivos e das dificuldades, buscando subsídios para melhorar a estratégia em futuras aplicações.

Segundo Búrigo et al. (2012, p. 21), “[...] o ensino de qualidade começa pela reflexão do docente sobre a sua atividade, com boa fundamentação no conhecimento

sistematizado”. Dessa forma, não basta somente aplicar o planejamento desenvolvido, mas deve-se repensar a prática em sala de aula, procurando analisar se os objetivos foram atingidos e refletindo sobre possíveis aperfeiçoamentos.

De acordo com Zabala (1998), uma sequência didática é um conjunto organizado de atividades de ensino e aprendizagem que tem o objetivo de promover a construção do conhecimento pelos alunos de maneira progressiva e significativa. Ela é uma abordagem pedagógica que envolve uma série de etapas sequenciais e interligadas, projetadas para alcançar objetivos educacionais específicos.

Uma sequência didática normalmente inclui os seguintes elementos:

- **Objetivos de Aprendizagem:** Define claramente o que os alunos devem aprender ao final da sequência.
- **Atividades Iniciais:** Introduce o tema, desperta o interesse dos alunos e verifica o conhecimento prévio.
- **Desenvolvimento:** Apresenta conceitos, informações e habilidades de forma progressiva. Pode incluir explicações, exemplos, discussões e atividades práticas.
- **Atividades de Prática:** Permite que os alunos pratiquem o que aprenderam, geralmente por meio de exercícios, problemas ou tarefas.
- **Avaliação:** Avalia o aprendizado dos alunos, seja por meio de tarefas, testes ou outras formas de avaliação.
- **Atividades de Síntese:** Ajuda os alunos a consolidar o conhecimento, fazer conexões e aplicar o que aprenderam em novos contextos.
- **Atividades de Transferência:** Proporciona oportunidades para os alunos aplicarem o conhecimento em situações do mundo real.
- **Revisão e Reflexão:** Permite que os alunos reflitam sobre o que aprenderam e fornece oportunidades para revisar e esclarecer dúvidas.

O objetivo de uma sequência didática é promover uma aprendizagem significativa, onde os alunos não apenas memorizam informações, mas entendem os conceitos e são capazes de aplicá-los de maneira eficaz. Ela também busca engajar os alunos, estimular sua participação ativa e criar um ambiente de aprendizagem que seja desafiador e envolvente.

2.1. EQUAÇÃO DE PRIMEIRO GRAU

De acordo com Giovanni Júnior e Castrucci (2018) uma equação de primeiro grau, também conhecida como equação linear, é uma equação algébrica em uma variável na qual a maior potência da variável é 1. Ela pode ser representada pela seguinte forma:

$$ax + b = 0$$

Onde:

- "x" é a incógnita ou variável desconhecida que estamos tentando encontrar.
- "a" e "b" são números reais e conhecidos como constantes, sendo "a" um valor diferente de zero ($a \neq 0$). "a" é o coeficiente da variável "x" e "b" é um termo constante.

O objetivo ao resolver uma equação de primeiro grau é encontrar o valor da variável "x" que torna a equação verdadeira. Isso é feito por meio de operações matemáticas que isolam a variável "x" em um lado da equação.

Por exemplo, para resolver a equação:

$$2x + 3 = 7$$

Deve-se subtrair 3 de ambos os lados para isolar "2x" do lado esquerdo:

$$2x + 3 - 3 = 7 - 3$$

$$2x = 4$$

Em seguida, dividir ambos os lados por 2 para encontrar o valor de "x":

$$\frac{2x}{2} = \frac{4}{2}$$

$$x = 2$$

Portanto, a solução da equação $2x + 3 = 7$ é $x = 2$. Isso significa que quando for substituído "x" por 2 na equação original, ela se tornará verdadeira:

$$2(2) + 3 = 7$$

$$4 + 3 = 7$$

$$7 = 7$$

Assim, $x = 2$ é a solução da equação de primeiro grau dada.

3. METODOLOGIA

A característica adotada nesta pesquisa é de natureza qualitativa através de uma pesquisa aplicada, utilizando a participação como forma de dados a serem observados e a pesquisa bibliográfica. De acordo com Flick (2009),

[...] os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo. A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa (Flick, 2009, p.25).

A aplicação consistiu na realização de uma Sequência Didática como uma turma do sétimo ano do ensino fundamental II, de uma escola da rede pública municipal. Nesta atividade será trabalhada a unidade temática de álgebra, a habilidade EF07MA18 da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que consiste em: resolver e elaborar problemas que possam ser representados por equações polinomiais de 1º grau, redutíveis à forma $ax + b = c$, fazendo uso das propriedades da igualdade.

Para o desenvolvimento da pesquisa aplicada adotou-se os seguintes procedimentos para a produção de dados (Zabala, 1998):

- a) Atividade motivadora relacionada com uma situação da realidade experiencial dos alunos;
- b) Explicação das perguntas ou problemas que esta situação coloca;
- c) Respostas intuitivas ou "hipóteses";
- d) Seleção e esboço das fontes de informação e planejamento da investigação;
- e) Coleta, seleção e classificação dos dados;
- f) Generalização das conclusões tiradas;
- g) Expressão e comunicação.

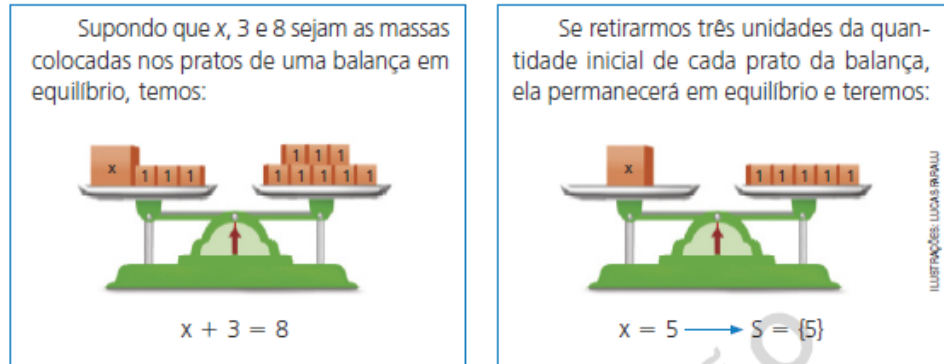
Estes procedimentos foram necessários para a organização da prática investigativa.

4. DESCRIÇÃO DA APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Neste primeiro momento, explicou-se aos alunos quais os objetivos da sequência didática e os processos de desenvolvimento da mesma. Realizou-se algumas indagações aos alunos em formas de perguntas sobre aspectos históricos relacionados a Álgebra. Em

seguida, utilizou-se a atividade do Anexo A contido nesta pesquisa. A partir do problema apresentado na imagem (Figura 1), adotou-se as etapas descritas a seguir para o desenvolvimento do trabalho.

Figura 1 – Exemplo de Comparação entre a Balança de Pratos e a Equação de 1º Grau.



Fonte: Castrucci (2018).

Passos para ensinar Equações de 1º Grau com a analogia da balança de dois pratos:

Introdução à Balança: apresentar aos alunos o problema de uma balança de dois pratos e explicar que a balança deve permanecer equilibrada, o que significa que os pratos devem estar no mesmo nível.

Demonstração do Equilíbrio: Interagir com a turma sobre as condições de equilíbrio da balança ao adicionar ou remover objetos. Por exemplo, se colocarmos três blocos em um prato, podemos equilibrar colocando três blocos no outro prato.

Introdução à Equação de 1º Grau: Transcrever da linguagem visual para a linguagem algébrica a representação do problema do equilíbrio da balança e a partir disso construir a ideia de equação de primeiro grau.

Apresentação de Exemplos: Resolver problemas simples de equações de primeiro grau no contexto da balança. Por exemplo, " $x + 3 = 8$ ". Foi explicado que o objetivo é descobrir o valor de " x " que equilibrará a balança, ou seja, tornará a equação verdadeira. Começou com equações simples e mostrado como adicionar ou subtrair objetos dos pratos para encontrar o valor de " x ". Por exemplo, para a equação " $x + 3 = 8$ ", você mostrou-se como subtrair 3 de ambos os lados para equilibrar a balança e, assim, encontrar o valor de " x ".

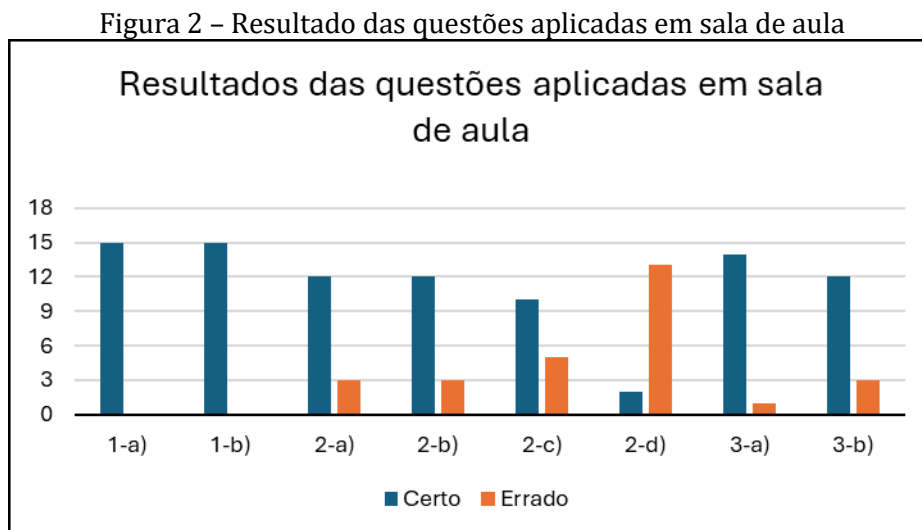
A aula foi dividida em 3 momentos. Cada momento, teve cerca de duas aulas de 50 minutos, sendo o primeiro uma explanação pela parte do professor a respeito das equações de 1º grau e os demais citados respectivamente nos dois parágrafos a seguir.

Prática com Alunos: Foi solicitado aos alunos que tentassem resolver equações de primeiro grau usando a ideia balança de dois pratos como modelo. Para isso forneceu-se equações de diferentes níveis de dificuldade à medida que os alunos ganhavam a confiança no domínio do conteúdo.

Discussão e Reflexão: Conduziu-se as discussões em sala de aula sobre a analogia da balança e como ela pode contribuir para a compreensão do conceito de equações de primeiro grau.

5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE

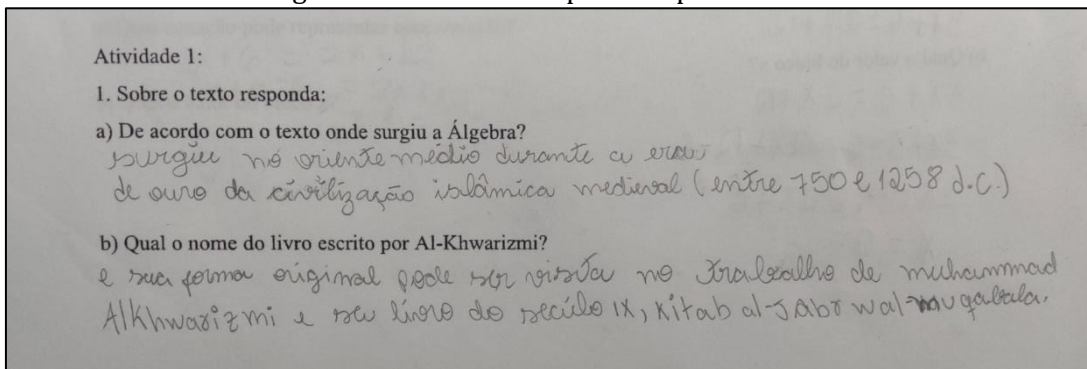
O uso de sequência didática para ensino de equação de primeiro grau foi aplicada para uma turma do sétimo ano, composta de 15 alunos. O gráfico da Figura 2 abaixo mostra o desempenho obtido com base nos acertos das questões. Para resolução das equações do primeiro grau os alunos deveriam isolar a incógnita de um lado da igualdade e os valores constantes do outro e utilizar o princípio aditivo, que consiste em adicionar ou subtrair um valor em ambos os membros da igualdade, e o multiplicativo, em que multiplicamos ou dividimos ambos os membros da equação por um mesmo valor.



Fonte: Acervo do pesquisador

A Figura 3 trata-se de uma questão que envolve aspectos da história da Matemática como forma de sondagem para entender a base que os estudantes tinham e o que conheciam sobre o termo Álgebra e sua origem.

Figura 3 – Atividade respondida pelos alunos

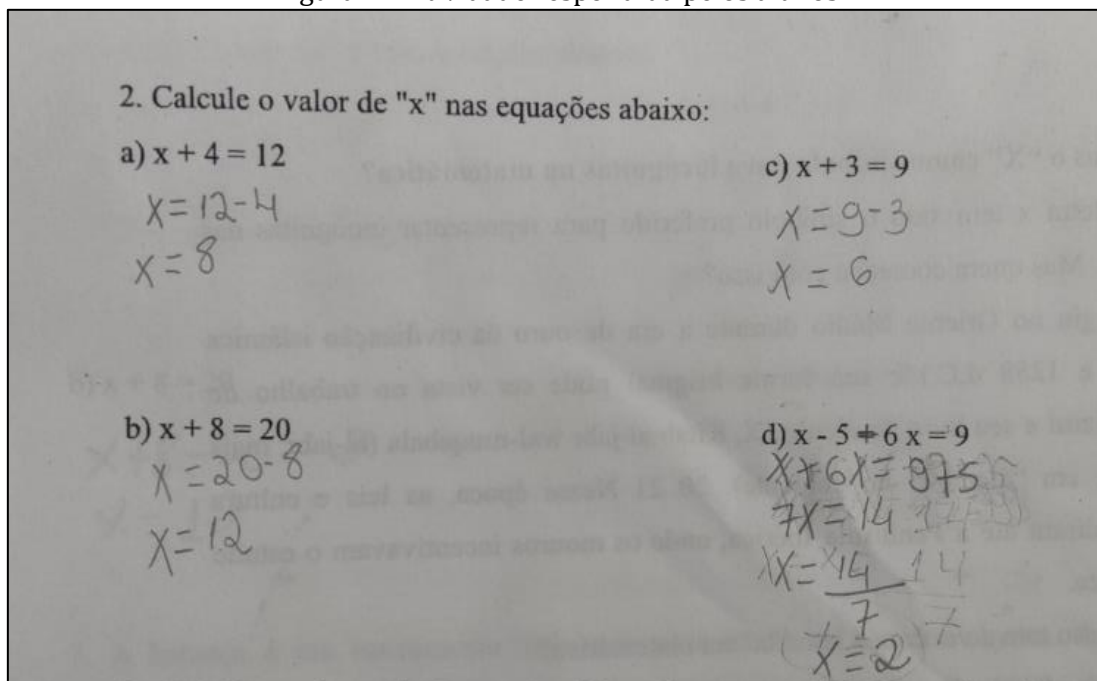


Fonte: Acervo dos pesquisadores

Segundo D'Ambrosio (1996), a história da Matemática tem potencial de ser uma ferramenta poderosa para integrar e enriquecer o ensino da Matemática, tornando-se mais relevante, significativa e envolvente para os alunos. Ela fornece uma perspectiva mais ampla sobre a disciplina, permitindo que os alunos vejam a Matemática como uma parte vital da história da humanidade e como uma ferramenta fundamental para resolver problemas em diferentes contextos.

A figura 4 demonstra a resolução desenvolvida por um aluno. Embora ele não tenha utilizado o princípio aditivo conforme foi orientado a fazer, o mesmo encontrou outra estratégia de forma mais direta para resolução das questões e obteve êxito em sua escolha, acertando as questões propostas.

Figura 4 – Atividade respondida pelos alunos

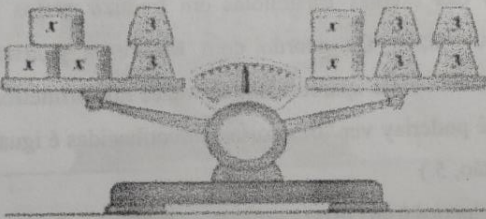


Fonte: Acervo do pesquisador

A figura 5, na questão 3.a o aluno representou de forma correta a equação que foi solicitada. Referente à questão 3.b, o aluno conseguiu atingir o resultado que era esperado, embora tenha cometido apenas um equívoco na terceira linha ao não subtrair de ambos os lados da igualdade o termo $2x$.

Figura 5 – Atividade respondida pelos alunos

3. A balança é um instrumento elaborado para medir o peso dos objetos. A medição é realizada a partir de dois braços que são equilibrados com a falta de objetos. Caso os dois lados (pratos da balança) estiverem na mesma altura, significa que os pesos são iguais.



Observe que a balança está em **equilíbrio**, ela é composta por **blocos de peso x** e **blocos de peso 3**. Agora, responda as questões abaixo:

a) Qual equação pode representar essa situação?

$$3x + 6 = 2x + 12$$

b) Qual o valor do bloco x?

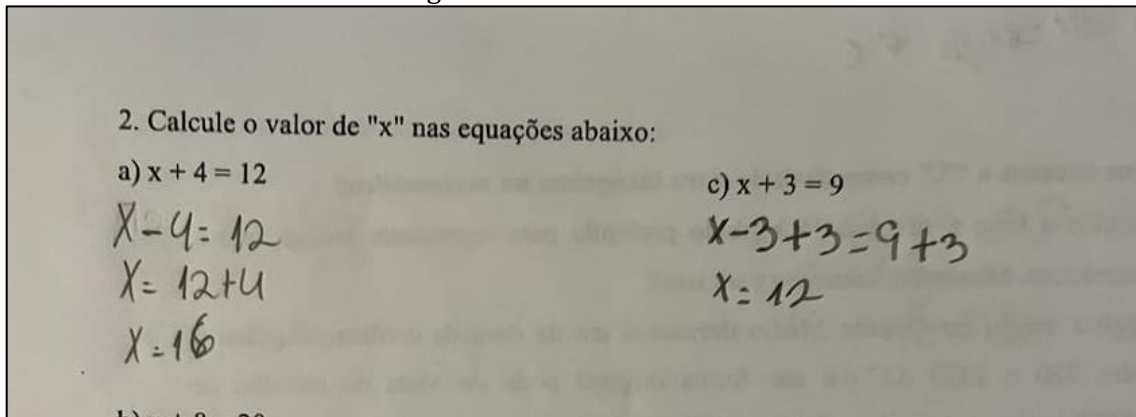
$$3x + 6 = 2x + 12$$
$$3x + 6 - 6 = 2x + 12 - 6$$
$$3x - 2x = 2x + 6$$
$$x = 6$$

$x = 6$

Fonte: Acervo do pesquisador

Durante a aplicação da atividade foi possível observar que alguns estudantes esqueceram de aplicar a mesma operação a ambos os lados da igualdade, conforme exemplificado na Figura 6. Esse tipo de erro foi comum tanto em relação a adição, quanto na subtração, multiplicação e divisão. Esse tipo de erro “desequilibra” a equação e leva a respostas incorretas.

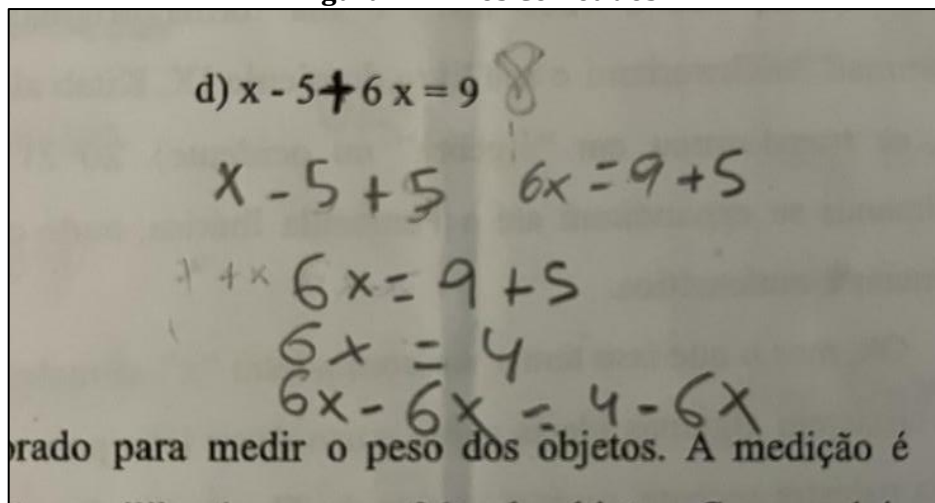
Figura 6 – Erros Cometidos



Fonte: Acervo do pesquisador

Outro equívoco identificado foi em relação a mudança de sinal ao isolar a incógnita ao tentar inverter o sinal de um número ao escrevê-lo de um lado da igualdade para o outro membro da equação. Também foi possível constatar erros de cálculo ao realizar operações aritméticas elementares, conforme mostra a Figura 7.

Figura 7 – Erros Cometidos



Fonte: Acervo dos pesquisadores

Ao isolar uma variável usando método direto de resolução, os alunos podem esquecer-se de utilizar as operações inversas, por exemplo, dividir em vez de multiplicar, para isolar corretamente a variável. Além disso, percebemos que alguns deixaram de fazer a verificação das soluções após encontrar uma resposta para a equação, deixando de analisar se ela realmente atendia aos comandos da equação original.

Depreende-se que, quando os estudantes não entendem o significado das soluções de uma equação, eles até podem encontrar respostas numéricas corretas, porém, mas não

sabem interpretar o significado das mesmas. Isso, em geral, ocorre quando o contexto do problema não é devidamente interpretado. Fatores como pressa e falta de atenção, podem estar relacionados aos erros como trocar números ou sinais, ao não verificar seus cálculos com cuidado.

Durante a pesquisa identificou-se erros do tipo resolução parcial e abandono do problema. Como alternativa, para ajudar os alunos a evitar esses erros comuns, foi enfatizado durante a aplicação da atividade de pesquisa sobre a necessidade de sistematização e verificação das soluções.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que, uma sequência didática bem planejada e executada pode ser uma ferramenta valiosa para facilitar a aprendizagem dos alunos, proporcionando uma estrutura clara e direcionada para o ensino de um tópico específico e ela pode ser extremamente útil de várias maneiras, na organização do conteúdo, a sequência didática ajuda a organizar o conteúdo de forma lógica e progressiva, facilitando a compreensão e a absorção do conhecimento pelos alunos. Os tópicos são apresentados de maneira sequencial, com base em uma progressão natural de complexidade.

Os objetivos de aprendizado são claramente definidos no início da sequência, proporcionando aos alunos uma visão clara do que eles devem alcançar. Isso ajuda a manter o foco e a motivação dos alunos.

Uma sequência didática bem projetada incorpora uma variedade de atividades e recursos para envolver os alunos. Isso pode incluir leituras, discussões em grupo, atividades práticas, projetos e avaliações formativas, tornando o processo de aprendizado mais dinâmico e envolvente.

A sequência permite a avaliação contínua do progresso dos alunos. Os educadores podem acompanhar o desempenho dos alunos por meio de avaliações formativas e ajustar o ensino de acordo com as necessidades individuais ou do grupo.

A sequência didática pode ser adaptada com base nas necessidades e no ritmo de aprendizado dos alunos. Se um tópico estiver sendo dominado rapidamente, o educador pode acelerar o processo ou introduzir desafios adicionais. Por outro lado, se os alunos estiverem com dificuldades, o educador pode fornecer suporte adicional.

A sequência pode ser contextualizada para tornar o conteúdo mais relevante e significativo para os alunos, conectando-o à sua vida cotidiana e experiências.

Uma sequência didática bem planejada também pode ajudar a desenvolver a capacidade dos alunos de aprender de forma independente, incentivando a pesquisa, a solução de problemas e o pensamento crítico.

No final da sequência, os alunos são avaliados para determinar se atingiram os objetivos de aprendizado. Isso fornece um feedback valioso tanto para os alunos quanto para os educadores.

Educadores podem refletir sobre o sucesso da sequência, identificar áreas de melhoria e fazer ajustes para futuras sequências didáticas.

As Sequências didáticas podem ser usadas para padronizar o ensino, garantindo que todos os alunos tenham acesso ao mesmo conteúdo e oportunidades de aprendizado.

Em resumo, uma sequência didática, quando utilizada de forma bem planejada, pode ser uma ferramenta valiosa para a estruturação do ensino e a aprendizagem de maneira eficaz, promovendo o alcance dos objetivos de aprendizado e aprimorando a experiência educacional tanto para os educadores quanto para os educandos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D. L. O que é (e como faz) sequência didática? **Entrepalavras**. [S.l.], v. 3, n. 1, p. 322-334, maio 2013. ISSN 2237-6321. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/148>. Acesso em: 20 maio. 2023.

BALESTRA, M. M. M. **A psicopedagogia em Piaget: uma ponte para a educação da liberdade**. Curitiba: InterSaberes, 2012. – (Série Psicopedagogia).

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BÚRIGO, E. Z.; GRAVINA, M. A.; BASSO, M. V. A.; GARCIA, V. C. V. (Orgs.). **A Matemática na escola: novos conteúdos, novas abordagens**. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

D'AMBROSIO, U. **História da Matemática e Educação**. In: Cadernos CEDES 40. História e Educação Matemática. 1ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed/Bookmann, 2009.

GIOVANNI JÚNIOR, J. R.; CASTRUCCI, B. **A conquista da matemática: 7º ano: ensino fundamental: anos finais.** - 4. ed. - São Paulo: FTD, 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Normas para apresentação de trabalhos acadêmicos e científicos:** documento impresso e/ou digital. 7. ed. rev. e ampl. Vitória: Ifes, 2014.

MEDEIROS, J. **A aversão à matemática no olhar dos professores licenciados da rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu/PR.** Dissertação (Mestrado em Ensino). Programa de Pós-Graduação em Ensino. Foz do Iguaçu: UEOP. 2019. 155 p.

NEWSTEAD, K. Aspects of children's mathematics anxiety, **Educational Studies in Mathematics, Netherlands**, v. 36, n. 1, p. 53-71, 1998.

SOUZA, R. D. **Uma historiografia do tempo presente entre as práticas pedagógicas de matemática e a avaliação externa do spacee em uma escola de educação básica no Ceará.** Natal: UFRN, 2023.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Trad. Ernani F. da Rosa - Porto Alegre: ArtMed, 1998. 224p. ISBN 978-85-7307-426-0.



Capítulo 13
EDUCOMUNICAÇÃO E ARTE CINEMATOGRAFICA: CINEMA
VOLTADO À PRÁTICA DOCENTE

Naiana Leme Camoleze Silva



EDUCOMUNICAÇÃO E ARTE CINEMATOGRAFICA: CINEMA VOLTADO À PRÁTICA DOCENTE

Naiana Leme Camoleze Silva

Doutoranda em Educação: UNESP - Universidade Estadual Paulista/FFC - Faculdade de Filosofia e Ciências, campus de Marília/SP; formada em Letras (UNESP) e Comunicação Social (FEMA). E-mail: nl.camoleze@unesp.br

RESUMO

O presente artigo intitulado “Educomunicação e arte cinematográfica: cinema voltado à prática docente” tem como premissa ressaltar a relação existente entre Cinema e Educação, e colaborar com a prática docente com o uso de produções cinematográficas em sala de aula, por meio dos documentários produzidos pelo cineasta e poeta italiano Pier Paolo Pasolini, e através de uma perspectiva interdisciplinar promover diálogos, visando contribuir com a formação de professores. O estudo parte de uma perspectiva bibliográfica, passando para um panorama documental com a utilização dos documentários de Pasolini e dá-se, sobretudo, a partir da observação do conteúdo expresso nos documentários do cineasta italiano: *A Raiva, Comícios de amor, Locações na Palestina para O Evangelho segundo Mateus, Notas para um filme sobre a Índia, - Os Muros de Sanaa, Anotações para uma Oréstia Africana*, que foram rodados, respectivamente, na Itália, Palestina, Índia, Iêmen e África, e tratam de temas como cultura, política, preservação histórica, mito, dramas humanos etc., cuja proposta do trabalho é sistematizar o que há de interesse à área de Educação. O que nos interessa é fazer saber neste trabalho, através dos documentários, como a linguagem cinematográfica pasoliniana pode contribuir na educação e na formação de professores, cujo objetivo é sua utilização interdisciplinar através da educomunicação, auxiliando a prática docente. Posteriormente, com a capacitação docente esse diálogo sobre cinema e educação pode ser levado à sala de aula, incluindo demais áreas correlacionadas, como história, literatura, línguas estrangeiras, artes, por exemplo, considerando a universidade como espaço privilegiado de extensão e divulgação de saberes diversos, dos pontos de vista cognitivo, científico e de valores éticos e morais.

Palavras-chave: Cinema, Educomunicação, Formação de professores.

INTRODUÇÃO, FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLOGIA

A principal premissa desse artigo é ressaltar a relação existente entre Cinema e Educação fazendo uso dos documentários produzidos pelo cineasta e poeta italiano Pier Paolo Pasolini, visando promover diálogos entre as áreas e, desta forma, contribuir com a formação de professores.

A proposta é sistematizar mais especificamente o que há de interesse à Educação ao propor auxiliar o docente a utilizar o Cinema na sala de aula observando os documentários pasolinianos, partindo da perspectiva da metodologia bibliográfica, posteriormente, passando para um panorama documental, cujos passos serão detalhados para abranger sua função científica e o processo possa ser reproduzido.

Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte. (Napolitano, 2022, p. 11).

O estudo segue o método bibliográfico, em que são observadas a correlação entre as áreas que compreende cinema, educomunicação e formação docente, cuja referência metodológica encontra-se nas descrições de Correia e Mesquita (2014) sobre tipos de revisão de literatura baseada em Machi et al.:

Enquanto a revisão básica da literatura sumaria e avalia o conhecimento existente sobre um tópico em particular (estado da arte), na revisão avançada o investigador, em primeiro lugar, avalia o estado do conhecimento sobre a questão em estudo e, depois, com base nos resultados obtidos, propõe uma tese para futura investigação [...] (Correia e Mesquita, 2014, p.218).

Deste modo, seguimos a perspectiva de revisão básica, cuja investigação se dá por meio das teorias relacionadas ao tópico estudado e, para que o trabalho tenha sustentação teórica foram mapeados materiais previamente selecionados, como livros, artigos, revistas e vídeos, usando as fontes de dados indicadas em pesquisa via Google Acadêmico e Consensus.

Os autores e teóricos ligados à esfera de concentração do tema foram selecionados, sendo aqui citados alguns, no entanto, compreende uma gama maior, tendo como ponto de partida leituras das seguintes obras: sobre Cinema: Marcos Napolitano (2022) e *Como usar o cinema na sala de aula* para dar enfoque ao uso do cinema como meio educativo;

Alex Moletta (2014) e *Fazendo Cinema na Escola*; para trazer uma base mais concisa sobre cinema, Fernando Mascarello (2006) e *História do Cinema mundial*; contando com aporte sobre o *Neo-realismo italiano*, Mariarosaria Fabris (2006); *Documentário moderno*, Francisco Elinaldo Teixeira (2006) *Cinema e Tecnologias Digitais*, Erick Felinto (2006); além de André Bazin (1991) e *O Cinema, Ensaios*, objetivando auxiliar na construção de uma visão mais técnica da produção cinematográfica; Já a Educomunicação, área em ascensão, cuja importância sobre seu conceito, seu campo profissional e sua aplicação se faz emergente, tem como fonte os estudos propostos por Ismar Soares (2011) e Heloísa Penteado (1998) com *Pedagogia da Comunicação*; Para abordar com mais propriedade os estudos pasolinianos, Luiz Nazário (2007) e *Todos os corpos de Pasolini*, e complementa a obra *Um intelectual na urgência: Pasolini lido no Brasil*, organizado por Maria Betânia Amoroso e Cláudia Tavares.

Conta ainda com respaldo da Cineteca di Bologna/Itália, por meio do Centro Studi - Archivio Pier Paolo Pasolini, onde materiais foram consultados virtualmente, entre vídeos e obras, e dúvidas foram sanadas com a equipe responsável; Sobre a formação de professores outros autores foram relacionados, como João Formosinho (2009) e Lizete Maciel (2004) e na área da Didática, Ilma Veiga (1991), Jaime Cordeiro (2010) e José Carlos Libâneo (1994).

A definição inicial dos autores principais de base bibliográfica ocorreu, especificamente, direcionada à utilização dos documentários pasolinianos como base documental visando a capacitação docente para o uso do cinema na sala de aula.

Ora, toda hipótese pertence ao mundo das abstrações. Ainda que sua construção se tenha iniciado com a percepção de um problema bem real, ela em seguida foi explicitada e precisada ao longo da problemática, até expressar-se em um enunciado que põe em jogo um ou alguns conceitos que são essencialmente construções do espírito. Assim, a autonomia, conceito central da hipótese selecionada, não tem existência em si mesma, não pode ser vista, ouvida ou tocada diretamente. E uma representação mental tirada de um conjunto de observantes e de experiências particulares. Daí a necessidade de uma tradução que assegure a passagem da linguagem abstrata do conceito para a linguagem concreta da observação empírica, a fim de que se saiba o que pesquisar e o que selecionar como informações ao conduzir o estudo. Essa ponte entre o universo da hipótese e o de sua verificação empírica é essencial (Laville, 1999, p.173).

O debate foi então ampliado a partir do estreitamento do tema sendo direcionado à formação de professores, pois há a necessidade de se pensar em estratégias didáticas

que possam auxiliar o professor em seu ofício, e o cinema como recurso didático pode se mostrar eficiente, deste modo, ao abordar cinema e educação, o estudo encontra sua justificativa na discussão do impacto do cinema na sala de aula.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste contexto, o cinema pasoliniano então é tido como estratégia educativa, pois há uma lacuna na área, que é o uso da produção cinematográfica de Pasolini na formação docente, mais especificamente seus documentários, ainda não utilizados para fins educativos, mas que têm potencial para tal, o que encaminha a discussão à resolução de sua questão principal: Como contribuir de forma didática, através dos documentários de Pasolini, com a formação de professores?

Por essa razão, ao avançar na metodologia bibliográfica foi possível identificar que os documentários de Pasolini ainda não foram explorados pelo viés educativo visando a ampliação na formação docente, então, resta evidente sua relevância, pois além de ter um enfoque inédito, atende às demandas atuais, o que também comprova sua aplicação social.

A primeira tarefa é decompor o conceito: depois, para cada um dos componentes identificados, apela-se a seus conhecimentos e a suas experiências para imaginar manifestações concretas dele. Não se deve negligenciar também a experiência alheia: uma olhada nas pesquisas conexas ou, mais geralmente, nos trabalhos em que um ou outro dos conceitos em jogo em nosso estudo apareceram pode trazer muita coisa. Resta em seguida pousar um olhar crítico sobre o que foi assim acumulado, de início para operar uma triagem, mas também para referenciar as eventuais lacunas e preenchê-las, a fim de que todos os aspectos do conceito sejam representados. (Laville, 1999, p.174).

Desta maneira, o enfoque é dado ao cinema aliado ao ensino como instrumento educativo, pois para que o cinema seja visto como realmente um aliado ao processo de ensino e o aspecto cultural seja alavancado, é necessário começar pela base, ou seja, pelos formadores, pela conscientização do professor sobre a importância do Cinema para a Educação.

Assim, dos mais comerciais e descomprometidos aos mais sofisticados e “difíceis”, os filmes têm sempre alguma possibilidade para o trabalho escolar. O importante é o professor que queira trabalhar sistematicamente com o cinema se perguntar: qual o uso possível desse filme? A que faixa etária e escolar ele é mais adequado? Como vou abordar

o filme dentro da minha disciplina ou num trabalho interdisciplinar? Qual a cultura cinematográfica dos meus alunos? (Napolitano, 2022, p. 11-12).

Faz-se necessário, ainda, tratar a abordagem cinematográfica pelo viés da Pedagogia da Comunicação, que como pode-se ver, lança mão de recursos da comunicação para facilitar a construção de conhecimento, utilizando como instrumentos facilitadores do ensino, portais de notícias, podcasts, redes sociais e produção audiovisual e sua atividade, de acordo com Almeida (2016), é Educação pela Comunicação, observando também a Educomunicação por uma perspectiva interdisciplinar de fomento ao cinema na escola.

Usar a Pedagogia da Comunicação consiste em promover a construção de conhecimento por meio da comunicação dialógica e da relação entre as pessoas, utilizando estratégias que impulsionem a interação em uma comunidade de aprendizagem, incentivando a participação de todos. (Almeida, 2016, p. 34).

Isso reforça o panorama documental, sendo apontados os principais fundamentos dos estudos pasolinianos com 'Educação para Comunicação, por meio de uma breve biografia e cinema de Pier Paolo Pasolini.

Qual a diferença fundamental entre esses dois tipos de cinema, o cinema de prosa e o cinema de poesia? O cinema de prosa é um cinema no qual o estilo tem um valor não primário, não tão à vista, não clamoroso, enquanto o estilo no cinema de poesia é o elemento central, fundamental. Em poucas palavras, no cinema de prosa não se percebe a câmera e não se sente a montagem, isto é, não se sente a língua, a língua transparece no seu conteúdo, e o que importa é o que está sendo narrado. No cinema de poesia, ao contrário, sente-se a câmera, sente-se a montagem, e muito. (Pasolini, 1966, trad. Benetazzo, 1986, p. 104).

Os documentários de Pier Paolo Pasolini estão enquadrados nesta abordagem em uma perspectiva documental, sendo utilizados como fontes primárias, buscando trazer um tratamento analítico e um cunho científico ao material artístico produzido pelo italiano, complementado pesquisa bibliográfica, levando-se em conta que este trabalho seleciona a obra cinematográfica a ser analisada por meio dos seis documentários produzidos pelo cineasta, que terão direcionamento à abordagem do Cinema na sala de aula através da formação de professores.

Pasolini é um artista completo e trazer à tona sua obra cinematográfica é mais do que justo, pois ela oferece uma vasta gama de possibilidades no campo do conhecimento, e mesmo tendo inúmeros estudos acadêmicos dedicados ao poeta e cineasta italiano, vale

a pena revisitar seus documentários em busca de acrescentar uma visão que favoreça à área da Educação, sobretudo, voltada à formação de professores por uma perspectiva educacional.

Além de poeta audacioso, o escritor mais tarde destaca-se, ainda, como um arrojado cineasta, depois de frequentar cineclubes, ter contato com diversos artistas, de gêneros variados, o que reflete em sua produção cinematográfica.

Nascido em 5 de março de 1922, em Bolonha, na Itália, intelectual reconhecido mundialmente, Pasolini pretendia documentar o mundo arcaico e pré-capitalista e, segundo Nazario (2007), seu cinema não se enquadraria na produção comercial de entretenimento, seus filmes poderiam ser considerados, de acordo com o estudioso, extraparlamentares, pois em seu cinema as imagens flutuam, ele utiliza as câmeras para narrar histórias aberrantes.

Desejando viver sempre ao nível da realidade, “sem a interrupção mágico-simbólica, do sistema de signos linguísticos”, nenhum outro meio pareceu-lhe melhor que o cinema pra expressar-se, nessa altura de sua vida, uma vez que o cinema “dá a realidade através da realidade”. Em outras palavras: o cinema permitiria a um Pasolini maduro não apenas expressar sua visão de mundo e seu interior, como também *viver nesses mundos sonhados*, permanecendo mais próximo de seus objetos de desejo, convivendo com eles de uma maneira criativa e produtiva. (Nazario, 2007, p. 37).

Os documentários de Pasolini são tomados neste estudo como fontes documentais, seguindo a metodologia apresentada por Laville (1999), uma vez que, por base documental entende-se o material apto a ser utilizado para consulta, estudo ou prova, assim, uma pesquisa realizada com essa metodologia é conduzida a partir de documentos, atuais ou antigos, considerados autênticos cientificamente. Esses documentos podem ser de fontes primárias e secundárias, de escritas ou não. São consideradas fontes escritas os documentos oficiais, projetos, livros, artigos, etc. e fontes não escritas as fotografias, os vídeos, materiais audiovisuais.

[...] Um documento pode ser algo mais do que um pergaminho poeirento: o termo designa toda fonte de informações já existente. Pensa-se, é claro, nos documentos impressos, mas também em tudo que se pode extrair dos recursos audiovisuais [...] (Laville, 1999, p.166).

O gênero documentário objetiva através da filmagem apresentar uma visão da realidade, embora tenha um roteiro previamente definido, mas não necessariamente planejado, encontra-se em constante processo de construção, nem sempre mantendo

fidelidade à realidade, ou seja, sem tanto comprometimento com fatos reais ou com informações, abrindo espaço para debates e análises diversas e interdisciplinares.

E desta forma, é dado aqui foco a uma abordagem acerca do relacionamento entre Cinema e Educação, em que os campos citados trazem suas especificidades para um objeto de interesse comum e sua contribuição educacional.

Assim, a utilização dos documentários de Pasolini dá-se, sobretudo, a partir da observação de: 1. A Raiva (Primeira parte) - *La Rabbia* (Prima parte- (1963); 2. Comícios de amor - *Comizi d'amore* - (1964); 3. Locações na Palestina para O Evangelho segundo Mateus - *Sopralluoghi in Palestina per Il Vangelo secondo Matteo* - (1965); 4. Notas para um filme sobre a Índia - *Appunti per un film sull'India* - (1968); 5. Os Muros de Sanaa - *Le mura di Sana'a* - (1970); e 6. Anotações para uma Oréstia Africana - *Appunti per una Orestide Africana* - (1975), respectivamente, rodados na Itália, Palestina, Índia, Iêmen e África e que tratam de assuntos com evidente relevância para a atualidade, sobretudo, no contexto educativo, como cultura, política, religião, dramas humanos, diferença entre as gerações, preservação à memória e patrimônio, fatos históricos, mito etc.

Sinopses⁶ e fotos dos documentários produzidos por Pasolini

La Rabbia- A Raiva (Primeira parte) - (1963): Documentário que reúne imagens documentais de 1950, sendo ilustrado por recortes jornalísticos, por exemplo, com cenas do pós-guerra italiano, uma forma do cineasta mostrar indignação, denúncia da situação política e social da época, contra a burguesia, a discriminação, ao que ele chamou de irresponsabilidade histórica, em um momento em que a Itália passava de um país agrícola para industrializado, com forte transformação cultural.

Comizi d'amore - Comícios de amor (1964): Documentário que pode ser considerado mais voltado ao estilo jornalístico, em que Pasolini, assumindo função de uma espécie de repórter, transita por universos distintos, de gêneros e idades diversas, filmagem em formato de entrevista, em que circula pelas ruas lidando diretamente com públicos desde infantil, passando por jovens, abordando também adultos, entre diferentes camadas da sociedade, desde camponeses, militares, artistas, intelectuais, tratando dos

⁶ Alguns dos documentários têm sinopse registrada na Cineteca de Bologna/Itália (<https://cinetecadibologna.it/>), cujas referências serão traduzidas e inseridas neste capítulo para contextualizar e complementar as análises.

mais variados temas do cotidiano. Assim, o cineasta percorre a Itália de norte a sul fazendo seus levantamentos explorando questões sobre os dramas humanos comum a todos.

Sopralluoghi in Palestina per Il Vangelo secondo Matteo - Locações na Palestina para O Evangelho segundo Mateus (Palestina) - (1965): Documentário que mostra o itinerário que Pasolini, apesar de ser considerado por muitos como ateu, percorreu em companhia de um padre, em busca de locações na Galiléia, Jordânia e Síria para ambientação do seu filme “*Il Vangelo secondo Matteo*”, “O Evangelho Segundo São Mateus”, cujos locais visitados foram descartados por não haver evidências da ancestralidade projetada pelo cineasta. O filme acabou sendo rodado na própria Itália, retratando Jesus Cristo como um jovem inconformado com a realidade de seu tempo. Sem inserir um único diálogo que não estivesse na Bíblia, Pasolini construiu seu Cristo e sua narrativa cinematográfica tomando como impulso suas próprias indignações, convocando inclusive atores amadores para trazer à tona a realidade pretendida.

Appunti per un film sull'India - Notas para um filme sobre a Índia - (Índia) - (1968): Documentário que aborda a cultura indiana, suas lendas e mitos, retratando aquele povo e sua situação social através da religião e da fome.

Le mura di Sana'a - Os Muros de Sanaa - (Iêmen) - (1970): Documentário em forma de denúncia à UNESCO, em que Pasolini faz um apelo por intervenção para proteção cultural e do local, considerado patrimônio da humanidade, resultado do aproveitamento que o cineasta fez de imagens das filmagens do filme *Mil e Uma Noites em Sanaa*.

Appunti per una Orestide Africana - Anotações para uma Oréstia Africana - (África) - (1975): Documentário que tem como tema central questões raciais, ideia que surgiu depois de uma tentativa fracassada de produzir com atores africanos uma adaptação de Ésquilo na África, cujo material gravado é reaproveitado em um documentário sobre o processo do que seria o filme.

Para dar sequência ao debate sobre o uso do cinema na sala de aula e a formação de professores é abordada a teoria cinematográfica como suporte à análise do gênero documentário, e para ampliar para além das importantes definições teóricas e discussões sobre as possíveis implicações e variações etimológicas dos termos que definem pela

teoria cinematográfica o que é o cinema, que dão suporte aos gêneros posteriores, menciona-se, então, - mesmo que historicamente tenha levado um tempo para ser creditada -, a importância que o documentário tem na retratação da vida e aproximação com a percepção de mundo que o espectador tem e como isso pode ser aproveitado positivamente pelo prisma educativo.

Por isso, o que nos interessa é fazer saber neste trabalho, através dos documentários, como a linguagem cinematográfica pasoliniana pode contribuir na educação, especificamente, com a capacitação docente, para que posteriormente, esse diálogo sobre cinema e educação possa ser expandido e levado à sala de aula, incluindo o envolvimento de demais áreas correlacionadas, como por exemplo, História, Letras, Literatura, Línguas estrangeiras, Artes, Psicologia.

Ao tratar da formação de professores, a intenção é promover sua utilização interdisciplinar, auxiliando a prática docente, considerando a universidade como espaço privilegiado de extensão e divulgação de saberes diversos, dos pontos de vista cognitivo, científico e de valores éticos e morais.

Defende-se, pois, o uso dessa série de documentários do cineasta, pelo viés da Educação, especificamente, para a formação de professores, pois a produção audiovisual trabalhada em sala de aula pode contribuir com o ensino, servindo como instrumento fortalecedor, auxiliando professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem, atuando ainda como forma de socialização e inclusão.

Dando continuidade à proposta de fomentar o aprofundamento na esfera teórica do cinema, os documentários de Pasolini são explorados aqui como inspiração para projetos educacionais, servindo como um forte complemento à pesquisa bibliográfica, a metodologia documental é observada em três etapas: pré-análise, a organização dos documentos e a análise dos resultados.

O cinema na sala de aula aparece, então, como uma estratégia, uma tentativa e responder às demandas de aprendizagem cooperativa, uma vez que a Educomunicação atua no ensino-aprendizagem de forma colaborativa e dando aos seus participantes caráter de protagonismo, para enfim, apontar o cinema como instrumento educativo que pode capacitar o professor a auxiliar seus alunos a assistir e compreender obras cinematográficas no cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar o artigo intitulado “Cinema na sala de aula: contribuições da Educomunicação para a formação de professores” reforça-se que a premissa maior deste trabalho foi alcançada, que é contribuir com os debates sobre Cinema e Educação e a aplicação efetiva do cinema na sala de aula, colaborando com o ensino e fortalecendo a prática docente.

A peculiaridade do cinema é que ele, além de fazer parte do complexo da comunicação e da cultura de massa, também faz parte da indústria do lazer e (não nos esqueçamos) constitui ainda obra de arte coletiva e tecnicamente sofisticada. O professor não pode esquecer destas várias dimensões do cinema ao trabalhar filmes em atividades escolares. (Napolitano, 2022, p. 14).

E para tonar viável a discussão, o estudo se propôs a discutir a utilização de produções cinematográficas em sala de aula, tomando como base a observação dos documentários produzidos pelo cineasta e poeta italiano Pier Paolo Pasolini.

Parte-se, então, de uma perspectiva bibliográfica, em que foram apresentados autores de referência das áreas de concentração do estudo, seguindo por uma metodologia documental, em que se verifica que a linguagem cinematográfica pasoliniana pode contribuir na educação e na formação de professores, uma vez que, sua utilização interdisciplinar através da Educomunicação auxilia a prática docente, reforçando o caráter educativo do cinema, que promove a construção do conhecimento através da comunicação dialógica, ou seja, por meio da relação entre as pessoas, fazendo uso de estratégias que possam alavancar essa interação, alcançando bons objetivos na aprendizagem, fortalecendo a participação coletiva.

Com esta abordagem espera-se incentivar os professores a fazerem uso dos recursos da comunicação para facilitar essa construção de conhecimento, em especial, pelo uso do cinema na sala de aula, como instrumento facilitador do ensino e, sendo assim, mostra-se necessária essa discussão de forma que auxilie esse docente nesse caminho de abranger os saberes através do cinema na sala de aula e, para que isso seja possível, é de extrema importância que a formação de professores seja direcionada à essa temática.

Assim, chega-se à conclusão de que utilizar a comunicação como mediadora no uso cinema em sala de aula, pode fomentar ainda a democratização dessa linguagem na escola,

servindo, inclusive de multiplicadora de informação, por meio da linguagem cinematográfica.

Em sobre a possibilidade de tratar da Educomunicação por uma perspectiva interdisciplinar de fomento ao cinema na escola, constata-se que a Educomunicação promove um diálogo educativo por meio da interface Educação e Comunicação e através da interdisciplinaridade envolve outras áreas, desta forma, auxiliando nas práticas sociais, engajando o aluno de forma protagonista em seu processo educativo, tendo validação de sua aplicação tanto em sala de aula, como suporte na formação de professores.

Desta maneira, encerrando as discussões, vê-se que a produção dos documentários de Pasolini mostra-se adequada à discussão pelo aspecto educativo através do gênero documentário direcionado à formação de professores, servindo de inspiração para projetos educacionais, contribuindo tanto com a formação docente, como com a formatação de novos projetos educativos.

REFERÊNCIAS

AMOROSO, Maria Betânia; ALVES, Cláudia Tavares. **Um intelectual na urgência: Pasolini lido no Brasil**. – Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo, SP: Editora Unesp, 2022.

BAZIN, André. **O Cinema, Ensaios**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é Mídia-Educação**. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados, 2005. - (Coleção Polêmicas do nosso tempo; 78).

BOSI, Ecléa. **Cultura de Massa e Cultura Popular**. 9ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1996. - (Coleção Meios de Comunicação Social nº 6).

BURCH, Noël. **Praxis do Cinema**. Lisboa, título original Praxis du Cinema. Editorial Estampa – para a Língua Portuguesa, 1973. Coleção práxis nº 20.

CANDIDO, Antonio. **A personagem de ficção**. Boletim nº284. Teoria Literária e Literatura Comparada, nº 2. São Paulo: Composto e Impresso na Secção Gráfica da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 1963.

CASTANHO, Maria Eugênia de L. e M. **Repensando a Didática**. In: Colaboradores: LOPES, Antonia Osima ... [et al.]; Coordenadora: VEJA, Ilma P. A. – 5ª ed. – Campinas, SP: Papyrus, 1991.

- CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. **Didática**. 2. ed.-. São Paulo: Contexto, 2010.
- CORREIA, Ana Maria Ramalho; MESQUITA, Aanabela. **Mestrados e Doutoramentos**. 2ª. ed. Porto: Vida Economica Editorial, 2014.
- COSTA, Maria Cristin Castilho. **Ficção, Comunicação e Mídias**. São Paulo: Editora SENAC, 2002. - (Série Ponto Futuro; 12).
- CUNHA, Maria Isabel da. **Repensando a Didática**. In: Colaboradores: LOPES, Antonia Osima ... [et al.]; Coordenadora: VEJA, Ilma P. A. – 5ª ed. – Campinas, SP: Papyrus, 1991.
- DUARTE, **Rosália**. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- ECO, Umberto. **A estrutura ausente: introdução à pesquisa semiológica**. Tradução de Pérola de Carvalho. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Editora Perspectiva, 1971.
- FABRIS, Mariarosaria. **Neo-realismo italiano**. In: MASCARELLO, Fernando. História do Cinema mundial. Campinas, SP: Papyrus, 2006.
- FELINTO, Erick. **Cinema e Tecnologias Digitais**. In: MASCARELLO, Fernando. História do Cinema mundial. Campinas, SP: Papyrus, 2006.
- FORMOSINHO, João. **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Portugal: Porto, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. - (Coleção Leitura).
- GUTIERREZ, Francisco. **Linguagem total: uma pedagogia dos meios de comunicação**. São Paulo: Summus, 1978.
- LAVILLE, Christian. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**/Christian Laville e Jean Dionne; tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. – Porto Alegre, Artmed; Belo Horizonte, Editora UFMG, 1999.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema em sala de aula**. 5ª. ed., 6ª reimpressão. – São Paulo, Contexto, 2022.
- NAZARIO, Luiz. **Todos os corpos de Pasolini**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007.
- MACIEL, Lizete Shizue Bomura., and Alexandre. Shigunov Neto. **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004. Print.
- MASCARELLO, Fernando. **História do Cinema mundial**. Campinas, SP: Papyrus, 2006. - (Coleção Campo Imagético).

MARTIRANI, Laura Alves. **O vídeo e a pedagogia da comunicação no ensino universitário**. In: PENTEADO, Heloísa Dupas. *Pedagogia da Comunicação: teorias e práticas*. São Paulo: Cortez, 1998.

METZ, Christian. **A significação do Cinema**. - Tradução e posfácio de Jean-Claude Bernadet/ São Paulo, Perspectiva, 1972.

PASOLINI, Pier Paolo; Benetazzo, Nordana; Ferretti, Gian Carlo. **Diálogo com Pasolini: escritos: 1957-1984**; (Título original: *Dialogo com Pasolini: scritti 1957-1984*). São Paulo: Nova Stella, 1986.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Pedagogia da Comunicação: teorias e práticas**. São Paulo: Cortez, 1998.

PINHEIRO, Victor Sales. **Virtudes no Cotidiano**. CEDET – Centro de Desenvolvimento Profissional e Tecnológico, 1ª ed., 2022.

PORTO, Tania Maria Esperon. **Educação para a Mídia/Pedagogia da Comunicação: caminhos e desafios**. In: PENTEADO, Heloísa Dupas. *Pedagogia da Comunicação: teorias e práticas*. São Paulo: Cortez, 1998.

RAYS, Oswaldo Alonso. **Repensando a Didática**. In: Colaboradores: LOPES, Antonia Osima ... [et al.]; Coordenadora: VEJA, Ilma P. A. – 5ª ed. – Campinas, SP: Papyrus, 1991.

SÁ, Irene Tavares de. **Cinema e Educação**. São Paulo: Agir Editora, 1967.

SETTON, Maria da Graça. **Mídia e Educação**. 1. ed. 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2015.

SOARES, Ismar. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do Ensino Médio** – São Paulo: Paulinas, 2011. – (Coleção Educomunicação)

_____ **Comunicação-Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais**. Brasília: Contato, ano 1, n.2, jan/mar. 1999.

STAM, Robert. **Introdução à Teoria do Cinema**. Tradução: Fernando Mascarello. – Campinas, SP: Papyrus, 2003. – (Coleção Campo Imagético).

TEIXEIRA, Francisco Elinaldo. **Documentário Moderno**. In: MASCARELLO, Fernando. *História do Cinema mundial*. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

_____ **Documentário no Brasil: tradição e transformação**. - São Paulo: Summus, 2004.

TUCCINI, Giona. In: AMOROSO, Maria Betânia; ALVES, Cláudia Tavares. **Um intelectual na urgência: Pasolini lido no Brasil**. – Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo, SP: Editora Unesp, 2022.

VIANA, Claudemir Edson. **Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural**. A educomunicação possível: práticas e teorias da educomunicação, revisitadas por meio de sua práxis (artigo). Organização: Ismar de Oliveira Soares, Claudemir Edson Viana, Jurema Brasil Xavier. São Paulo: ABPEducom, 2017.

VANOYE, Francis. **Ensaio sobre a análise a análise fílmica**/Francis Vanoye, Anne Goliot-Lété; tradução de Marina Appenzeller. – Campinas, SP: Papirus, 1994. – (Coleção Ofício de Arte e Forma).

WALTY, Ivete Lara Camargos. **O que é ficção**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

XAVIER, Ismail. **O Cinema no Século**. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1996.

_____. **O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1984.

REFERÊNCIAS DIGITAIS

ALMEIDA, Ligia Beatriz Carvalho de. Projetos de intervenção em educomunicação. 24 ago. 2016. Disponível em:

<http://issuu.com/ligiacarvalho77/docs/as_reas_de_interven_o_da_educo/1>.

Acesso em 18 nov. 2022.

ALTRÃO, Francielle. Nez, Egeslaine de. **Metodologia de ensino: um re-pensar do processo de ensino e aprendizagem**. Revista Panorâmica On-Line. Barra do Garças – MT, vol. 20, p. 83- 113, jan./jul. 2016. ISSN - 2238-921-0 - <file:///C:/Users/Nay/Downloads/administrador,+6+Metodologia+de+ensino.pdf>

Acesso em: 06 nov. 2023.

BACCEGA, Maria Aparecida. **Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica**. Comunicação & Educação, v. 14, n. 3, p.19-28. 2009. Disponível em:

<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v14i3p19-28>. Acesso em: 06 nov. 2023.

BARAÚNA, Silvana Malusá; PEDRINI, Igor Aparecido Dallaqua; JUNQUEIRA, Cinthia Faria. **A Educomunicação na ótica pedagógica: imersão dos espaços educativos em um ecossistema educ comunicativo**. Dossiê “Decolonialidades e Interculturalidades”, Sinop, v. 15, n. 41, p.254-271, dez. 2022. Disponível em:

<https://periodicos2.unemat.br/index.php/norteamentos/article/view/10624/7265>

Acesso em: 04. Nov. 2023.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era da sua reprodutividade técnica. 2ª versão do texto iniciada em 1936 e publicada em 1955. Disponível em:

<file:///F:/UNESP%202023/UNESP%20MAR%C3%8DLIA%202023/PROJETO/PROJETO%20EM%20ANDAMENTO/QUALIFICA%C3%87%C3%830/A%20OBRA%20DE%20ARTE%20NA%20ERA%20DE%20SUA%20REPRODUTIBILIDADE%20T%C3%89CNICA.pdf>

f. Acesso em 31 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. BNCC - Base Nacional Comum Curricular. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 17 ago. 2023.

L'ARENGARIO, Studio Bibliografico. **Il Cinema di Pier Paolo Pasolini**. Libri fotografie giornali manifesti/Filmografia completa – Gussago, 2011. Disponível em: <http://www.arenario.it/wp-content/uploads/2015/06/pdf-collezione-pasolini-cinema.pdf> Acesso em: 26 out. 2023.

LEI Nº 13.006. **Legislação da presidência da República**, 2014. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13006&ano=2014&ato=b52kXWE9ENVpWT07a> Acesso em: 10 nov. 2023.

NUNES, Marisa Fernandes. **As metodologias de ensino e o processo de conhecimento científico**, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/cbFzCc5T3nqZCgTbDrmHyvk> Acesso em 06 nov. 2023.

NÓVOA, Antônio. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf> Acesso em 17 nov. 2023.

REIGADA, Tiago. **Ensinar com a Sétima Arte: O espaço do Cinema na Didática da História**. Co-edição: CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar - Cultura, Espaço e Memória - Financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia e pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização, Porto, Portugal. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/17338.pdf> Acesso em: nov., 2023.

REFERÊNCIAS DOCUMENTÁRIOS

La Rabbia, A Raiva. PASOLINI, Pier Paolo, 1963. Publicado pelo canal The Institute for the Public Sphere. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=B3GBa09Mg_s. Acesso em 10 ago. 2022.

Trecho com legendas em inglês:
<https://www.youtube.com/watch?v=GOWNvx8q4vY&t=12s> Acesso em 17 nov. 2023.

Comizi d'amore, Comícios de amor. PASOLINI, Pier Paolo, 1964. Publicado pelo canal Film&Clips. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hily0QeCTSc&t=58s>. Acesso em 10 ago. 2022.

Trecho com legendas em português:
<https://www.youtube.com/watch?v=pztZp1ZtbGQ&t=798s> Acesso em 17 nov. 2023.

Sopralluoghi in Palestina per Il Vangelo secondo Matteo, Locações na Palestina para O Evangelho segundo Mateus. PASOLINI, Pier Paolo, Palestina, 1965. Publicado em https://vk.com/video15814657_170598540. Acesso em 10 ago. 2022.

Trecho do filme com legendas em português:

<https://www.youtube.com/watch?v=ku8anKRF838> Acesso em 17 nov. 2023.

Appunti per un film sull'India, Notas para um filme sobre a Índia. PASOLINI, Pier Paolo, Índia, 1968. Publicado pelo canal RAI <https://archive.org/details/appunti-per-un-film-sullindia>. Acesso em 10 ago. 2022.


Trecho em <https://www.raiplay.it/video/2018/03/Appunti-per-un-film-sullIndia-1cee6095-80dd-4533-9587-587666f9e30b.html> Acesso em 17 nov. 2023.

Le mura di Sana'a, Os Muros de Sanaa. PASOLINI, Pier Paolo, Iêmen, 1970. Publicado em <https://www.youtube.com/watch?v=pblszUn37RI>. Acesso em 10 ago. 2022.

Trecho com legendas em português: <https://www.youtube.com/watch?v=WckQYVt-IxA> Acesso em 17 nov. 2023.

Appunti per una Orestide Africana, Anotações para uma Oréstia Africana. PASOLINI, Pier Paolo, África, 1975. Publicado em https://www.youtube.com/watch?v=rkpdVRu_OHc. Acesso em 10 ago. 2022.

Com legendas em inglês: https://www.youtube.com/watch?v=rkpdVRu_OHc Acesso em 17 nov. 2023.



Capítulo 14
**JOGOS EDUCATIVOS COMO FERRAMENTAS DE INCLUSÃO:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES INTERDISCIPLINARES PARA
EDUCAÇÃO DE SURDOS**

Marillia Mickaelle Souto Gonçalves
Luiz César Barbosa Da Silva



JOGOS EDUCATIVOS COMO FERRAMENTAS DE INCLUSÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES INTERDISCIPLINARES PARA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Marillia Mickaelle Souto Gonçalves

Graduanda em pedagogia

Universidade Federal Do Agreste De Pernambuco.

soutomarillia@gmail.com

Luiz César Barbosa Da Silva

Mestre em Culturas Populares, no Programa de Pós- Graduação Interdisciplinar em

Culturas Populares (PPGCult)

Universidade Federal de Sergipe (UFS)

cesar.barbosa@ufape.edu.br

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo destacar o uso de atividades educacionais interativas como estratégia para promover a inclusão no ensino de alunos surdos, abordando os desafios e as potencialidades de uma abordagem interdisciplinar integrada. A pesquisa analisa como essas práticas podem incentivar o aprendizado de maneira interativa e participativa, levando em consideração as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda. Atividades e recursos pedagógicos adaptados podem ser eficazes na promoção da aprendizagem de alunos surdos. Essas ferramentas são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e a inclusão. A metodologia baseou-se em uma abordagem interdisciplinar que envolve, inicialmente, a seleção e adaptação de recursos educacionais que atendam às necessidades específicas dos alunos surdos, considerando suas características linguísticas e culturais. Inclui também a observação contínua e a avaliação do impacto dessas atividades na participação, engajamento e desenvolvimento cognitivo dos alunos, utilizando métodos de coleta de dados qualitativos e quantitativos. Este estudo visa oferecer uma compreensão prática de como as atividades educativas podem ser integradas ao currículo, destacando os benefícios significativos dos recursos adaptados para a integração e o desenvolvimento dos alunos surdos, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e envolvente, apesar dos desafios na

adaptação e integração no currículo escolar.

Palavras-chaves: Educação Inclusiva, Jogos Interdisciplinar, Surdos.

INTRODUÇÃO

Segundo Guarinello et al. (2006), a educação inclusiva visa garantir que todos os alunos participem de um ensino de excelência, independentemente de suas necessidades. Para alunos surdos, a utilização de jogos educativos representa uma abordagem inovadora que promove a inclusão, oferecendo recursos lúdicos e integrando diferentes áreas do conhecimento. Esses jogos, quando adaptados, tornam-se ferramentas interativas que atendem às necessidades linguísticas e culturais dos alunos surdos, criando um ambiente de aprendizado mais acessível.

A interdisciplinaridade é essencial para o sucesso dessa abordagem, pois envolve a colaboração entre pedagogia, tecnologia, linguística e psicologia educacional, contribuindo para o desenvolvimento de jogos que facilitam a compreensão e a inclusão. Psicólogos educacionais, por exemplo, podem orientar a forma como alunos surdos processam informações, enquanto especialistas em tecnologia ajudam a criar jogos visualmente adequados e interativos.

Além de benefícios acadêmicos, os jogos educativos favorecem o desenvolvimento social e comunicativo dos alunos surdos, promovendo a inclusão cultural. Contudo, há desafios a serem superados, como a adequação linguística e cultural dos jogos e a capacitação dos educadores para usá-los eficazmente. Este artigo destaca as estratégias e obstáculos no uso de jogos educativos como ferramentas de inclusão na educação de surdos, reforçando a importância de uma abordagem interdisciplinar para alcançar um ensino inclusivo e acessível.

Objetivo Geral

Analisar como os jogos educativos podem servir como instrumentos de inclusão na educação de surdos, com uma abordagem a necessidade de integração para superar desafios e maximizar os benefícios desses jogos, promovendo uma aprendizagem mais acessível. E como objetivos específicos

Objetivos Específicos

- Examinar como os jogos educativos podem ser adaptados para atender às necessidades linguísticas e comunicativas dos alunos surdos;
- Analisar a colaboração entre pedagogia, tecnologia e arte na criação de jogos interativos que sejam eficazes na educação de surdos;
- Identificar os principais desafios enfrentados na implementação de jogos educativos na educação de surdos e propor soluções para superá-los;
- Investigar como a integração de jogos educativos pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades sociais e de comunicação entre alunos surdos e ouvintes;
- Avaliar o impacto dos jogos educativos na promoção de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e acessível para alunos surdos.

Questão/Pergunta problematizadora

Como os jogos educativos podem ser eficazmente adaptados para promover a inclusão de alunos surdos, considerando os desafios linguísticos, culturais e tecnológicos envolvidos, e qual o impacto dessa adaptação na melhoria da aprendizagem e na interação social desses alunos?

Justificativa

A comunidade surda enfrenta grandes barreiras no acesso a uma educação inclusiva e de qualidade, principalmente devido à ausência de ferramentas que respeitem suas necessidades linguísticas e culturais, o que agrava sua vulnerabilidade no sistema educacional. Jogos educativos surgem como recursos inovadores que facilitam um aprendizado mais acessível, interativo e participativo, fortalecendo a inclusão. Essa abordagem vai ao encontro do objetivo de educação inclusiva e de qualidade para todos, defendido pela ONU.

A pesquisa, de caráter interdisciplinar, integra áreas como Pedagogia, Letras-Libras, Tecnologia Educacional e Psicologia Cognitiva, explorando como tecnologias e jogos podem enriquecer o ensino para surdos. Além de promover a inclusão, esses jogos

incentivam a integração social entre surdos e ouvintes, criando ambientes mais colaborativos e democráticos.

A aplicação de jogos na educação de surdos também aborda questões sobre metodologias de ensino e tecnologias assistivas, fornecendo dados para políticas educacionais mais inclusivas. Ao preencher lacunas na literatura sobre inclusão digital, essa pesquisa oferece um impacto social positivo e abre novas oportunidades para investigações acadêmicas e inovações científicas, promovendo práticas pedagógicas justas e equitativas.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo e descritivo, conduzida por meio de uma revisão da literatura sobre o uso de jogos educativos como ferramentas de inclusão na educação de surdos, com foco nos desafios e possibilidades interdisciplinares. A escolha por um estudo qualitativo se justifica pela necessidade de compreender, a partir de diferentes perspectivas teóricas, como os jogos podem ser empregados de maneira inclusiva no contexto educacional, além de identificar os aspectos que facilitam ou dificultam sua implementação.

A primeira etapa consiste na busca de material bibliográfico, realizada em bases de dados acadêmicas como Google Scholar, SciELO, ERIC, CAPES/Periódicos e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A pesquisa foi realizada em diversas bases de dados, incluindo SciELO (30 artigos), CAPES (2 artigos), Google Scholar (9.340 artigos, dos quais foram selecionados apenas os publicados entre 2023 e 2024, resultando em 908 artigos após a exclusão de duplicatas e não relevantes) e BDTD (3 artigos). Para garantir uma pesquisa abrangente, foram utilizadas palavras-chave como “Educação Inclusiva; Jogos; Interdisciplinar; Surdos”. A pesquisa foi limitada a publicações dos últimos 10 anos para garantir a inclusão de estudos atualizados e pertinentes ao contexto atual da educação inclusiva.

Os critérios de inclusão e exclusão dos trabalhos a serem analisados foram definidos com base em sua relevância para o tema central. Foram incluídos artigos, dissertações, teses e livros que discutam o uso de jogos educativos no contexto da educação de surdos, com enfoque na inclusão e nas abordagens interdisciplinares. Serão excluídos materiais que tratem de jogos educativos sem foco na inclusão ou na educação

de surdos, publicações anteriores a 2013 ou obras de caráter puramente técnico, sem implicações pedagógicas.

Diante do extenso resultado, foi proposto um recorte empírico baseado nos títulos, o que permitiu a seleção de 60 artigos para leitura de resumos. Após essa etapa, 25 artigos foram filtrados com base nos critérios de inclusão estabelecidos, resultando na escolha final de 10 artigos para a construção do artigo.

Quadro 1. Identificação dos Artigos

Título	Autor	Ano	Resumo
Desafios Das Tecnologias Digitais Na Educação Inclusiva	Renan de Paula Binda, Vania Ribas Ulbricht	2024	Os estudos destacam a importância da tecnologia acessível para a inclusão, mas apontam a falta de recursos digitais que atendam adequadamente pessoas com deficiência visual ou auditiva, apesar das recomendações existentes.
Educação Inclusiva Para Pessoas Com Deficiência Auditiva (Baixa Audição) Nos Cursos De 6o. Ano: Uma Proposta Utilizando Jogos Feitos Com Tecnologias Digitais	Maria Jussara da Silva	2023	A educação inclusiva é um direito de todos, e o uso de ilustrações e legendas apoia alunos com deficiência auditiva. Propõe-se a pesquisa de metodologias que integrem jogos e tecnologias digitais para melhorar sua aprendizagem e desenvolvimento.
O Processo De Aprendizagem De Estudantes Surdos Por Meio De Jogos Pedagógicos	Nivaldo Aperecido Santana et al.,	2024	Os jogos pedagógicos para surdos são ferramentas que promovem aprendizagens significativas e ambientes comunicativos e integradores. No entanto, sua eficácia depende de mediação adequada e da formação profissional dos educadores.
Jogos E Suas Contribuições Para Alunos Surdos	Ludimila Alves Nunes, Joccitel Dias da Silva	2023	A escola e os professores devem trabalhar juntos para promover uma sociedade mais justa, capacitando-se no uso de jogos como práticas pedagógicas que melhoram o ensino e a aprendizagem. Os educadores desempenham um papel fundamental na formação cidadã dos alunos, atendendo às necessidades da comunidade escolar e contribuindo para o desenvolvimento pessoal.
Análise Sobre Jogos Digitais Bilíngues Para Surdos Um Caminho Para O Letramento E A Inclusão Digital	Leonardo dos Santos Batista et al.	2023	Há jogos e softwares digitais dedicados ao público surdo porém ainda há pouco aprofundamento nessa temática e os materiais existentes precisam ser aprimorados.

Tecnologias E Educação Inclusiva Aplicabilidade De Softwares Para O Processo De Ensino E Aprendizagem De Alunos Surdos	Lucas Alves de Oliveira Lima et al.	2024	Objetivo de analisar a aplicabilidade de softwares para o processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos.
Discursos E Práticas Na Inclusão De Índios Surdos Em Escolas Diferenciadas Indígenas	Marilda Moraes Garcia Bruno, Luciana Lopes Coelho	2016	Os resultados apontaram a necessidade de criação de espaços de diálogo junto à comunidade escolar indígena, para que a questão da educação de pessoas surdas seja discutida e construída coletivamente.
Jogos Para Motivação Da Aprendizagem Na Alfabetização De Jovens E Adultos Surdos	Lettícia Domingues de França et al.	2020	Objetivo deste estudo é criar um jogo de alfabetização e letramento como meio facilitador da aprendizagem para o público jovem e adulto surdo.
O Estado Da Arte Sobre O Ensino De História Na Educação De Surdos	Jefferson Fernandes Aquino et al.	2022	Objetivo de mapear produções científicas sobre o ensino de História para alunos surdos por meio de uma pesquisa bibliográfica, utilizando a metodologia Estado da Arte. Os resultados revelaram que a temática é pouco explorada academicamente.

Fonte: Autora, 2024.

A interpretação de dados foi feita por meio de análise de conteúdo, baseada nas abordagens de Bardin (2011), com o objetivo de identificar os principais desafios e possibilidades relatados na literatura sobre a utilização de jogos educativos para a educação de surdos. A análise será descritiva e interpretativa, observando aspectos como a efetividade dos jogos como ferramentas de ensino-aprendizagem para surdos, fatores de acessibilidade e inclusão que devem ser considerados no desenvolvimento desses jogos, e a interdisciplinaridade, focando na interação entre áreas como pedagogia, psicologia e tecnologia. Além disso, os desafios na implementação dessas ferramentas no ambiente escolar também serão abordados.

Os resultados da análise foram organizados em categorias, que emergiram a partir da leitura dos textos selecionados. Essas categorias ajudam a estruturar a discussão sobre as principais questões levantadas pela literatura e contribuirão para responder à pergunta central da pesquisa. Dessa forma, permite uma compreensão ampla e detalhada sobre o estado da arte no uso de jogos educativos na educação de surdos, contribuindo

para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e para o avanço do debate científico na área.

REFERENCIAL TEÓRICO

Paulo Freire (1970) defende que a educação deve ser um ato de liberdade, dando voz e valorizando a experiência dos alunos. Esse processo dialógico é fundamental para a educação inclusiva, pois permite a participação ativa dos alunos e a contextualização do ensino de acordo com suas vivências. Freire critica o sistema educacional tradicional, que marginaliza aqueles fora dos padrões normativos, e defende que a educação inclusiva deve promover um ambiente que respeite a diversidade e a equidade, reduzindo lacunas na educação.

Para alunos surdos, a inclusão enfrenta desafios, como a barreira da comunicação. Muitos professores e colegas não dominam a Língua Brasileira de Sinais (Libras), o que pode gerar isolamento e desmotivação, conforme observado por Batista et al. (2024). A formação inadequada dos docentes também é um obstáculo, como apontam Santana et al. (2024), pois muitos educadores não têm capacitação para trabalhar com alunos surdos, e a falta de apoio técnico agrava o problema. Além disso, alunos surdos enfrentam estigmas que afetam sua autoestima e motivação.

Alves e Silva (2023) ressaltam a importância de estratégias pedagógicas inclusivas, que permitem a participação de todos os alunos. A disposição dos professores em adotar novos modelos de ensino é essencial para um ambiente educacional inclusivo e diversificado. Binda e Ulbricht (2024) apontam que os jogos educativos são eficazes para a inclusão de alunos surdos, promovendo um ambiente lúdico e interativo que facilita o aprendizado e reduz barreiras.

França et al. (2020) destacam que os jogos educativos promovem a inclusão social e o desenvolvimento de habilidades de comunicação e linguagem em crianças surdas, permitindo que aprendam de forma colaborativa e construam uma identidade positiva. Aquino, Oliveira Neto e Lima (2023) defendem que a educação inclusiva exige políticas e práticas integradas que garantam equidade e acesso à educação para todos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a leitura e análise crítica dos artigos, foi possível delimitar o tema em quatro categorias, buscando abordar as nuances do ensino e da aprendizagem de forma socialmente sensível. Esse recorte tem como objetivo respeitar o indivíduo em sua singularidade, destacando uma diversidade de estratégias, tanto inovadoras quanto simples, para promover o desenvolvimento de cada aluno.

No entanto, também foram evidenciadas as falhas persistentes em muitas instituições e na intervenção do Estado, que ainda não fornecem o suporte técnico, científico e de infraestrutura necessário para garantir que o acesso pleno à educação seja uma realidade concreta, e não apenas um ideal teórico.

DIFICULDADES DO ALUNO SURDO NO AMBIENTE ESCOLAR

A sala de aula é um espaço essencial para o aprendizado e o desenvolvimento social e intelectual, desempenhando um papel crucial desde a educação básica até níveis acadêmicos avançados, como Mestrado e Doutorado. Além da aquisição de conhecimento teórico, a sala de aula promove habilidades sociais, atitudes críticas e valores como colaboração, respeito e empatia, essenciais para a convivência em sociedade. A interação entre alunos e professores enriquece o aprendizado, incentivando a curiosidade, o pensamento crítico e a criatividade, preparando os estudantes para desafios acadêmicos e da vida cotidiana.

O ambiente escolar também precisa acompanhar as transformações da sociedade, comprometendo-se com a inclusão e a qualificação de todos os alunos, visando à equidade. Para garantir que todos, independentemente de suas condições, tenham acesso justo e eficaz ao aprendizado, é fundamental oferecer suporte adequado para estudantes com deficiências, como os auditivos, por meio de recursos tecnológicos e práticas pedagógicas adaptadas. Assim, a sala de aula torna-se um espaço de desenvolvimento pleno, promovendo uma sociedade mais justa (Binda e Ulbricht, 2024).

No Brasil, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) estima que cerca de 5% da população tem deficiência auditiva, sendo aproximadamente 2,7 milhões de pessoas com surdez profunda. Para atender a essa população, políticas públicas garantem a Educação Especial, assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei

nº 9.394/96) e pela Constituição Federal de 1988, a qual defende o direito à educação para todos (Oliveira et al., 2022). A Constituição Federal, em 1988, Art. 205, destaca que:

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

A inclusão de alunos surdos nas escolas ainda enfrenta desafios significativos, apesar dos avanços em políticas educacionais. Um dos principais obstáculos é a comunicação, já que muitas escolas não têm intérpretes de Libras ou professores capacitados, limitando a interação essencial para o aprendizado (Brasil, 2020). Além disso, a falta de materiais didáticos acessíveis, como currículos não adaptados e audiovisuais sem legendas, dificulta a compreensão dos conteúdos. O uso de métodos tradicionais de ensino, centrados na comunicação oral, também prejudica o desenvolvimento desses alunos, que se beneficiariam de abordagens visuais e práticas mais eficazes (Magno, 2020).

Outro desafio é a infraestrutura escolar, que frequentemente carece de recursos adequados, como tecnologia assistiva e salas adaptadas, impactando negativamente o desempenho acadêmico e a participação dos estudantes surdos (Silva, 2023). Para que a inclusão seja efetiva, é essencial que instituições e o Estado se comprometam a oferecer condições que garantam não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso dos alunos surdos na educação.

JOGOS COMO FORMA DE INCLUSÃO E PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS DEFICIENTES AUDITIVOS NA ROTINA ESCOLAR

Os jogos têm suas origens na história das civilizações, com registros de atividades lúdicas surgindo há cerca de 5.000 anos (Kishimoto, 1993). Exemplos como o Senet, datado de 3.500 a.C. no Egito, o Go na China e o Jogo Real de Ur na Mesopotâmia demonstram que esses jogos desempenhavam funções sociais e religiosas (Garbarino, 2021; Masó, 2023). Na Grécia Antiga, os Jogos Olímpicos ilustram como a cultura lúdica promovia valores sociais e competitivos (López, 1992).

Com a evolução dos jogos, acompanhando avanços tecnológicos e sociais, surgiram jogos modernos que desempenham um papel fundamental no entretenimento e no desenvolvimento cognitivo (Moreira, 2015). Os jogos impactam significativamente a

aprendizagem escolar, estimulando o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos. Silva et al. (2023) destacam que as atividades lúdicas ajudam os estudantes a desenvolverem habilidades críticas, como resolução de problemas e pensamento estratégico.

Além disso, os jogos promovem colaboração e comunicação eficaz entre os participantes, ajudando os alunos a lidarem com a competitividade e a frustração. A ludicidade reduz a ansiedade e aumenta a motivação, criando um ambiente propício ao aprendizado. Para alunos com deficiência auditiva, jogos e tecnologias digitais facilitam a comunicação e promovem novas formas de expressão e inclusão. Dinâmicas de resolução de problemas incentivam a colaboração entre alunos com diferentes necessidades, desenvolvendo habilidades socioemocionais como empatia e cooperação (Silva, 2023).

O uso de jogos diversifica as abordagens didáticas, tornando o aprendizado mais interessante para alunos surdos. Pinheiro et al. (2015) ressaltam que essa abordagem lúdica favorece um ambiente de aprendizagem cooperativo. Além disso, jogos podem desmistificar disciplinas desafiadoras, proporcionando uma nova perspectiva e aumentando a eficiência do ensino (Marques et al., 2016). Contudo, é essencial que as atividades lúdicas sejam adequadas e utilizem recursos que favoreçam a interação e a compreensão de todos os alunos.

DESAFIOS DA DOCÊNCIA PERANTE APLICABILIDADE DE NOVAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

A inclusão de alunos surdos nas escolas é um tema complexo que enfatiza a necessidade de ambientes educacionais inclusivos. Oliveira et al. (2022) destacam que a formação contínua dos docentes é fundamental para engajar esses alunos, com acesso a recursos e metodologias inovadoras. A capacitação em tecnologias educacionais, como computadores e datashows, é essencial para enriquecer as aulas e facilitar a comunicação.

No entanto, muitos professores, especialmente os mais experientes, enfrentam desafios ao integrar novas tecnologias, frequentemente devido à falta de familiaridade. Assim, é crucial que as instituições ofereçam suporte por meio de treinamentos e workshops para aumentar a confiança dos docentes e garantir um ambiente que valorize a diversidade.

Outro desafio importante é a falta de conscientização e capacitação dos educadores

na adaptação de conteúdos digitais acessíveis. O Ministério da Educação (MEC) aponta que cerca de 94% dos professores não têm formação continuada em Educação Especial, resultando na exclusão digital dos alunos surdos. A falta de diretrizes e apoio institucional para a produção de materiais inclusivos agrava essa situação (Binda e Ulbricht, 2024; Oliveira et al., 2022). As escolas devem implementar políticas que promovam a capacitação docente e suporte técnico contínuo.

A infraestrutura escolar também influencia a capacidade dos educadores de atender a todos os alunos, já que muitas instituições carecem de acessibilidade e recursos técnicos adequados (Santana e Galasso, 2024). A falta de formação específica dificulta a atuação dos educadores, resultando na exclusão de alunos surdos em sala de aula.

Portanto, a formação continuada é vital para capacitar os professores sobre políticas públicas de inclusão e novas competências pedagógicas, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo onde todos os alunos possam aprender e participar ativamente.

IMPACTO NA MELHORIA DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS

Santana e Galasso (2024) apontam que o ambiente educacional muitas vezes não favorece o aprendizado de alunos surdos, resultando em desânimo e desinteresse devido a barreiras de comunicação e falta de adaptação dos métodos de ensino. Para garantir uma educação inclusiva, Silva (2024) destaca a importância de práticas pedagógicas que considerem as necessidades desses alunos, como o uso de recursos visuais e tecnologias assistivas.

Os jogos educativos são uma ferramenta eficaz nesse contexto, pois oferecem uma abordagem visual e interativa que aumenta o engajamento dos alunos. Ferreira e Nascimento (2014) observam que o jogo Ludo melhorou a interação entre alunos ouvintes e surdos, facilitando a fixação do conteúdo. Bruno e Coelho (2016) ressaltam que a combinação de métodos visuais e tecnologias digitais é fundamental para superar barreiras de comunicação e promover um ambiente educacional inclusivo.

Souza (2020) afirma que jogos na educação estimulam a colaboração e o aprendizado de valores sociais, contribuindo para uma experiência significativa que vai além da sala de aula. Além de promover habilidades como trabalho em equipe e resolução de problemas, a integração de jogos na prática pedagógica representa um avanço na

inclusão de alunos surdos (Brasil e Souza, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que, apesar das dificuldades, o ensino precisa ser totalmente abrangente e inclusivo em sua prática. A adesão real dos alunos surdos depende totalmente das instituições juntamente do apoio financeiro, técnico e financeiro do Estado para fornecer educação continuada, novas tecnologias e meios de integrar os alunos a partir de jogos.

Tal estratégia foi evidenciada sendo muito eficaz quando se trata da participação e entusiasmo do aluno surdo, além de facilitar o aprendizado de forma lúdica e menos cansativa. Portanto, se faz necessário o uso de atividades e aulas acessíveis para essa população específica, acrescentando jogos educativos, que estimulam tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o social.

Através dos jogos, é possível evidenciar o quanto são relevantes para a permanência do aluno surdo na escola, bem como para seu envolvimento ativo no cotidiano escolar. Eles promovem a interação com os colegas, reforçam o aprendizado de conteúdos diversos e criam um ambiente inclusivo e motivador, onde o aluno se sente valorizado e compreendido. Assim, os jogos tornam-se uma ferramenta poderosa não apenas para o aprendizado, mas também para a integração e retenção desses alunos na escola.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Jefferson Fernandes; OLIVEIRA NETO, Artur Maciel; LIMA, Helen Flávia. O ESTADO DA ARTE SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS. **Revista Intellectus**, v. 72, n. 1, p. 40–53, 2023. Disponível em: <<https://revistasunifajunimax.unieduk.com.br/intellectus/article/view/866>>. Acesso em: 24 out. 2024.

BATISTA, L. dos S.; NAVARRO, A. de M.; KUMADA, K. M. O. Análise sobre Jogos Digitais Bilíngues para Surdos: um Caminho para o Letramento e a Inclusão Digital. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, [S. l.], v. 31, p. 353–377, 2023. DOI: 10.5753/rbie.2023.2933. Disponível em: <https://journals-sol.sbc.org.br/index.php/rbie/article/view/2933>. Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. 2005 SENADO FEDERAL SECRETARIA ESPECIAL DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES SUBSECRETARIA DE EDIÇÕES TÉCNICAS **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. [s.l.: s.n., s.d.]. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>.

BRASIL. Constituição. Planalto.gov.br. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 24 out. 2024. BRASIL. **Educação Especial - Ministério da Educação**. Mec.gov.br. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/educacao-especial>>. Acesso em: 24 out. 2024.

DE FRANÇA, L. D.; LOZZA, S. I.; DA SILVA, R. R. JOGOS PARA MOTIVAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SURDOS. **Caderno PAIC**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 417–432, 2020. Disponível em: <https://cadernopaic.fae.edu/cadernopaic/article/view/426>. Acesso em: 24 out. 2024.

De R, Binda P, Ulbricht V. **DESAFIOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA** [Internet]. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2024/TRABALHO_COMPLETO_EV196_MD1_ID263_TB100_15042024172157.pdf. Acesso em: 22 out, 2024.

FERNANDES, Jefferson; MACIEL, Artur ; FLÁVIA, Helen. O ESTADO DA ARTE SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS. **Revista Intellectus**, v. 72, n. 1, p. 40–53, 2023. Disponível em: <<https://revistasunifajunimax.unieduk.com.br/intellectus/article/view/866>>. Acesso em: 24 out. 2024.

FELIPE MASÓ. **Como se divertiam as pessoas na antiga Mesopotâmia?** www.nationalgeographic.pt. Disponível em: <[https://www.nationalgeographic.pt/historia/como-se-divertiam-as-pessoas-na-antiga-mesopotamia_4042#:~:text=Existia%20o%20jogo%20da%20serpente,\(2600%2D2400%20a.C.\).>](https://www.nationalgeographic.pt/historia/como-se-divertiam-as-pessoas-na-antiga-mesopotamia_4042#:~:text=Existia%20o%20jogo%20da%20serpente,(2600%2D2400%20a.C.).>)>. Acesso em: 24 out. 2024.

GARBARINO, Mariana Inés. Psicanálise e jogos de regras: notas teórico-clínicas à luz dos trabalhos da latência. **Tempo psicanalítico**, v. 53, n. 1, p. 301–327, 2021. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-48382021000100013>. Acesso em: 24 out. 2024.

BRUNO ; COELHO, Luciana Lopes. Discursos e Práticas na Inclusão de Índios Surdos em Escolas Diferenciadas Indígenas. **Educação & Realidade**, v. 41, n. 3, p. 681–693, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/qHtPZV5tBV4g65yjyVFXgpR/#>>. Acesso em: 24 out. 2024.

GUARINELLO, A. C., BERBERIAN, A. P., SANTANA, A. P., MASSI, G., & PAULA, M. de .. (2006). A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. **Revista Brasileira De Educação Especial**, 12(3), 317–330. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382006000300003>

LIMA, L. A. de O.; FRANCISCO, T. J.; DO NASCIMENTO, J. L. A.; PEIXOTO, A. A.; GONÇALVES, G. H.; BOTELHO, L.; DE MORAIS, S. D.; COMPAGNON, J. B. R. C.; DE SOUZA, A. R. B.; FAGUNDES, G. R. S. Tecnologias e educação inclusiva: aplicabilidade de softwares para o processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos. **CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES, [S. I.]**, v. 17, n. 2, p. e5295, 2024. DOI: 10.55905/revconv.17n.2-218. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/5295>. Acesso em: 24 out. 2024.

LOPEZ, A.A. **La aventura olímpica**. Madrid: Campamones, 1992.

MAGNO, Rodrigo. **As Dificuldades da Pessoa Surda na Sociedade Brasileira**. 2020. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/artigos/as-dificuldades-da-pessoa-surda-na-sociedade-brasileira/1176514129#:~:text=A%20principal%20dificuldade%20dos%20surdos,acesso%20%C3%A0%20uma%20boa%20educa%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 23 de out. 2024.

MOREIRA, J. Antônio; BARROS, Daniela; MONTEIRO, Angélica. **Inovação e formação na sociedade digital: ambientes virtuais, tecnologias e serious games**. White Books: Portugal, 2015.

OLIVEIRA, Adriane Silva de Abreu; ABREU, Cristiana Silva de; BRAUNA, Mayara Priscila; OLIVEIRA, Neuzenir Silva de Abreu; OLIVEIRA, Santino de. Educação Especial: os desafios da inclusão de alunos surdos no contexto escolar. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 18, 17 de maio de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/18/educacao-especial-os-desafios-da-inclusao-de-alunos-surdos-no-contexto-escolar>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p. ISBN 8521900058

SILVA, Maria Jussara da. **Educação inclusiva para pessoas com deficiência auditiva (baixa audição) nos cursos de 6o ano: uma proposta utilizando jogos feitos com tecnologias digitais**. 2023. 69 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) – Instituto de Matemática, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2023.

SILVA CS da, Soares MHFB. Estudo bibliográfico sobre conceito de jogo, cultura lúdica e abordagem de pesquisa em um periódico científico de Ensino de Química. **Ciênc educ (Bauru) [Internet]**. 2023;29:e23003. Available from: <https://doi.org/10.1590/1516-731320230003>




Editora
MultiAtual

ISBN 978-656009114-6



9 786560 091146