

Raphaella Freitas Petkovic (Org.)

EDUCAÇÃO

DISRUPTIVA

Quebrando Paradigmas



2
2025

Raphaella Freitas Petkovic (Org.)

EDUCAÇÃO

DISRUPTIVA

Quebrando Paradigmas



2
2025



Editora
REALCONHECER

© 2025 – Editora Real Conhecer

editora.realconhecer.com.br

realconhecer@gmail.com

Organizadora

Raphaella Freitas Petkovic

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/Real Conhecer

Revisão: Respectiveos autores dos artigos

Conselho Editorial

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

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Dra. Náyra de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Rudvan Cicotti Alves de Jesus, Universidade Federal de Sergipe, UFS

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P491e	Petkovic, Raphaella Freitas
	Educação Disruptiva: Quebrando Paradigmas - Volume 2 / Raphaella Freitas Petkovic (organizadora). – Formiga (MG): Editora Real Conhecer, 2025. 181 p. : il.
	Formato: PDF
	Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
	Modo de acesso: World Wide Web
	Inclui bibliografia
	ISBN 978-65-84525-98-6
	DOI: 10.5281/zenodo.14795911
	1. Educação. 2. Disrupção e paradigmas. 3. Liberdade na educação. I. Petkovic, Raphaella Freitas. II. Título.
	CDD: 371.104
	CDU: 37

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

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

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

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

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://editora.realconhecer.com.br/2025/02/educacao-disruptiva-quebrando.html>



Autores

**Adenilza de Almeida Fagundes Nunes
Allana de Carvalho Araújo
Ana Karine Ferreira da Silva Fachine
Bruno Santana da Silva
Daiane Nunes dos Santos
Elci de Souza Ramos
Joelma Aparecida dos Santos
Juliana Teixeira da Camara Reis
Karla Fernanda Wunder da Silva
Raphaella Freitas Petkovic
Sandra Canal
Sebastião Gomes da Silva
Sinei Barbosa Tenório
Sueliane Rodrigues Isaac Santos
Valéria Silva de Moraes Novais
Wagner Ribeiro**

APRESENTAÇÃO

Vivemos uma era de transformações sem precedentes, em que as estruturas que por tanto tempo sustentaram nossas sociedades, incluindo a educação, encontram-se em constante tensão com as demandas de um futuro ainda incerto. Este livro, *Educação Disruptiva: Quebrando Paradigmas*, emerge como uma resposta instigante e necessária a esses desafios, oferecendo não apenas reflexões críticas, mas também caminhos concretos para a reconfiguração do ato de ensinar e aprender.

A noção de “disrupção” no contexto educacional não se limita a uma ruptura superficial com práticas do passado. Pelo contrário, ela representa um convite a um exame profundo das bases epistemológicas, éticas e metodológicas que sustentam os sistemas de ensino atuais. A disrupção aqui proposta não é anárquica, mas estratégica; não é destrutiva, mas construtiva em sua essência. Reconhecendo a complexidade do cenário contemporâneo — marcado pela convergência tecnológica, pela valorização da diversidade cultural e pela necessidade de habilidades flexíveis —, esta obra desafia seus leitores a repensarem o papel da educação como vetor de transformação social e pessoal.

Os autores argumentam, com clareza e rigor, que o paradigma educacional tradicional, centrado na memorização e na padronização, não mais responde às exigências de um mundo digitalizado e globalizado. Em vez disso, eles defendem uma abordagem que privilegie a autonomia do estudante, a personalização dos processos de aprendizagem e a incorporação de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, o design thinking e a gamificação. Essas práticas, longe de serem apenas modismos pedagógicos, são respaldadas por pesquisas acadêmicas e já demonstram seu impacto positivo em experiências concretas ao redor do mundo.

Um dos aspectos mais fascinantes deste livro é sua habilidade de articular teoria e prática. Enquanto explora conceitos como a aprendizagem significativa, a inteligência emocional e a cidadania digital, o texto não se restringe ao plano abstrato, mas apresenta exemplos práticos, estudos de caso e orientações que podem ser adaptadas às realidades mais diversas. Essa integração entre reflexão e ação faz de *Educação Disruptiva: Quebrando Paradigmas* uma ferramenta indispensável para educadores, gestores,

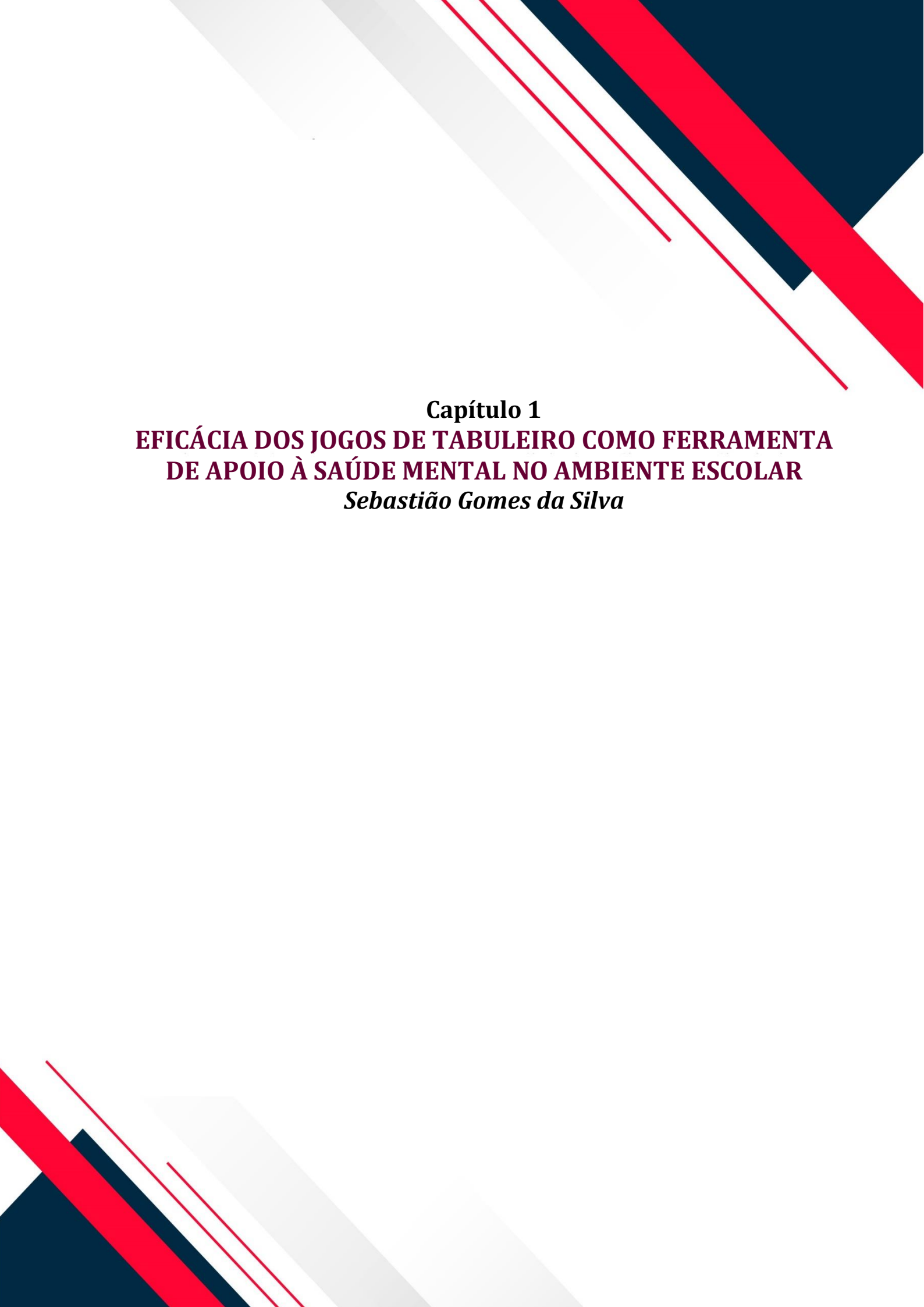
formuladores de políticas públicas e todos aqueles interessados em construir uma educação mais equitativa e inovadora.

Deixamos uma provocação aos leitores: ao embarcar nesta leitura, permita-se questionar suas certezas e revisitar suas crenças sobre o que significa ensinar e aprender. Afinal, a verdadeira educação disruptiva começa na disposição para desafiar os próprios paradigmas. Este livro não apenas oferece as chaves para essa transformação, mas também nos lembra, com urgência, que o futuro da educação — e, por conseguinte, da sociedade — é uma construção coletiva, e sua edificação começa agora.

SUMÁRIO

Capítulo 1 EFICÁCIA DOS JOGOS DE TABULEIRO COMO FERRAMENTA DE APOIO À SAÚDE MENTAL NO AMBIENTE ESCOLAR <i>Sebastião Gomes da Silva</i>	10
Capítulo 2 AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR PARA A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS CRÍTICOS E PARTICIPATIVOS <i>Sebastião Gomes da Silva; Wagner Ribeiro</i>	27
Capítulo 3 ABRAÇOTERAPIA COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS: UM ESTUDO DE CASO NO CURSO TÉCNICO EM FINANÇAS DA ETEC PHILADELPHO GOUVÊA NETTO <i>Raphaella Freitas Petkovic</i>	43
Capítulo 4 A EJA NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: UM BALANÇO ACERCA DO CUMPRIMENTO DA META 10 <i>Sinei Barbosa Tenório; Valéria Silva de Moraes Novais</i>	53
Capítulo 5 O BRINCAR HEURÍSTICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UMA PERSPECTIVA INTEGRAL SOBRE A PRIMEIRA INFÂNCIA <i>Joelma Aparecida dos Santos; Sandra Canal; Karla Fernanda Wunder da Silva</i>	67
Capítulo 6 JOGOS LÚDICOS E ESPORTIVOS NA EDUCAÇÃO: REVISÃO BIBLIOGRÁFICAS DAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM <i>Sebastião Gomes da Silva; Wagner Ribeiro</i>	81
Capítulo 7 A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS EM ALUNOS DE CURSOS TÉCNICOS <i>Daiane Nunes dos Santos</i>	95
Capítulo 8 EXPERIÊNCIA DE IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE DA UFRN NO INSTITUTO METRÓPOLE DIGITAL <i>Bruno Santana da Silva; Allana de Carvalho Araújo; Juliana Teixeira da Camara Reis; Ana Karine Ferreira da Silva Fechine</i>	106
Capítulo 9 A QUESTÃO DO ENSINO DAS MINORIAS: UM DESAFIO EDUCACIONAL FRONTEIRIÇO <i>Elci de Souza Ramos</i> <i>Adenilza de Almeida Fagundes Nunes</i>	127

Capítulo 10 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: A FORMAÇÃO CONTINUADA E OS SEUS DESAFIOS – NUMA PERSPECTIVA DA EPT <i>Elci de Souza Ramos</i>	144
<hr/>	
Capítulo 11 PROGRAMA PROFUNCIÓNÁRIO: DESAFIOS E CONQUISTAS NO TOCANTINS <i>Sueliane Rodrigues Isaac Santos</i>	164
<hr/>	
AUTORES	178



Capítulo 1
EFICÁCIA DOS JOGOS DE TABULEIRO COMO FERRAMENTA
DE APOIO À SAÚDE MENTAL NO AMBIENTE ESCOLAR
Sebastião Gomes da Silva

EFICÁCIA DOS JOGOS DE TABULEIRO COMO FERRAMENTA DE APOIO À SAÚDE MENTAL NO AMBIENTE ESCOLAR

Sebastião Gomes da Silva

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

RESUMO

Os jogos de tabuleiro têm se mostrado uma ferramenta eficaz para o apoio à saúde mental no ambiente escolar, promovendo benefícios significativos tanto no desenvolvimento cognitivo quanto no socioemocional dos estudantes. O objetivo é analisar como esses recursos podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos. Metodologicamente, adotou-se uma abordagem baseada em uma revisão bibliográfica e questionário contexto 10 questão via Google Forms e enviado pelo WhatsApp a professores, pais e alunos. A justificativa para essa análise reside na necessidade de explorar estratégias pedagógicas inovadoras que possam auxiliar na promoção do bem-estar mental dos estudantes. Os resultados indicam que os jogos de tabuleiro têm potencial significativo para promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Desta forma, os jogos de tabuleiro são ferramentas eficazes e versáteis, que podem ser incorporadas às práticas pedagógicas para melhorar os resultados no tratamento de saúde mental dos alunos.

Palavras-chave: Jogos de tabuleiro. Saúde mental. Educação.

ABSTRACT

Board games have proven to be an effective tool for supporting mental health in the school environment, promoting significant benefits in both the cognitive and socio-emotional development of students. The objective is to analyze how these resources can contribute to the cognitive, emotional and social development of students. Methodologically, an approach based on a bibliographic review and a 10-question contextual questionnaire via Google Forms and sent via WhatsApp to teachers, parents and students was adopted. The

justification for this analysis lies in the need to explore innovative pedagogical strategies that can help promote students' mental well-being. The results indicate that board games have significant potential to promote cognitive, emotional and social development. Thus, board games are effective and versatile tools that can be incorporated into pedagogical practices to improve outcomes in the treatment of students' mental health.

Keywords: Board games. Mental health. Education.

INTRODUÇÃO

O tema da pesquisa aborda a relação entre os jogos de tabuleiro e sua eficácia como ferramenta de apoio à saúde mental no ambiente escolar. De forma geral, esses jogos têm sido reconhecidos como recursos pedagógicos valiosos, capazes de promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos, além de oferecer uma abordagem lúdica e interativa que facilita o engajamento no processo educacional e terapêutico.

Na delimitação deste tema, é importante focar na análise do impacto dos jogos de tabuleiro no fortalecimento das habilidades socioemocionais e na melhoria da qualidade do ambiente escolar, com destaque para sua aplicação em práticas pedagógicas e projetos voltados à saúde mental.

A justificativa para esta pesquisa reside na necessidade de identificar estratégias inovadoras para lidar com os crescentes desafios relacionados à saúde mental dos estudantes, especialmente diante de um contexto educacional que demanda práticas mais inclusiva.

O objetivo do estudo é investigar a eficácia dos jogos de tabuleiro como ferramenta para apoiar o bem-estar mental e o processo de ensino-aprendizagem. Seguindo dos objetivos específicos:

- Identificar a importância dos jogos há saúde mental da população;
- Analisar como os jogos de tabuleiro são utilizados para desenvolver habilidades socioemocionais;
- Identificar os principais benefícios associados ao uso dos jogos no ambiente escolar;

Metodologicamente, adotou-se uma abordagem baseada em uma revisão bibliográfica, com consulta aos sites da SciELO e à biblioteca digital para identificar artigos

científicos relevantes sobre o uso de jogos de tabuleiro. Em seguida, a coleta de dados foi realizada por meio do *Google Forms*, utilizando um questionário composto por 10 questões, que permitiu uma participação de professores, pais e alunos, abrangendo a temática dos jogos de tabuleiro e sua relação com a saúde mental.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 JOGOS DE TABULEIRO E SAÚDE MENTAL

Os jogos de tabuleiro têm ganhado destaque como uma ferramenta lúdica e educativa capaz de contribuir para a promoção da saúde mental. A ludicidade, característica intrínseca dos jogos, empenhando um papel importante no desenvolvimento humano, proporcionando momentos de diversão, relaxamento e aprendizado. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) considera que brincar cotidianamente, de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), amplia e diversifica seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (Brasil, 2018).

Um importante momento histórico sobre o uso de atividades lúdicas consta nas obras de Aristóteles, o qual, segundo Kishimoto (2013, p. 29), “suas ações eram similares as de Platão, visto que, para este filósofo grego, o uso da recreação era limitado às atividades sérias, de ocupações adultas, como forma de preparo para a vida futura”. Mas, nessa época, ainda não se discutia o emprego do jogo como recurso para o ensino.

Além disso, a neurociência reforça que atividades lúdicas, como os jogos de tabuleiro podem ativar áreas do cérebro relacionadas à memória, ao raciocínio lógico e à regulação emocional. De acordo com Gros (2003), os jogos educacionais promovem o desenvolvimento intelectual, tendo em vista que para vencer os desafios e passar de nível, o jogador precisa entender como os diferentes elementos do jogo se relacionam, elaborar estratégias, tomar decisões, processar informações e resolver problemas, usando a criatividade.

No contexto escolar, os jogos de tabuleiro se tornam ferramentas eficazes para trabalhar habilidades socioemocionais, essas habilidades são fundamentais para o bem-estar dos alunos e para a construção de relações saudáveis no ambiente educacional. A educação emocional é um processo educativo contínuo e permanente ao longo de toda a

vida e sua sistematização pode ser proposta através do desenvolvimento de competências emocionais.

Quando professores fornecem atenção e reconhecem as emoções nas crianças, auxiliando-as a lidar melhor com tais manifestações, é muito provável que essas crianças, à medida que forem amadurecendo, adquiram em seu desenvolvimento, maior controle das emoções sobre o corpo, exibindo um comportamento mais controlado, consciente e adequado (Mota, 2017, p.01).

Além disso, o caráter colaborativo ou competitivo dos jogos possibilita a criação de dinâmicas que favorecem a comunicação e a cooperação, fortalecendo os vínculos interpessoais. Assim, os jogos de tabuleiro transcendem o simples entretenimento, assumindo um papel estratégico na promoção do bem-estar e no desenvolvimento integral dos estudantes.

1.2 BENEFÍCIOS PSICOLÓGICOS E COGNITIVOS DOS JOGOS DE TABULEIRO

Os jogos de tabuleiro apresentam um impacto significativo no desenvolvimento de habilidades cognitivas, ao oferecer desafios que estimulam a resolução de problemas, a tomada de decisões e a memória. Portanto, essas atividades exigem que os participantes formulem estratégias, planejem ações e avaliem possibilidades, o que fortalece o raciocínio lógico e a capacidade de lidar com situações complexas. Piaget (1994) destaca que o aprendizado ocorre por meio de experiências concretas que permitem a assimilação e acomodação de novos conhecimentos, e os jogos de tabuleiro criam um ambiente ideal para essa prática.

Portanto, estudos em neurociência indicam que a prática de jogos pode estimular a liberação de dopamina, um neurotransmissor associado à sensação de prazer, bem-estar e motivação, o que contribui para a regulação emocional. Além disso, os jogos criam um espaço seguro para a expressão de emoções e o fortalecimento das relações interpessoais, ajudando a desenvolver habilidades como resiliência, autocontrole e empatia. Essa prática também promove a capacidade de resolver conflitos, tomar decisões em grupo e lidar com frustrações, habilidades indispensáveis para o desenvolvimento integral dos estudantes no ambiente escolar e na vida cotidiana. Assim, o uso pedagógico dos jogos transcende o aspecto lúdico, tornando-se uma estratégia poderosa para o desenvolvimento socioemocional e cognitivo.

1.3 JOGOS DE TABULEIRO NO AMBIENTE ESCOLAR

Os jogos de tabuleiro têm o potencial de enriquecer as práticas pedagógicas no ambiente escolar, oferecendo uma abordagem lúdica e interativa que promove o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos. Segundo Alvarenga (2001) a origem dos primeiros Jogos de Tabuleiro são as primeiras cidades que se tem descritas na história, como por exemplo, quando foi encontrado em escavações arqueológicas (1922/1934) o jogo Real de Ur, sendo o mais antigo que já se teve notícia, nas regiões do Antigo Egito e da Mesopotâmia, hoje Iraque.

A escola possui um papel importante para a formação do sujeito na sociedade, possibilitando a construção de conhecimentos historicamente e socialmente construídos. Os Jogos de Tabuleiro então possuem claramente relação com a cultura e contribuem para a educação do sujeito, que é de fato muito complexa, pois ele faz parte da história e ajuda da construção de uma nova história.

Para que o conteúdo Jogos de Tabuleiro tenha sentido e significado para o estudante e colabore para a construção e compreensão da cultura, pode-se utilizar os Jogos de Tabuleiro em várias funções no âmbito das aulas, e esta função depende, conscientemente ou não, do objetivo estabelecido pelo professor.

Além disso, esses jogos permitem que os alunos aprendam de forma dinâmica, engajando-se em processos de tomada de decisão e experimentação prática, o que contribui para uma aprendizagem mais significativa com metodologias inovadoras. Moran (2015) argumenta que metodologias ativas, como os jogos de tabuleiro, criam um ambiente educacional mais motivador, ao colocar os alunos como protagonistas de sua aprendizagem.

Apesar de seu potencial, a adoção dos jogos de tabuleiro enfrenta barreiras significativas, como a resistência de professores que desconhecem seu valor pedagógico, a falta de materiais adequados, dificuldades de treinamento docente e limitações de tempo no planejamento escolar.

Para superar essas dificuldades, é eficaz investir na formação continuada dos professores, capacitando-os para compreender e aplicar os jogos como ferramentas educacionais eficazes. Libâneo (2006) expõe uma proposta de formação inicial e continuada de professores que estão voltadas para as concepções mais novas do processo de ensino e aprendizagem.

2.0 METODOLOGIA

Neste estudo, foi utilizado uma pesquisa bibliográfica revisando artigos científicos em língua portuguesa publicados sobre o tema. Para isso, faremos uso de recursos como o site da Scielo e biblioteca digital, utilizando palavras-chave específicas, como: *Jogos de tabuleiro. Saúde Mental. Educação*. De acordo com Boccato (2006), a pesquisa bibliográfica busca o levantamento e análise crítica dos documentos publicados sobre o tema a ser pesquisado com intuito de atualizar, desenvolver o conhecimento e contribuir com a realização da pesquisa.

Em um segundo momento, foram aplicado um questionário elaborado no *Google Forms* com 10 questões e enviado de forma aleatória a professores, alunos e pais por meio de um link compartilhado via *WhatsApp* (<https://forms.gle/eKvvzAxDoUWxrFSa9>), utilizando contatos previamente estabelecidos pelo pesquisador.

O questionário, segundo Gil (1999), pode ser definido:

Como a técnica de investigação composta por um número elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas (Gil, 1999, p. 128).

Já a ferramenta *Google Forms* se tornou muito utilizada na pesquisa de campo para modo de pesquisa. Segundo Mota (2019), diz que no google forms os arquivos podem ser trabalhados de forma colaborativa, desde que sejam convidados pelo autor, porém o convidado não tem acesso para apagar os arquivos compartilhados, podem apenas editá-los.

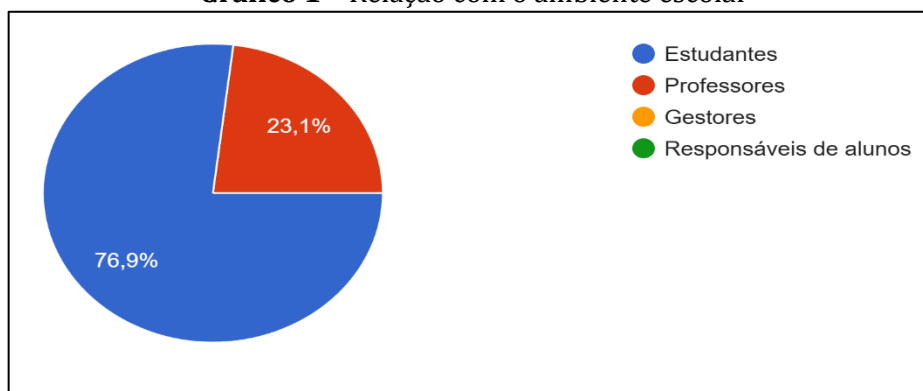
Os dados após coletados serão tabulados, e interpretados estatisticamente a luz dos autores, utilizando análise de conteúdo para interpretação das mensagens explícitas nas respostas dos sujeitos.

3. 0 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os jogos de tabuleiro empenham um papel importante no contexto escolar, servindo como uma ferramenta eficaz para o tratamento da saúde mental dos alunos. Em algumas escolas, psicólogos podem utilizar os jogos de tabuleiro como parte de suas intervenções. Nesse contexto, a pesquisa de campo foi conduzida com um grupo

representativo de professores, alunos e pais previamente contatados pelo pesquisador, com o objetivo de coletar suas opiniões. É importante destacar que poucas pessoas se dispuseram a participar, resultando em apenas 26 respostas. Os dados coletados foram devidamente tabulados e analisados à luz dos autores consultados.

Gráfico 1 – Relação com o ambiente escolar



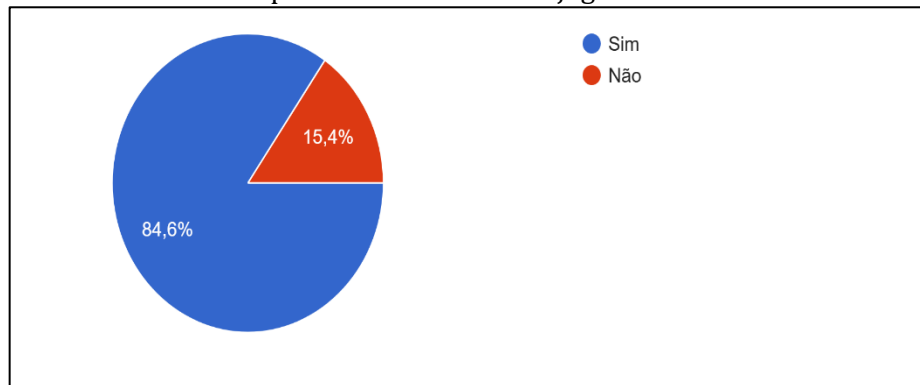
Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Com base no gráfico apresentado, observa-se que a maioria das respostas foi obtida de estudantes (76,9%), enquanto os professores representam 23,1% das respostas. Não houve participação de gestores ou responsáveis por alunos. Esses dados revelam uma maior adesão dos estudantes à pesquisa, o que pode indicar sua proximidade e maior envolvimento com a temática abordada, no caso, o uso de jogos de tabuleiro no contexto escolar.

De acordo com Vygotsky (2007), o envolvimento dos alunos em atividades lúdicas, como jogos de tabuleiro, pode promover o desenvolvimento cognitivo e socioemocional, uma vez que estas atividades permitem a interação social e a resolução de problemas em grupo. Além disso, para Kishimoto (2011), os jogos no contexto educacional possuem um caráter integrador, incentivando habilidades importantes, como trabalho em equipe, respeito às regras e a superação de desafios, aspectos essenciais para o fortalecimento da saúde mental no ambiente escolar.

Entretanto, a ausência de respostas de gestores e responsáveis por alunos pode limitar a compreensão das percepções de outros atores importantes no contexto escolar. Segundo Gatti (2013), a gestão escolar desempenha um papel fundamental na articulação entre as práticas pedagógicas e as necessidades da comunidade escolar, o que reforça a importância de envolver todos os segmentos no processo de pesquisa e tomada de decisão.

Gráfico 2 – Participou de atividades com jogos de tabuleiro na escola

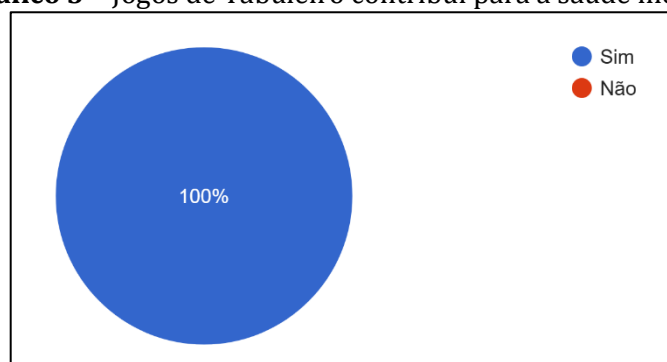


Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Com base no gráfico apresentado, observa-se que 84,6% dos participantes responderam *Sim*, enquanto 15,4% responderam *Não*. Esse resultado está relacionado ao reconhecimento da importância de estratégias inovadoras, como o uso de jogos de tabuleiro no contexto educacional, para a promoção do desenvolvimento integral dos alunos. De acordo com Piaget (1994), os jogos estimulam o desenvolvimento cognitivo ao possibilitar que os alunos interajam com o ambiente, testem hipóteses e tomem decisões, o que favorece a construção do conhecimento. Além disso, Kishimoto (2011) destaca que os jogos, quando inseridos no ambiente escolar, não apenas motivam os alunos, mas também contribuem para o fortalecimento das relações interpessoais e para a criação de um ambiente mais colaborativo e saudável.

No entanto, a existência de respostas negativas apontou para a necessidade de compreender os possíveis desafios ou barreiras relacionados à implementação dessa prática. Como afirma Moran (2015), a integração de novas metodologias educacionais exige a superação de resistências culturais e a capacitação dos profissionais envolvidos, de forma a garantir sua eficácia no processo de ensino-aprendizagem.

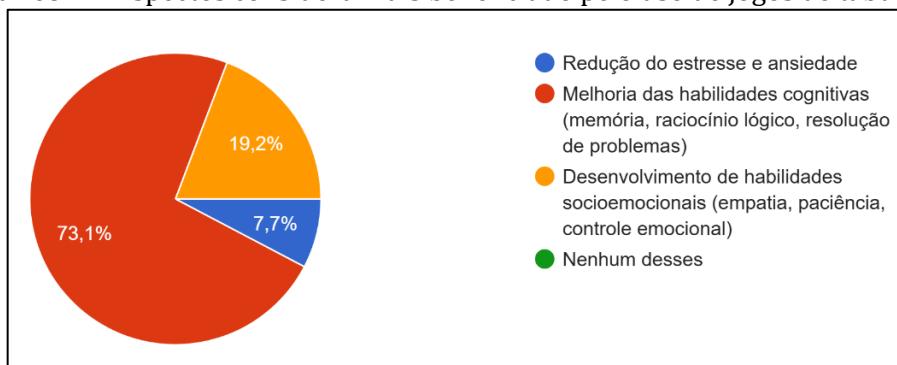
Gráfico 3 – Jogos de Tabuleiro contribui para a saúde mental



Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

O gráfico indica que 100% dos participantes responderam *Sim*, refletindo uma unanimidade em relação à percepção ou aceitação do tema. Para Vygotsky (2007), o aprendizado ocorre em um contexto de interação social, e os jogos podem servir como mediadores no desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais.

Gráfico 4 – Aspectos considera mais beneficiado pelo uso de jogos de tabuleiro



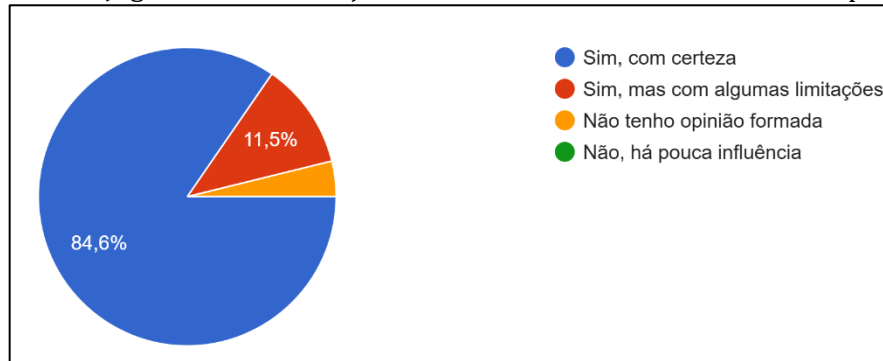
Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

O gráfico 4 revela que a maioria dos respondentes (73,1%) identificou a melhoria das habilidades cognitivas (memória, raciocínio lógico, resolução de problemas) como o principal benefício dos jogos de tabuleiro no contexto escolar. Em seguida, 19,2% destacaram o desenvolvimento de habilidades socioemocionais (empatia, paciência, controle emocional) como benefício, enquanto apenas 7,7% apontaram a redução do estresse e ansiedade. Nenhum respondente escolheu a opção *Nenhum desses*.

Portanto, os resultados estão alinhados com a literatura, destacando múltiplos benefícios dos jogos de tabuleiro no desenvolvimento integral dos alunos. Segundo Kishimoto (2011), os jogos estimulam o desenvolvimento cognitivo ao oferecer desafios que requerem pensamento crítico e resolução de problemas. Além disso, Piaget (1994) reforça que o envolvimento em atividades lúdicas permite aos alunos explorarem conceitos abstratos de maneira concreta, favorecendo a aprendizagem significativa.

Por outro lado, o desenvolvimento socioemocional, apontado por uma parcela significativa dos respondentes, também é amplamente reconhecido na literatura. Vygotsky (2007) enfatiza a importância das interações sociais no aprendizado, argumentando que os jogos promovem a cooperação, o autocontrole e a empatia, aspectos fundamentais para a convivência em grupo.

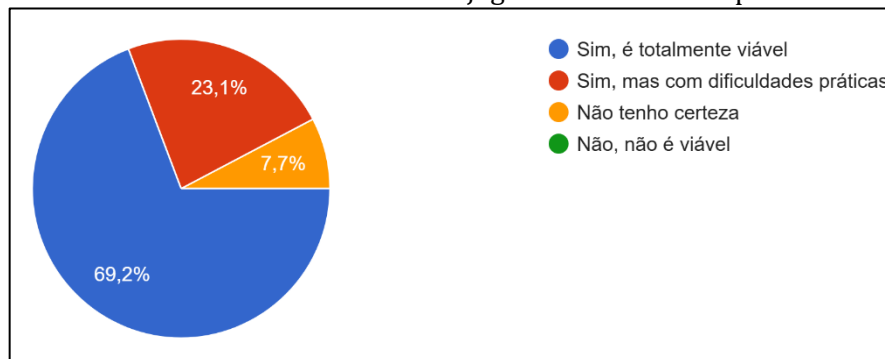
Gráfico 5 – Jogos de tabuleiro ajudam a construir um ambiente escolar positivo



Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

O gráfico demonstra que a maioria expressiva dos participantes 84,6% acredita que os jogos de tabuleiro influenciam positivamente, respondendo *Sim, com certeza*. Outros 11,5% reconheceram a influência dos jogos, mas com algumas limitações. Apenas uma pequena porcentagem optou por *Não tenho opinião formada* com 3,9% , enquanto nenhum respondente afirmou que os jogos possuem pouca influência. Entretanto, os resultados reforçam o papel central dos jogos de tabuleiro como uma estratégia educativa e terapêutica no ambiente escolar. Segundo Vygotsky (2007), os jogos atuam como mediadores culturais, promovendo interações que favorecem o desenvolvimento cognitivo e socioemocional.

Gráfico 6 – Viável incluir atividades com jogo de tabuleiro nas práticas escolares

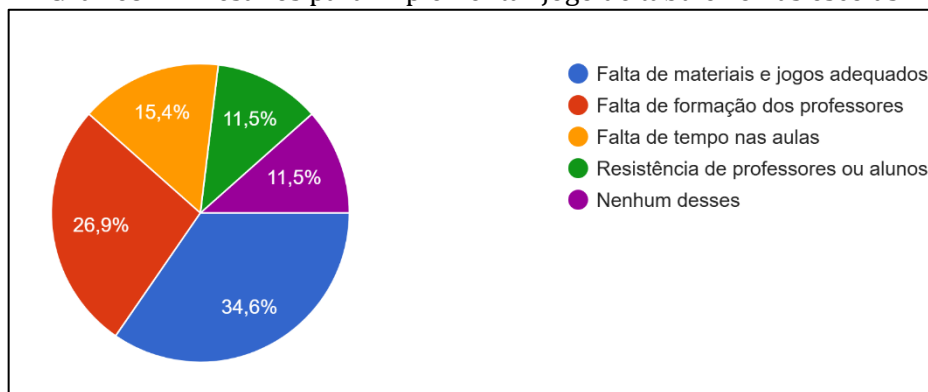


Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Em relação ao gráfico 6 observa-se que 69,2% dos participantes acreditam que o uso de jogos de tabuleiro no contexto escolar é totalmente viável. Segundo Kishimoto (2011), a utilização de jogos no ambiente escolar favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, promovendo o engajamento dos alunos em atividades que combinam aprendizagem e ludicidade. Além disso, Moran (2015) ressalta que metodologias ativas, como o uso de jogos, podem transformar o processo de ensino-

aprendizagem, tornando-o mais dinâmico e centrado no aluno. Por outro lado, 23,1% dos respondentes afirmaram que essa aplicação é viável, mas com dificuldades práticas, enquanto 7,7% indicaram incerteza *Não tenho certeza* e nenhum participante respondeu que os jogos não são viáveis.

Gráfico 7 – Desafios para implementar jogo de tabuleiro nas escolas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

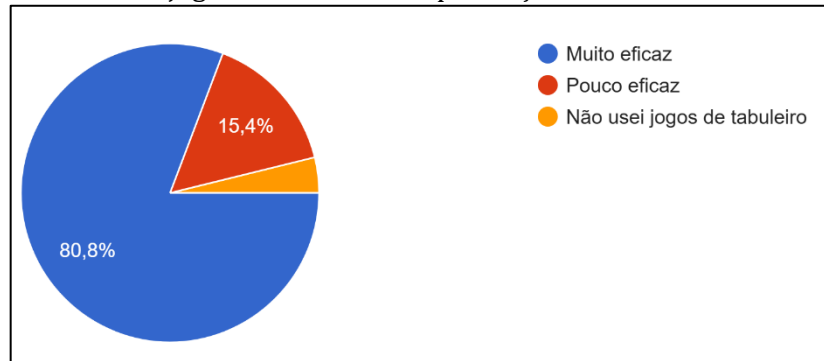
Os resultados do gráfico 7 indicam que a falta de materiais e jogos adequados foi mencionada como o maior obstáculo, com 34,6% das respostas. Em seguida, a falta de formação dos professores aparece com 26,9%, enquanto falta de tempo nas aulas e resistência de professores ou alunos receberam 15,4% e 11,5%, respectivamente. Outros 11,5% dos participantes afirmaram que nenhum desses fatores representa uma dificuldade.

Assim, embora os jogos de tabuleiro sejam amplamente aceitos e reconhecidos como ferramentas eficazes, sua implementação enfrenta barreiras estruturais e formativas. De acordo com Moran (2015), a adoção de metodologias inovadoras, como o uso de jogos, exige recursos adequados, planejamento e capacitação docente para que seu potencial seja plenamente explorado. Além disso, Kishimoto (2011) ressalta que a integração dos jogos na prática pedagógica requer não apenas materiais apropriados, mas também professores que compreendam seu valor e saibam utilizá-los de forma estratégica.

A falta de tempo nas aulas reflete um problema recorrente no sistema educacional, em que os currículos frequentemente são sobrecarregados, limitando a inserção de atividades complementares. Vygotsky (2007) destaca que o planejamento pedagógico é essencial para integrar novas práticas que promovam o desenvolvimento integral dos alunos. Em relação a resistência de professores ou alunos pode estar relacionada à falta

de familiaridade com a metodologia ou a crenças enraizadas sobre o papel do jogo no ambiente escolar. Segundo Freire (1996), a formação crítica e reflexiva dos educadores é fundamental para superar essas resistências e criar um ambiente de aprendizado mais inclusivo e dinâmico.

Gráfico 8 – Eficácia de jogos de tabuleiro na promoção do bem-estar e da saúde mental



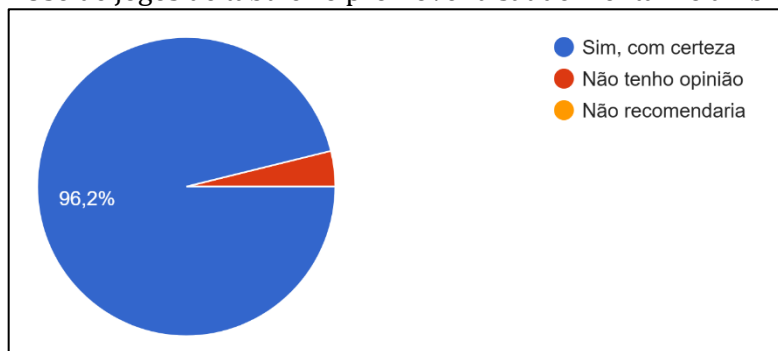
Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

O gráfico 8 indica que 80,8% dos participantes consideram os jogos de tabuleiro como muito eficazes no contexto educacional, enquanto 15,4% os avaliam como pouco eficazes. Apenas uma pequena parcela, representada por 3,8% dos respondentes, relatou não ter utilizado jogos de tabuleiro. De acordo com Kishimoto (2011), os jogos promovem a interação social, o raciocínio lógico e a resolução de problemas, tornando-se uma estratégia pedagógica valiosa para o ensino e a aprendizagem.

A percepção de pouca eficácia por parte de uma minoria pode estar relacionada a dificuldades práticas ou à falta de preparo para integrar os jogos de maneira eficaz no planejamento pedagógico. Vygotsky (2007) enfatiza que a eficácia de metodologias mediadas, como os jogos, depende do planejamento cuidadoso e da mediação do professor, que deve alinhar as atividades às necessidades dos alunos.

Para a porcentagem de participantes que não utilizou jogos de tabuleiro indica uma oportunidade para ampliar a conscientização sobre os benefícios dessa prática, especialmente entre professores que ainda não incorporaram essa estratégia em suas aulas. Moran (2015) sugere que a formação continuada e a experimentação de metodologias ativas são essenciais para fomentar inovações educacionais que favoreçam a aprendizagem significativa.

Gráfico 9 – Uso de jogos de tabuleiro promover a saúde mental no ambiente escolar



Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Na perspectiva do gráfico 9 evidencia que 96,2% dos participantes afirmaram que recomendariam o uso de jogos de tabuleiro no contexto educacional, respondendo *Sim, com certeza*. Uma pequena porcentagem (3,8%) declarou não ter opinião formada, enquanto nenhum participante respondeu que *não recomendaria*. Assim, a literatura apoia essa visão, destacando que os jogos promovem habilidades importantes, Kishimoto (2011) afirma que os jogos no ambiente escolar têm o potencial de enriquecer as práticas pedagógicas ao proporcionar um aprendizado mais interativo e envolvente.

Por outro lado, a pequena parcela que *não tem opinião formada* pode indicar a necessidade de maior disseminação de informações e experiências sobre o uso dos jogos na educação, a fim de esclarecer dúvidas e ampliar sua aceitação.

Gráfico 10 – Gostaria que os jogos de tabuleiro fossem integrados ao ambiente escolar



Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Por fim, o gráfico 10 apresenta as opiniões dos participantes sobre como os jogos de tabuleiro poderiam ser integrados ao contexto escolar. Os resultados mostram que 34,6% acreditam que os jogos deveriam ser incluídos como parte das aulas regulares, enquanto uma parcela igual (34,6%) sugere que eles sejam usados como atividades extracurriculares. Outros 30,8% preferem que os jogos sejam inseridos em projetos

específicos de saúde mental, e nenhum respondente indicou que *não gostaria que fossem integrados*.

Portanto, a aceitação diversificada dos jogos de tabuleiro no ambiente educacional, com preferências divididas entre sua utilização no currículo formal, em atividades complementares ou em iniciativas focadas na saúde mental. A inclusão nas aulas regulares pode ser vista como uma forma de integrar os jogos diretamente no processo pedagógico, como defendido por Kishimoto (2011), que destaca o valor dos jogos no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem significativa.

Numa outra concepção, as atividades extracurriculares ou projetos de saúde mental, como apontado por Vygotsky (2007), reconhece o potencial dos jogos para ir além do ensino tradicional, contribuindo para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Moran (2015) também reforça que metodologias ativas, como o uso de jogos, são eficazes para promover o engajamento e a interação em diferentes contextos escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre os jogos de tabuleiro possuem grande potencial como ferramentas pedagógicas e terapêuticas, contribuindo significativamente para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos no ambiente escolar. Os resultados desta análise também destacam a importância de integrar metodologias lúdicas às práticas educacionais, evidenciando como os jogos podem melhorar o engajamento dos discentes e fortalecer suas habilidades socioemocionais.

Em uma perspectiva pessoal, este estudo despertou em mim a urgência de abordar questões relacionadas à saúde mental no contexto educacional, especialmente por esta de frente desafios enfrentados pelos estudantes em um ambiente cada vez mais complexo e exigente. A necessidade de criar estratégias inovadoras para apoiar o bem-estar dos alunos se apresenta como um aspecto fundamental para promover um ambiente de aprendizagem mais saudável e inclusivo.

Em recomendações para trabalhos futuros, sugere-se a ampliação da pesquisa para contextos mais variados, como diferentes níveis de ensino, além de estudos que avaliem a eficácia dos jogos de tabuleiro em populações específicas, como estudantes com transtornos de aprendizagem ou necessidades especiais. Além disso, seria interessante

investigar o impacto a longo prazo dessas metodologias no desempenho acadêmico e na saúde mental dos alunos e professores.

Por último, este estudo reforça a importância de capacitar professores e gestores escolares para o uso eficaz de jogos de tabuleiro no ambiente escolar, garantindo que esses recursos sejam incorporados de forma estratégica e alinhada às necessidades educacionais e sociais da comunidade escolar no país.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, M. C. M. **História dos jogos de tabuleiro**. 2001.

BOCCATO, Vera Regina Cervi. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica**. *Revista de Odontologia da Universidade de São Paulo*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 15-20, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

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

GATTI, Bernardete Angelina. **Gestão escolar e qualidade da educação**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GROS, B. **The impact of digital games in education**. *First Monday*, v. 8, n. 7, pp.1-21, jul/ 2003

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos, brinquedos e brincadeiras**. 3 Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: contexto, desafios e possibilidades**. São Paulo: Papyrus, 2015.


MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 21. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MOTA, Ana Paula Fernandes da Silveira. **Habilidades socioemocionais na prática educative**: relato de experiência de professores sobre suas atitudes na relação pedagógica. Educere. 2017.

MOTA, Janine da Silva. Utilização do Google Forms na pesquisa acadêmica. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 6, n. 12, p. 372-380, 2019.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



Capítulo 2
**AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR PARA
A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS CRÍTICOS E PARTICIPATIVOS**
Sebastião Gomes da Silva
Wagner Ribeiro

AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR PARA A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS CRÍTICOS E PARTICIPATIVOS

Sebastião Gomes da Silva

Graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT (1992), pós-graduação em Metodologia do Ensino de Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT (1998), e pós-graduado em Psicopedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araxá - FFCLA (1993). Mestre em Educação pela São Luís University - UFAL (2023). E-mail: Sebastião.silva@ifmt.edu.br

Wagner Ribeiro

Graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT (2005), pós-graduação em Gestão de treinamento e da performance desportiva pelo Instituto Cuiabano de Educação – ICE (2007). E-mail: wagner.ribeiro@ifmt.edu.br

RESUMO

O objetivo do estudo é analisar como as práticas pedagógicas desenvolvidas nessa disciplina podem fomentar o desenvolvimento de competências socioemocionais, valores éticos e a participação ativa na sociedade. A metodologia, trata-se, de um ensaio teórico e um estudo bibliográfico através da abordagem qualitativa, e procedimento técnico descritivo. Os instrumentos de coletas dos dados foram estudos de publicações artigos científicos publicados nas plataformas como scielo, google acadêmico, biblioteca virtual. Os resultados destacam a importância da Educação Física escolar no estímulo ao pensamento crítico, à cooperação e ao respeito às diferenças, contribuindo para a formação integral dos alunos. Dessa forma, a disciplina, quando bem planejada e integrada ao currículo escolar, desempenha um papel significativo na construção de cidadãos mais conscientes e engajados com as demandas sociais.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Formação Cidadã. Estudantes.

ABSTRACT

The objective of the study is to analyze how the pedagogical practices developed in this discipline can foster the development of socio-

emotional skills, ethical values, and active participation in society. The methodology is a theoretical essay and a bibliographic study through a qualitative approach and a descriptive technical procedure. The data collection instruments were studies of publications and scientific articles published on platforms such as Scielo, Google Scholar, and the Virtual Library. The results highlight the importance of school Physical Education in stimulating critical thinking, cooperation, and respect for differences, contributing to the integral formation of students. Thus, the discipline, when well-planned and integrated into the school curriculum, plays a significant role in building citizens who are more aware and engaged with social demands.

Keywords: School Physical Education. Citizenship Formation. Students.

INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar possui um papel fundamental na formação integral dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de competências físicas, cognitivas, socioemocionais e éticas. No entanto, diversos desafios permeiam a efetivação desse potencial no contexto educacional brasileiro. Entre eles, destacam-se a falta de políticas públicas robustas que garantam a valorização da disciplina, a evasão escolar que limita o acesso à formação cidadã e as dificuldades enfrentadas na formação e capacitação contínua de professores de Educação Física.

As políticas públicas voltadas para a Educação Física nem sempre recebem a devida atenção, o que resulta em recursos limitados e falta de infraestrutura adequada nas escolas. Além disso, a evasão escolar é um obstáculo significativo, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, comprometendo a participação dos estudantes em práticas pedagógicas que promovam o pensamento crítico, a cooperação e o respeito às diferenças. A formação de professores, por sua vez, necessita ser repensada para atender às demandas de uma sociedade em constante transformação, exigindo profissionais preparados para atuar de forma interdisciplinar e reflexiva.

Compreender a interação entre esses temas é essencial para identificar os caminhos possíveis para a consolidação da Educação Física escolar como um instrumento de transformação social. Assim, a abordagem utilizada neste estudo é bibliográfica, com enfoque qualitativo e característica descritiva. As informações foram obtidas por meio da consulta de publicações e artigos científicos disponíveis em plataformas como SciELO, Google Acadêmico e bibliotecas virtuais.

Espera-se que este estudo contribua para ampliar a compreensão sobre as contribuições da Educação Física escolar, evidenciando sua importância no processo de formação de cidadãos críticos e participativos, bem como para subsidiar práticas pedagógicas mais efetivas e alinhadas às demandas sociais.

1. METODOLOGIA

Trata-se de um estudo bibliográfico, que segundo Gil (2007), é feita de materiais já existentes e constituída, especialmente de livros e artigos científicos. Em relação a abordagem qualitativa, Creswell; Creswell (2014) explicam que representa uma forma de compreensão dos significados atribuídos a eventos específicos pelos seus participantes, considerando a existência de uma natureza subjetiva sobre um assunto a ser narrado ou descrito.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação contemporânea enfrenta desafios que exigem reflexões e soluções abrangentes. Entre os fatores que impactam diretamente o processo educativo, destaca-se a disciplina de Educação Física escolar, que empenha um papel fundamental na formação de cidadãos críticos e participativos. Assim, trabalhar com a Educação Física no contexto escolar vai além do desenvolvimento físico, pois envolve aspectos sociais, emocionais e éticos que contribuem para a formação integral dos estudantes.

2.1 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

A Educação Física aparece na história da educação brasileira desde o período do Brasil Império. Nos primeiros tempos da República no país, a constituição da área de Educação Física foi sistematizada, devido às influências dos militares e médicos (Coletivo de Autores, 1992). No entanto, as transformações da Educação Física no contexto escolar durante esse período ainda são pouco documentadas, devido à escassez de registros oficiais e fontes bibliográficas confiáveis, o que dificulta uma análise aprofundada do tema (Corrêa, 2016).

No ano de 1851 foi feita a Reforma Couto Ferraz, que tornou obrigatória a Educação Física nas escolas do município da Corte. De modo geral houve grande contrariedade por parte dos pais em ver seus filhos envolvidos em atividades que não tinham caráter intelectual. Em relação aos meninos, a tolerância era um pouco maior, já que a ideia de ginástica se associava às instituições militares; mas, em relação às meninas, houve pais que proibiram a participação de suas filhas.

Em 1880, Rui Barbosa deu seu parecer sobre o projeto 224 – Reforma Leôncio de Carvalho, Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, da Instrução Pública –, no qual defendeu a inclusão da ginástica nas escolas e a equiparação dos professores de ginástica aos das outras disciplinas. Nesse parecer, ele destacou e explicitou sua ideia sobre a importância de se ter um corpo saudável para sustentar a atividade intelectual.

Durante muito tempo, a Educação Física escolar no Brasil esteve restrita ao controle da nação portuguesa e, posteriormente, foi negligenciada e afastada do cenário escolar civil. Era, na maior parte das vezes, destinada exclusivamente às instituições militares, onde era concebida de forma limitada, como sinônimo de ginástica ou treinamento militar físico, deixando de lado seu potencial pedagógico e educativo (Dantas Junior, 2018).

Essa visão inicial, fortemente influenciada por um contexto de disciplinarização e controle corporal, contribuiu para que a Educação Física fosse percebida como uma atividade subordinada a objetivos militaristas e de preparação física, em vez de uma disciplina voltada ao desenvolvimento integral do indivíduo. Nas escolas civis, essa herança se refletiu na marginalização da Educação Física, vista muitas vezes como uma prática secundária ou de menor relevância no currículo escolar. Além disso, limitou seu potencial para promover valores sociais, culturais e de saúde, impactando negativamente sua aceitação e valorização no ambiente educacional.

Hoje, a Educação Física escolar ocupa um espaço essencial no processo educativo, pois vai além do desenvolvimento físico, abrangendo aspectos cognitivos, sociais e emocionais que contribuem para a formação integral dos estudantes. Segundo Darido (2003), a disciplina de tem papel central na promoção de práticas pedagógicas que valorizam a interação social, o respeito às diferenças e o desenvolvimento de competências que transcendem o âmbito escolar. Essas práticas fomentam uma aprendizagem que integra corpo e mente, como por exemplo: utilização de jogos

cooperativos, atividades interdisciplinares, projetos de dança, práticas de mindfulness e ioga.

Na segunda metade do século XX, o modelo idealizado por Le Boulch (1987) trouxe uma nova perspectiva para a Educação Física, ao enfatizar o aprendizado por meio de processos ligados à cognição e aos fatores socioafetivos. Suas propostas defendiam atividades psicomotoras que incentivassem a integração de aspectos físicos e mentais, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes. No contexto brasileiro, essas ideias foram recebidas com interesse por parte de educadores e pesquisadores que buscavam renovar a abordagem tradicional da Educação Física, até então limitada a exercícios físicos mecânicos e à valorização do desempenho esportivo. Entretanto, sua implementação enfrentou desafios, como a falta de formação adequada de professores para trabalhar com a perspectiva psicomotora e a resistência de setores que ainda priorizavam práticas baseadas no modelo esportivista. Esse cenário começou a mudar gradualmente com o avanço de movimentos relacionados à ciência, tecnologia e sociedade, que fundamentaram políticas educacionais voltadas para uma formação mais ampla, integrando a Educação Física às demandas econômicas, culturais e sociais do país (Capeloto, 2015).

Na década de 1990, com a Política Nacional de Educação, o Ministério da Educação e do Desporto projetou os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN. Nesse documento são apresentadas três dimensões pedagógicas para a Educação Física escolar: são as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, que devem estar sempre em conjunto na prática do professor na escola (Darido, 2003). Na prática cotidiana, essas dimensões podem ser aplicadas de maneira integrada e pode ser implementada de forma eficaz no ambiente escolar. Como mostra o quadro 1.

DIMENSÃO	CONCEITO
Conceitual	Trabalhada quando o professor ensina os fundamentos teóricos dos esportes, como suas regras ou a história das modalidades.
Procedimental	Aparece na execução das atividades práticas, como o aprendizado de técnicas motoras durante um jogo ou atividade física
Atitudinal	Promovida ao incentivar valores como respeito às diferenças, trabalho em equipe e a aceitação de vitórias e derrotas com ética e fair play.

Fonte: Darido, 2003

Assim, os professores também utilizam estratégias como projetos interdisciplinares, discussões em grupo e reflexões pós-atividade para garantir que essas

três dimensões estejam presentes, fomentando um aprendizado integral que vai além da prática física.

Além disso, Betti (1991) argumenta que a Educação Física escolar possui um potencial transformador ao estimular o pensamento crítico. Por meio de atividades que refletem sobre o corpo, suas limitações e possibilidades, a disciplina promove uma consciência reflexiva e questionadora, contribuindo para a formação de sujeitos ativos e conscientes de seu papel na sociedade. Na prática, pode ser implementado atividades como debates após jogo, realização de oficinas, práticas de expressão corporal. Assim, essas atividades permitem que os estudantes conectem o aprendizado físico a reflexões sociais e culturais.

Portanto, a Educação Física vai muito além da prática de atividades físicas. Ela se consolida como um espaço de aprendizagem integral, promovendo o desenvolvimento de valores, competências sociais e uma visão cidadã. A compreensão do movimento corporal, associada ao desenvolvimento de habilidades como cooperação, ética e responsabilidade, reforça a importância dessa disciplina como um componente indispensável na construção de uma educação transformadora. Assim, ao vincular suas práticas às demandas contemporâneas e às políticas públicas, a Educação Física reafirma seu papel estratégico na formação de cidadãos preparados para os desafios do século XXI.

2. 3. DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física deve ser entendida como uma parte integral da educação holística dos alunos. Ela não apenas promove a saúde e o bem-estar físico, mas também contribui para o desenvolvimento mental, emocional e social. Programas como o *Escola Ativa* demonstram como a Educação Física pode ser estruturada para integrar práticas esportivas e reflexões sobre temas sociais, fomentando a cidadania. Abordar a Educação Física de forma multidimensional e inclusiva é essencial para preparar os alunos para uma vida saudável e equilibrada, ao invés de ser apenas uma matéria presente no cronograma escolar.

Assim, os desafios podem interferir direta ou indiretamente na prática pedagógica do professor de Educação Física, sejam eles oriundos de diferentes fatores. As políticas públicas (Ghedin *et al.*, 2008) podem impactar negativamente quando há ausência de

diretrizes claras, financiamento insuficiente ou falta de inclusão da Educação Física como prioridade no currículo escolar.

Os programas de formação continuada (Libâneo, 2006), quando insuficientes ou descontextualizados, dificultam a atualização dos professores em relação às práticas pedagógicas inovadoras e às demandas contemporâneas da sociedade. A infraestrutura didática e pedagógica (Damázio; Silva, 2005) também exerce grande influência, pois a falta de materiais adequados, espaços apropriados ou recursos tecnológicos pode limitar as possibilidades de atividades diversificadas e significativas. Por fim, a formação inicial (Bagnara; Fensteiseifer, 2020), quando não aborda adequadamente as competências pedagógicas e práticas necessárias, resulta em profissionais que enfrentam dificuldades em adaptar seus conhecimentos à realidade escolar, prejudicando o desenvolvimento de uma prática reflexiva e efetiva. Tendo em vista a conjuntura explicitada, compreendemos que apesar de cada escola ter suas particularidades consoante o contexto em que está inserida, seus desafios por vezes podem ser similares, como falta de materiais pedagógicos, falta de espaço (infraestrutura adequada), salas superlotadas, remuneração insuficiente, entre outros.

Entretanto, a formação de professores de Educação Física enfrenta desafios tanto na formação inicial quanto na continuada, especialmente em um contexto educacional que exige práticas pedagógicas mais críticas, reflexivas e interdisciplinares. Segundo Nóvoa (1992), o processo de formação docente deve transcender a simples aquisição de técnicas de ensino, promovendo a construção de uma identidade profissional baseada na reflexão sobre a prática e na busca por inovações que atendam às necessidades de uma sociedade em constante transformação.

Na concepção de Caparroz (2007), é necessário superar a visão limitada da Educação Física apenas como uma aula de prática esportiva, enfatizando também sua relevância para a promoção de estilos de vida ativos e saudáveis, o desenvolvimento de habilidades motoras, a consciência corporal e a autonomia dos alunos em relação à prática de atividades físicas. Assim, o autor assinala que “a valorização da disciplina é fundamental para que ocorra um maior entendimento dos benefícios da mesma para o desenvolvimento do aluno no âmbito escolar” (Caparroz, 2007, p. 27).

Vários fatores contribuem para essa desvalorização no cenário educacional, e um deles são as condições impostas aos professores de Educação Física para a realização de suas aulas. A insuficiência de materiais didáticos, a precariedade das instalações e a

limitação de espaços adequados para a prática da disciplina causam prejuízos significativos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Segundo Pirolo (2005), este é um dos problemas fundamentais enfrentados pelos professores de Educação Física: as condições inadequadas para a realização de suas aulas. Isso inclui uma variedade de fatores, como materiais insuficientes ou inadequados, instalações inadequadas, falta de espaço físico apropriado e limitações no acesso a material didático.

Dados do Censo Escolar de 2023 apenas 36% das escolas oferecem quadras esportivas para a realização das aulas de educação física. As escolas federais e estaduais apresentam melhor situação, com 79% e 67%, respectivamente, contando com quadras esportivas. Já nas unidades municipais, apenas 27% têm essa estrutura, o que reduz o indicador nacional, considerando que essas representam três vezes mais do que as duas primeiras somadas (Lavocat, 2024)

Portanto, os dados reforçam a urgência de investimentos em infraestrutura e materiais para que a Educação Física possa cumprir seu papel pedagógico de maneira eficiente. Nesta perspectiva, Canastraro (2009) reafirma que, para garantir um ensino de qualidade, é essencial que as condições de trabalho dos professores sejam adequadas. Mesmo que o professor se reinvente, ele enfrentará dificuldades e poderá não alcançar o sucesso pedagógico se não dispuser de recursos e de um ambiente propício para implementar seus planos de ensino.

Para que haja uma verdadeira qualidade no ensino da Educação Física escolar, é necessário desenvolver estratégias efetivas que evidenciem as dificuldades enfrentadas e analisem suas implicações, buscando meios para solucioná-las. Souza (2013) reafirma as limitações vivenciadas por estes profissionais ao apontar que:

Os docentes de educação física, em geral, não usufruem das condições necessárias para realizar uma boa prática pedagógica, sendo comum a falta de espaço físico e a precariedade dos materiais existentes. Esses fatores geram um alto grau de limitação diário e, conseqüentemente, o desinteresse dos alunos. (Souza, 2013, p. 25)

Como vimos, essas limitações não afetam apenas os profissionais da área, mas também repercutem diretamente no interesse dos alunos. Iniciativas como o *Programa Segundo Tempo*, funciona com a implementação de núcleos esportivos viabilizados por parcerias entre o Ministério do Esporte e governos estaduais, municipais, do Distrito Federal e organizações da sociedade civil. O Ministério do Esporte lançou as diretrizes da

iniciativa para o triênio 2023-2026, tanto da vertente Padrão, quanto da Universitária (Brasil, 2023).

Entretanto, a falta de interesse dos alunos é outro desafio predominante, para Souza (2013) sugere que essa perda de interesse decorre da soma de etapas negligenciadas no processo de estruturação da disciplina, o que gera uma série de problemas em efeito cascata, culminando no desinteresse dos alunos. A disciplina, que deveria oferecer um ensino de qualidade, acaba por se apresentar como uma versão empobrecida de educação, limitada pela falta de recursos didáticos e de infraestrutura adequada. Essa precariedade resulta em falta de estímulo e, por vezes, até em aversão por parte de professores e alunos em relação às aulas de Educação Física.

Outro ponto, é o despreparo dos professores nos primeiros anos de docência. Para Terra *et al.* (2005), as necessidades e dificuldades enfrentadas pelos professores de Educação Física começam, em geral, nos primeiros cinco anos de sua atuação. De acordo com Cavaco (1989), a experiência profissional é adquirida principalmente pela prática contínua no ambiente de trabalho, onde o docente enfrenta e soluciona problemas e desafios. A autora destaca que a identidade profissional está diretamente ligada às suas ações no contexto escolar, incluindo tanto o conhecimento como as normas e valores inerentes à sua profissão.

Aprende-se através da prática profissional, na interação com os outros (os diversos outros: alunos, professores e especialistas etc.) enfrentando e resolvendo problemas, apreciando criticamente o que se faz e como se faz, reajustando as formas de ver e de agir (Cavaco, 1989, p. 167).

Assim, Cavaco (1989) destaca a importância da experiência prática para o desenvolvimento profissional dos professores, especialmente no contexto escolar. A autora ressalta que é no convívio diário no ambiente de trabalho, lidando com situações adversas e resolvendo os problemas cotidianos, que os profissionais adquirem expertise e aprimoram suas habilidades pedagógicas.

Por meio da mentoria, professores experientes podem compartilhar estratégias pedagógicas, oferecer orientação sobre gestão de sala de aula e auxiliar na resolução de desafios cotidianos. Além disso, programas de acompanhamento, como estágios supervisionados ou tutorias, ajudam a integrar os recém-chegados às práticas e culturas escolares, promovendo maior confiança e segurança no início de sua trajetória profissional.

Um exemplo prático é o programa *Residência Pedagógica*, que tem como objetivo aperfeiçoar, induzir, fortalecer e promover a formação adequada da prática nos cursos de licenciaturas, consolidando a relação entre Universidade e Escola. O programa propõe uma vivência profissional aos professores da educação básica como uma proposta inovadora enfrentando assim muitos desafios. Segundo Giglio (2010), as vivências das formações iniciais e continuadas veio como uma conexão estabelecida entre o sistemático e temporário na prática pedagógica, acompanhada pela orientação dos docentes, professores e gestores do ambiente escolar de atuação.

2. 2 POLÍTICAS PÚBLICAS E O IMPACTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Durante o Estado Novo, a Educação Física foi institucionalizada como um componente obrigatório no currículo escolar, fortemente influenciada pelo modelo higienista e eugenista da época. A disciplina era vista como uma ferramenta para moldar corpos saudáveis e disciplinados, alinhada aos ideais nacionalistas do governo Vargas. Nesse contexto, o Decreto-Lei nº 3.199, de 1941, estabeleceu a obrigatoriedade da prática da Educação Física nas escolas, enfatizando atividades físicas voltadas para a formação de jovens disciplinados e obedientes (Brasil, 1941),

Na ditadura militar (1964-1984), a Educação Física foi ainda mais instrumentalizada como um meio de controle social e ideológico. O governo promoveu programas como o Movimento Brasileiro de Alfabetização, MOBRAL, criado no ano de 1967, pela Lei nº 5.379. A proposta do Movimento Brasileiro de Alfabetização seria de erradicar o analfabetismo em dez anos. Seus objetivos destacam a importância das noções básicas de conhecimentos, métodos e técnicas educativas e profissionais, relacionados aos problemas de 22 saúde, trabalho, religião entre outros. Também era atribuída ao MOBRAL a instalação de centros educacionais sociais e cívicos, para que jovens e adultos adquirissem hábitos e técnicas para o manuseamento de meios de comunicação, tais como rádios, televisão, livros, cinemas, teatros e músicas (Brasil, 1967).

Segundo Silva (2002, p. 123), “a criação do MOBRAL, vinha em consonância com o desenvolvimento do Plano de Alfabetização. Esta articulação favorecia a construção de novas perspectivas para o trabalho da alfabetização desenvolvida no campo da EJA, já que esta era descrita como uma tarefa permanente, distanciando-se assim da transitoriedade das já conhecidas campanhas de massa.

A implementação da prática da Educação Física enquanto disciplina e a sua relação com as políticas públicas brasileiras no campo educacional está inserida em um contexto histórico específico. Segundo Darido-Suraya, 2003),

A inclusão da Educação Física oficialmente na escola ocorreu no Brasil ainda no século XIX, em 1851, com a reforma Couto Ferraz, embora a preocupação com a inclusão de exercícios físicos, na Europa, remonte ao século XVIII, com Guths Muths, J.J.Rousseau, Pestalozzi e outros. Três anos após a aprovação da reforma do primário e do secundário, em 1854, a ginástica passou a ser uma disciplina obrigatória no primário e a dança no secundário. Em reforma realizada, a seguir, por Rui Barbosa, em 1882, houve uma recomendação para que a ginástica fosse obrigatória para ambos os sexos e que fosse oferecida para as Escolas Normais. Todavia, a implantação de fato destas leis ocorreu apenas em parte, no Rio de Janeiro (capital da República) e nas escolas militares. É apenas a partir da década de 1920 que vários estados da federação começam a realizar suas reformas educacionais e incluem a Educação Física, com o nome mais frequente de ginástica (Darido-Suraya, 2003. p. 1).

A Educação Física enquanto disciplina escolar no Brasil está contextualizada em um referencial histórico que remete influências acadêmicas de matriz eurocêntrica. Desde o período colonial, práticas corporais importadas da Europa começaram a ser incorporadas à educação formal, inicialmente em instituições religiosas e militares. Modelos como o ginástico alemão, com ênfase na disciplina e na formação física, e o método francês, focado em exercícios sistematizados e atléticos, foram adaptados e implementados no Brasil durante o século XIX e início do século XX (Oliveira Marinho, 2004).

As políticas públicas educacionais têm cumprido um papel importante na consolidação da Educação Física como componente obrigatório no currículo escolar brasileiro. Um marco significativo foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, que incluiu a Educação Física como parte integrante da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reforçando sua obrigatoriedade em todas as etapas da educação básica. Saviani (2008) argumenta que a construção de políticas públicas no Brasil deve considerar a educação como um direito fundamental, assegurando que todas as disciplinas, incluindo a Educação Física, contribuam para a formação do cidadão.

Além disso, Libâneo (2008) destaca que as políticas públicas devem atuar como mediadoras para superar as desigualdades educacionais, garantindo acesso e qualidade nas aulas de Educação Física. Em áreas urbanas, por exemplo, as escolas públicas frequentemente enfrentam limitações de infraestrutura, como a falta de quadras

esportivas adequadas, materiais didáticos insuficientes e turmas superlotadas. Já em escolas privadas, embora a infraestrutura seja geralmente mais completa, o acesso pode ser limitado a uma parcela da população devido aos custos elevados, perpetuando as desigualdades sociais.

Em muitas escolas, especialmente em regiões de vulnerabilidade, a falta de infraestrutura e materiais didáticos adequados dificulta o pleno desenvolvimento da disciplina, comprometendo a formação cidadã e o enfrentamento de desafios como a evasão escolar.

Em muitas escolas, especialmente em regiões de vulnerabilidade, a falta de infraestrutura e materiais didáticos adequados dificulta o pleno desenvolvimento da disciplina, comprometendo a formação cidadã e o enfrentamento de desafios como a evasão escolar. De acordo com Abud (2024), de acordo com dados do Censo Escolar 2021 mostram que cerca de 40% das escolas públicas brasileiras não possuem quadras esportivas, e apenas 20% das escolas têm espaços adequados para atividades de Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados destacaram que a Educação Física escolar desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral dos estudantes, contribuindo para a formação de cidadãos preparados para os desafios do século XXI. Respalhada por políticas públicas consistentes e práticas pedagógicas bem estruturadas, a disciplina vai além de seu aspecto físico, promovendo a saúde, reduzindo índices de evasão escolar e fomentando o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, cooperação e resiliência.

Embora este estudo tenha se baseado em uma ampla revisão bibliográfica, limitações relacionadas à ausência de dados empíricos podem ser superadas em pesquisas futuras que envolvam a aplicação prática das ideias discutidas. As pesquisas futuras podem investigar a aplicação de práticas inovadoras na Educação Física escolar, considerando contextos específicos, como escolas em áreas de vulnerabilidade social, ou o impacto do uso de tecnologias na promoção da saúde.

Conclui-se que a Educação Física escolar é indispensável para a formação integral dos estudantes, promovendo não apenas o desenvolvimento físico, mas também

competências cognitivas, sociais e emocionais que são essenciais para a cidadania. Por meio de práticas pedagógicas bem estruturadas, a disciplina contribui para a construção de valores éticos, o fortalecimento do vínculo escolar e a promoção de um ambiente de convivência respeitosa e inclusiva.

Além disso, a Educação Física desempenha um papel significativo no combate à evasão escolar, ao engajar os alunos em atividades práticas, cooperativas e recreativas que despertam o interesse e reforçam o pertencimento ao espaço escolar. Sua relação com a promoção da saúde física e mental reafirma a necessidade de sua valorização nas políticas públicas educacionais e no processo de formação docente.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Marcelo. **Educação física**: apenas 40,6% das escolas públicas têm quadras e materiais adequados. Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/podcasts/educacao-fisica-apenas-406-das-escolas-publicas-tem-quadras-e-materiais-adequados>. Acesso em: 23. jan. 24.
- BAGNARA, M. A., & Fensteiseifer, M. F. **Formação inicial de professores**: desafios e perspectivas para o desenvolvimento de competências pedagógicas. Campinas: Papirus. 2020.
- BETTI, M. **Educação física e sociedade**: a educação física na escola brasileira de 1º e 2º graus. Movimento, 1. 1991.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 3.199, de 14 de abril de 1941**. Estabelece a obrigatoriedade da Educação Física nas escolas e dá outras providências. Diário Oficial da União, 14 abr. 1941.
- BRASIL. **Lei nº 5.379, de 13 de janeiro de 1967**. Cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAF e dá outras providências. Diário Oficial da União, 13 jan. 1967.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério do Esporte. **Diretrizes do Programa Segundo Tempo para o triênio 2023-2026**: Padrão e Universitária. Brasília: Ministério do Esporte. 2023.
- CANASTRARO, R. **Condições de trabalho docente e qualidade do ensino**: desafios para a prática pedagógica. São Paulo: Loyola. 2009.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola: a educação física como componente curricular**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

CAPELOTO, L. R. **Dez anos dos Parâmetros Curriculares Nacionais: contribuições para o ensino de Ciências Naturais nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 135f. 2010. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Araraquara, 2015.

CAVACO, Maria Helena. **O ofício do professor: o tempo e as mudanças**. Curitiba: Editora Bagai, 1989.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CORRÊA, D. A. **Ensinar e aprender Educação Física na “era Vargas”**: lembranças de velhos professores. In: VI EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PUC-PR. 2016, Curitiba. Anais... Curitiba: PUC-PR, v. 1, 2016.

CRESWELL, John. **Pesquisa qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DAMÁZIO, A. M., & SILVA, P. M. **Gestão e organização escolar: desafios e perspectivas**. Rio de Janeiro: Vozes. 2005.

DANTAS JUNIOR, H. S. **A esportivização da Educação Física no século do espetáculo: reflexões historiográficas**. Revista Histedbr On-line, Campinas, nº 232, mar. 2018.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. p.1. 2003.

GHEDIN, E. M., et al. **Políticas públicas e educação: o impacto na educação física escolar**. São Paulo: Cortez. 2008.

GIGLIO, C. M. B. **Residência Pedagógica como diálogo permanente entre a formação inicial e continuada de professores**. In: DALBEN, A. et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, v. 1, p. 375-392.2010.

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

LAVOCAT, Maria Eduarda. **Apenas 36% das escolas públicas no Brasil têm quadras esportivas**. Disponível em:
<https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2024/08/6915424-apenas-36-das-escolas-publicas-no-brasil-tem-quadras-esportivas.html#:~:text=Apenas%2036%25%20das%20escolas%20p%C3%ABlicas%20no%20Brasil%20t%C3%AAm%20quadras%20esportivas>. Acesso em: 20 jan. 24.

LE BOULCH, Jean. **Rumo a uma ciência do Movimento Humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LIBÂNEO, J. C. **Formação de professores e prática pedagógica**. 12. ed. São Paulo: Cortez. 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**: identidade profissional e desenvolvimento. Lisboa: Dom Quixote. 1992.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **O que é Educação Física**. São Paulo: Brasiliense - (Coleção Primeiros passos; 79). 2004.

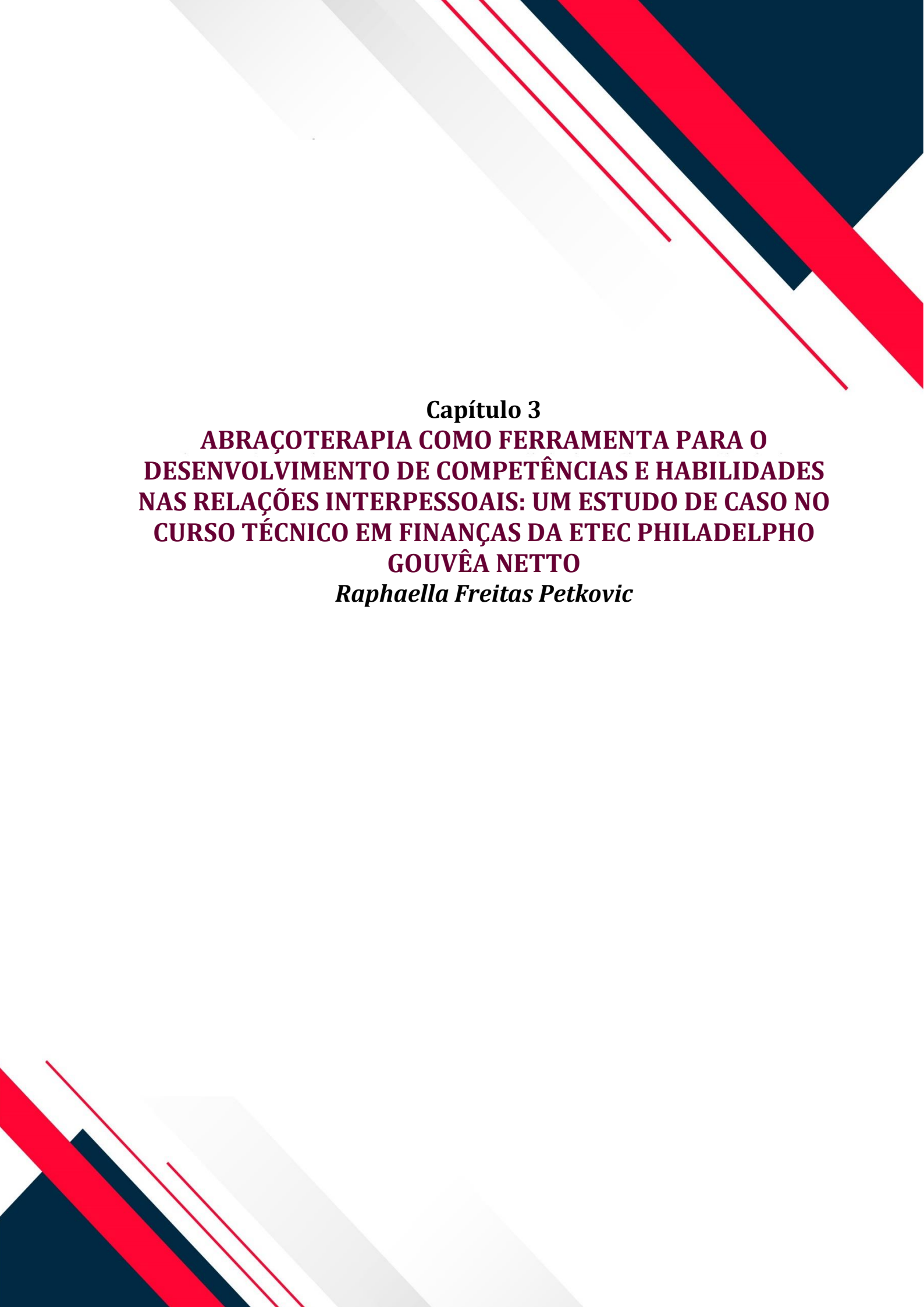
PIROLO, Alda Lucia. Os professores de educação física e as dificuldades na prática pedagógica escolar. *Revista Especial de Educação Física* – Edição Digital nº. 2 – 2005.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, T. A. **Educação de jovens e adultos**: o MOBRAL e os desafios da alfabetização no Brasil. São Paulo: Editora Moderna. 2002.

SOUZA, D. S. **A prática pedagógica na educação física escolar**: desafios e limitações. Rio de Janeiro: Editora Vozes. 2013.

TERRA, Dinah Vasconcellos *et al.* **Principais dificuldades dos professores de educação física nos primeiros anos de docência**: elementos para (re) orientação das disciplinas de Didática e Prática de Ensino do curso de licenciatura em Educação Física da UFU. *Revista Gestão Universitária - Motrivivência* ano XVII, N25, P.37-55 Dez/2005.



Capítulo 3
**ABRAÇOTERAPIA COMO FERRAMENTA PARA O
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES
NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS: UM ESTUDO DE CASO NO
CURSO TÉCNICO EM FINANÇAS DA ETEC PHILADELPHO
GOUVÊA NETTO**
Raphaella Freitas Petkovic

ABRAÇOTERAPIA COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS: UM ESTUDO DE CASO NO CURSO TÉCNICO EM FINANÇAS DA ETEC PHILADELPHO GOUVÊA NETTO

Raphaella Freitas Petkovic

Licenciada, Mestre e Doutora em Comunicação (ênfase em Gênero e Sexualidade) pela Universidade Paulista (UNIP). Foi aluna especial do Doutorado em Psiquiatria da FMUSP, na área de Psiquiatria Social. Possui diversas graduações nas áreas de Educação (Letras, Sociologia, Pedagogia, Ciências da Religião), Saúde (Ciências Biológicas, Educação Física) e Gestão (Recursos Humanos e Administração). cursando Bacharelado em Saúde pelo Centro Universitário UNINTER. Possui diversas pós-graduações nas áreas de Sexualidade, Psicologia, Saúde e Educação. Professora do Centro Paula Souza desde 2011, tendo sido Orientadora Educacional, Coordenadora de Curso e Coordenadora do Programa Novotec Expresso. Atualmente está lotada na ETEC e FATEC de São José do Rio Preto.

RESUMO

Devido às transformações sociais as quais nossa sociedade vem passando, permeadas por intolerância e violência, questões como empatia e carinho se fazem extremamente necessárias para um pleno desenvolvimento crítico e cidadão. tocar as pessoas nos dias de hoje pode ser muito problemático. Percebe-se que se faz importante falar do abraço como toque terapêutico. Podemos dizer que o ato de abraçar cria um círculo de cooperação que promove o crescimento pessoal e profissional, além de acabar com a sensação de solidão que muitos de nós podemos sentir. Ao abraçar outra pessoa, deixamos à mostra nossos sentimentos. Por isso, essa dinâmica se faz relevante: ela pode trabalhar com as nossas emoções, fazendo presente a empatia, promovendo um ambiente onde o abraço seja permitido e autêntico, dado com o coração. O presente artigo tem por objetivo apresentar a aplicação da abraçoterapia como método de desenvolvimento das competências e habilidades do componente curricular Relações Interpessoais na Administração Financeira nos alunos do 1º módulo do curso Técnico em Finanças da ETEC Philadelpho Gouvêa Netto, em São José do Rio Preto,

participantes deste estudo. Tal estratégia foi utilizada como meio de proporcionar aos estudantes uma atividade prática através da realização de uma dinâmica, promovendo um diálogo entre competências, habilidades e bases tecnológicas do componente, na qual os mesmos aplicaram os conhecimentos adquiridos previamente acerca do abraço enquanto toque terapêutico. Veremos que a prática de abraçar serve para diversas coisas, que vão desde a manutenção da saúde até o bem-estar físico e emocional. Quanto à caracterização da amostra, a idade dos participantes (alunos) variou entre 17 a 35 anos, classificando-a como heterogênea. Esta atividade proporcionou aos envolvidos uma experiência única através do abraço, fazendo com que se sentissem bem com eles próprios e promovendo empatia em relação ao outro, além de mudanças fisiológicas consideráveis naqueles envolvidos no abraço, bem como forneceu subsídios para possíveis pesquisas sobre a temática.

Palavras-chave: Abraçoterapia. Dinâmicas de Grupo. Relações Interpessoais.

1. Introdução

O Plano do Curso Técnico em Finanças, oferecido pelo Centro Paula Souza, traz a importância das relações interpessoais para o profissional da área:

“Segundo José Luís Amâncio no site Administradores ‘O profissional financeiro do século 21 ainda deve ter muito das características tradicionais, porém acrescidas de novos conhecimentos e maneiras de agir de modo a agregar valor às atividades da empresa e sociedade como um todo’. Por isso, é preciso preparo, capacitação, qualificação, conhecimento, transparência, ética, disciplina, comprometimento efetivo, assertividade, disponibilidade para desenvolver métodos e técnicas no gerenciamento de equipes.” (Centro Paula Souza, 2011, p.6).

Sendo assim, devido às transformações sociais as quais nossa sociedade vem passando, permeadas por intolerância e violência, questões como empatia e carinho se fazem extremamente necessárias para um pleno desenvolvimento crítico e cidadão. Tocar as pessoas nos dias de hoje pode ser muito problemático. Acerca do toque, Pereira e Lapa Esteves (2010) fazem suas considerações:

“O toque mostra que a função do contato e da carícia, como via terapêutica, tem uma origem histórica – antropológica, clínica e experimental. Historicamente, Cristo curava as pessoas com o toque das suas mãos, (...). Antecedentes antropológicos evidenciam que nas tribos o contato corporal em múltiplas modalidades, é uma necessidade primordial, tanto entre os animais quanto os humanos.” (2010, p. 144)

Percebe-se que se faz importante falar do abraço como toque terapêutico. Podemos dizer que o ato de abraçar cria um círculo de cooperação que promove o crescimento pessoal e profissional, além de acabar com a sensação de solidão que muitos de nós podemos sentir. Ao abraçar outra pessoa, deixamos à mostra nossos sentimentos. Por isso, essa dinâmica se faz relevante: ela pode trabalhar com as nossas emoções, fazendo presente a empatia, promovendo um ambiente onde o abraço seja permitido e autêntico, dado com o coração. Com um abraço, não são necessárias palavras. É como se disséssemos “eu te entendo” ou “eu sei o que você está sentindo”. No ambiente profissional, podem ser evitados conflitos e pode ser promovida a melhoria do ambiente organizacional, bem como um consequente aumento na produtividade, tendo em vista que as pessoas irão sentir-se bem grande parte do tempo.

2. A Psicologia e o Curso Técnico em Finanças

O conteúdo apresentado no curso envolve além das disciplinas transversais, disciplinas específicas da área Financeira, e há um destaque para as disciplinas da área da Psicologia e Gestão de Pessoas. O quadro 1 demonstra quais são estas disciplinas, bem como o semestre do curso em que são oferecidas:

DISCIPLINA	SEMESTRE DO CURSO EM QUE É OFERECIDA
Relações Interpessoais na Administração Financeira	1º
Psicologia Social	2º
Psicologia Organizacional	3º

Quadro 2: Componentes Curriculares vinculados diretamente à área da Psicologia/Gestão de Pessoas no Curso Técnico em Finanças. Fonte: Plano do Curso Técnico em Finanças (Centro Paula Souza, 2011)

Este trabalho tem por objetivo tratar acerca da dinâmica de grupo adotada para a base tecnológica Relações Interpessoais dentro da disciplina Relações Interpessoais na Administração Financeira, cujo objetivo é desenvolver competências e habilidades específicas para os alunos do curso Técnico em Finanças que proporcionem a eles a possibilidade de executarem atividades como “demonstrar competências pessoais” (Centro Paula Souza, 2011, p.34). O Quadro 2 apresenta as competências, habilidades e

bases tecnológicas do componente curricular Relações Interpessoais na Administração Financeira, apresentados no Plano do Curso.

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	BASES TECNOLÓGICAS
1. Identificar a importância das relações interpessoais no ambiente profissional. 2. Desenvolver modelo de liderança e motivação no ambiente de trabalho. 3. Colocar-se adequadamente diante de conflitos no ambiente de trabalho. 4. Aprimorar o desempenho e o relacionamento nos trabalhos em equipe.	1.1. Aplicar os princípios e técnicas de relações interpessoais no ambiente de trabalho. 1.2. Usar a ferramenta Janela de Johari para desenvolver técnicas e comportamentos para o atendimento a clientes. 1.3. Conduzir a comunicação verbal e observar os gestos assertivos na comunicação não verbal. 2.1. Aplicar técnicas de motivação e liderança no ambiente de trabalho. 2.2. Aplicar adequadamente os princípios de trabalho em equipe. 3.1. Aprimorar aspectos pessoais e profissionais essenciais ao ambiente de trabalho. 3.2. Estabelecer relações positivas com a empresa, público e parceiros, respeitando as diferenças. 3.3. Utilizar procedimentos que evitem ou atenuem conflitos internos e externos ao ambiente de trabalho. 4.1. Atuar com bom desempenho pessoal e profissional nos relacionamentos de trabalhos em equipe.	1. Conceitos e princípios de relações interpessoais: Técnicas de Relações Interpessoais; Técnicas de Janela de Johari; conceitos de comunicação: verbal e não-verbal 2. Motivação e liderança: conceitos, tipos e características: princípios de trabalho em equipe: coordenação, cooperação, delegação, valorização e autonomia. 3. Gestão de conflitos nas organizações: as relações intrapessoais no clima organizacional; as relações interpessoais com os Stakeholders na gestão das organizações. 4. Fatores que interferem no desempenho pessoal e profissional no ambiente de trabalho: estrutura, clima e cultura organizacional; valores institucionais; quebra de paradigmas e inovações; proatividade. 5. Dinâmicas de grupo

Quadro 2: Competências, Habilidades e Bases Tecnológicas do Componente Curricular Relações Interpessoais na Administração Financeira. Fonte: Plano do Curso Técnico em Finanças (Centro Paula Souza, 2011)

3. Considerações sobre o Abraço

Podemos dizer que “O toque é usado para aliviar a dor, a depressão e a ansiedade. Várias experiências demonstram que o toque pode: fazer-nos sentir melhor conosco e

com o ambiente à nossa volta, provocar mudanças fisiológicas mensuráveis naquele que toca e é tocado” (Pereira e Lapa Esteves, 2010).

Faz-se relevante mencionar o estudo do Psicólogo norte-americano Harry Harlow sobre a privação maternal e social em macacos Rhesus (1963-1968), uma espécie asiática que convive muito facilmente com seres humanos. Ao isolar os macacos de qualquer convívio, separando-os de suas mães ainda bebês, ele criou em cativeiro duas “mães” artificiais: uma era feita apenas com armação de arame enquanto a outra, tinha a mesma armação, porém mais felpuda. A “mãe de arame” tinha uma mamadeira à disposição, enquanto a “mãe de pano” não oferecia nenhum recurso alimentício aos filhotes. Curiosamente, a surpresa de Harlow se deu quando percebeu que os filhotes preferiam a ‘mãe de pano”, pois mesmo que não lhes proporcionasse alimentação, proporcionava sensação de conforto, carinho, bem-estar.

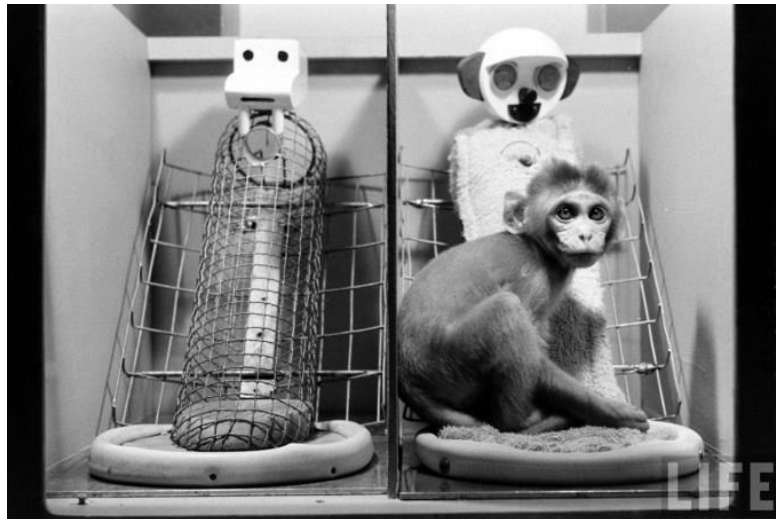


Imagem 1: Macaco Rhesus e as suas duas mães artificiais durante o experimento de Harlow. Fonte: <<https://www.brainpickings.org/2016/08/31/harry-harlow-the-nature-of-love/>>.

Nossa sociedade atual vive um momento de carência afetiva. Hesitamos em abraçar ou permitir que nos abracem, quando deveria ser algo natural. Tendemos a ver os abraços como reservados a momentos de grandes alegrias, tragédias ou catástrofes. Mas não é bem assim que funciona. Um abraço não precisa ter um motivo.

O abraço é um ato de encontro de si mesmo e do outro. Para abraçar é necessária uma atitude aberta e um e um sincero desejo de encontrar o outro. Ele deve ser concedido, ou seja, a pessoa precisa estar disposta a receber o abraço, sob pena da sensação de bem-estar não ser recíproca.

Pesquisas atuais demonstram que o abraço diminui a pressão sanguínea, o batimento cardíaco e diminui os níveis de cortisol e de norepinefrina, chamados popularmente de “hormônios do estresse”. Ainda, estudos desenvolvidos pela Universidade da Carolina do Norte (EUA), demonstraram que o abraço, além de estar diretamente relacionado com o aumento da qualidade de vida, pode aumentar a longevidade. Enquanto nos abraçamos, a produção de cortisol é desacelerada e o corpo produz ocitocina, endorfina, serotonina e dopamina, hormônios responsáveis pelo conforto e bem-estar.

Katheleen Keating, autora do livro *A Terapia do Abraço* (1983), menciona em sua obra que a sociedade sofre do mal da solidão, e que ainda que a tecnologia seja algo importante, os seres humanos precisam de carinho físico, o que justificou esta dinâmica.

4. A Dinâmica de Grupo “Abraçoterapia”

Para esta dinâmica, o auditório foi previamente agendado, e os alunos, comunicados. Foi pedido também que cada aluno trouxesse um chocolate, para confraternizar ao final. Com utilização do datashow, a professora iniciou a aula explicando os conceitos acerca do abraço, sua importância, os efeitos químicos decorrentes do mesmo, entre outros. A explicação tomou cerca de 40 minutos da aula.

Após, foi apresentado o livro “Terapia do Abraço”, de Katheleen Keating. Falou-se rapidamente sobre o intuito do mesmo e foram descritos os tipos de abraço, correspondentes às mais diversas situações, organizados no quadro que segue:

TIPOS DE ABRAÇO	DESCRIÇÃO
ABRAÇO DE URSO	Este abraço é para os que compartilham um sentimento ou uma causa em comum; para pais e filhos (ambos precisam de muitos abraços de urso, como apoio); para avós e netos; amigos; e para qualquer um que queira dizer sem palavras, “VOCÊ É O MÁXIMO! SOU SUA AMIGA! CONTE COMIGO! COMPARTILHO DA SUA DOR / DA SUA ALEGRIA”
ABRAÇO PADRÃO	O sentimento que está por detrás deste abraço é o apreço ou de cordialidade formal. É mais apropriado para conhecidos novos ou colegas de profissão, ou em situações que requeiram uma certa formalidade. Por oferecer pouca ameaça, é confortável para pessoas tímidas. Este abraço é adequado para: familiares que não vemos desde crianças; para os amigos dos amigos; para um conhecido ou para uma pessoa nova.
ABRAÇO DE ROSTO COLADO	Este tipo de abraço é muito delicado, gentil. Suscita sentimentos de bondade, especialmente quando os participantes são amigos

	próximos. Um abraço de rosto colado é uma maneira de cumprimentar um amigo ou parente mais velho que esteja sentado; dizer sem palavras um “Sinto muito” sobre desapontamento de um amigo; compartilhar a alegria de um amigo numa ocasião feliz.
ABRAÇO SANDUÍCHE	Este tipo de abraço é para pessoas que estão a passar por um período difícil e necessitam de um apoio extra. A pessoa que está no meio tem uma sensação de proteção, de segurança. Este abraço é oportuno para: três bons amigos; um casal que pretenda consolar alguém; dois pais e uma criança.
ABRAÇO RELÂMPAGO	É o mais rápido dos abraços. Uma pessoa corre na direção da outra e lhe dá um abraço, dá um rápido apertão antes de largá-la e afasta-se. Quem é abraçado desta maneira precisa estar com atenção para tirar o máximo prazer deste abraço. Os sentimentos variam com a situação, mas com frequência este tipo de abraço é acompanhado por uma sensação de carinhosa perturbação, porque um ou ambos os parceiros são empurrados. Pode haver também um sentimento de surpresa. Este abraço é indicado para desejar sorte a alguém, antes de uma apresentação e tem uma tradução silenciosa, como “gosto muito de você”.
ABRAÇO GRUPAL	Este abraço é muito popular entre os bons amigos que estejam a compartilhar uma atividade ou projeto. Este abraço transmite sentimento de apoio, segurança e afeição, o que confere muitas vezes sensação de unidade e aceitação universal.
ABRAÇO DO FUNDO DO CORAÇÃO	É o tipo de abraço mais profundo. Neste abraço o sentimento de compaixão flui de um coração para o outro, dá apoio e força. É desarmado e sincero. É cheio de cuidados e delicado. Este abraço reconhece o lugar mais interior de cada um de nós, para encontrar um amor puro, incondicional. O abraço do fundo do coração é comum nos amigos muito antigos, com uma longa história de caminhos que se cruzam; nos melhores amigos; e nos amigos mais recentes, que estão ligados por uma experiência e emoção comum.
ABRAÇO PELAS COSTAS	O sentimento é de felicidade e de apoio. É perfeito para momentos de brincadeira.
ABRAÇO DE LADO	É bom para quem está acompanhado, torna o momento único e agradável. É mais indicado para os apaixonados.
ABRAÇO DE AMOR	O sentimento de um abraço de amor entre um casal é de confiança e cumplicidade. Transmite uma mensagem de “estou aqui para o que der e vier”.
ABRAÇO ZEN	Este tipo de abraço é indicado para o relaxamento. Quanto mais tempo formos capazes de relaxar no presente, mais profunda será a experiência do abraço ou do toque.

Quadro 3: Tipos de Abraço. Fonte: Livro Terapia do Abraço, Katheleen Keating (1983)

Após, os alunos, em círculo, iniciaram uma roda de conversa acerca dos seguintes questionamentos:

- 1) Você abraça alguém com frequência? Quem?
- 2) Para você, o abraço é importante?

- 3) Há outra forma de toque ou carinho que podemos considerar importante para o bem-estar das pessoas?

A conversa foi muito produtiva, e ao final, perguntamos se alguém dos presentes tinha problemas em abraçar outras pessoas, por qualquer motivo que fosse (timidez, cunho religioso, entre outros). Com a negativa geral desta resposta, foi pedido a todos que se abraçassem, tomando por base os tipos de abraços constantes no livro “Terapia do Abraço”, já explicados previamente. Ainda, foi promovida a troca de chocolates, mediante sorteio dos alunos e professora presentes, a qual, no ato da entrega dos mesmos, também era necessário cumprimentar a pessoa com um abraço.

5. Considerações Finais

Este artigo teve por objetivo apresentar a aplicação da abraçoterapia como método de desenvolvimento das competências e habilidades do componente curricular Relações Interpessoais na Administração Financeira nos alunos 1º módulo do curso Técnico em Finanças da ETEC Philadelpho Gouvêa Netto, em São José do Rio Preto, participantes deste estudo.

Tal estratégia, a qual costumo utilizar também em consultório, foi utilizada como meio de proporcionar aos estudantes uma atividade prática através da realização de uma dinâmica, promovendo um diálogo entre competências, habilidades e bases tecnológicas do componente, na qual os mesmos aplicaram os conhecimentos adquiridos previamente acerca do abraço enquanto toque terapêutico.

Através de uma breve revisão bibliográfica, amparados principalmente por Keating (1983) e Pereira e Lapa Esteves (2010), pudemos compreender que a prática do abraço envolve desde a manutenção da saúde até o bem-estar físico e emocional. Quanto à caracterização da amostra, a idade dos participantes, alunos de ambos os sexos do 1º módulo do Técnico em Finanças da ETEC Philadelpho Gouvêa Netto, variou entre 17 a 35 anos, classificando-a como heterogênea.

Após explicações sobre as definições de abraço e toque, com base na experiência dos macacos Rhesus por Harlow (1960), foi promovida uma roda de conversa que teve a docente como mediadora, e posteriormente, o ato de abraçar uns aos outros. Esta atividade proporcionou aos envolvidos uma experiência única através do abraço, fazendo com que se sentissem bem com eles próprios e promovendo sentimentos de afeição,

compaixão, carência, alegria e empatia. Ao final, todos relataram ter se sentido muito bem após dar e receber abraços.

O relato apresentado mostra como o professor pode se utilizar de versatilidade no momento de desenvolver competências e habilidades socioemocionais em suas aulas, sempre valendo-se do conhecimento prévio do aluno e de suas características pessoais, estando ainda de acordo com o Plano de Curso, principalmente no que concerne às dinâmicas de grupo, ainda pouco vivenciadas no ambiente escolar.

6. Referências

CENTRO PAULA SOUZA. Plano do Curso Técnico em Finanças, 2011.

Freud, S. *O Mal Estar na Civilização*. Brasil. Imago.1969.

HARLOW, H. F. The nature of love. *American Psychologist*, 13: 573-685, 1958. Disponível em: <<http://psychclassics.yorku.ca/Harlow/love.htm>>. Acesso em: 21 abr. 2019

HARLOW, H. F. Affectional responses in the infant monkey. *Science*, 130: 421-432, 1959.

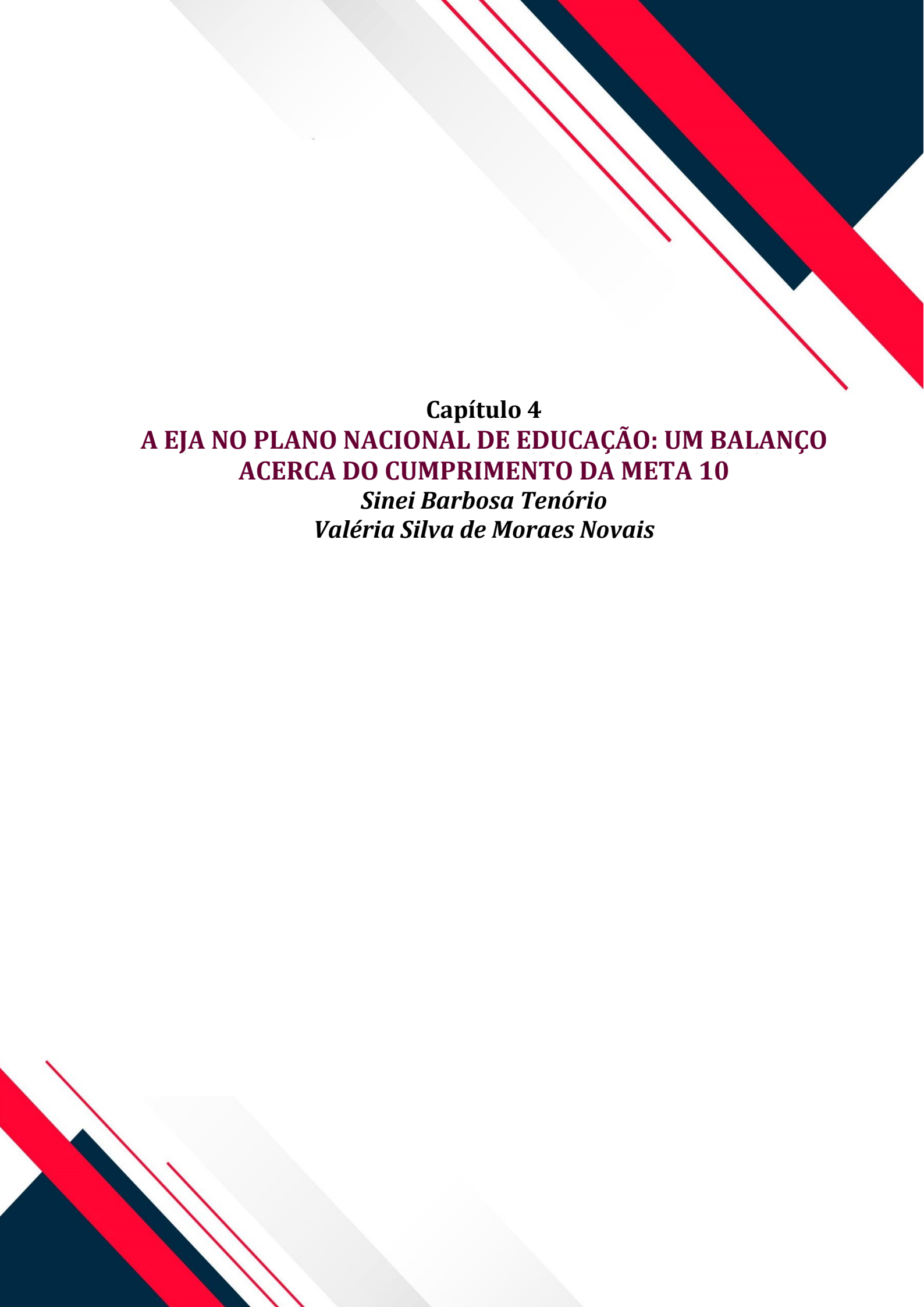
HARLOW, H. F. & HARLOW, M. K. Social deprivation in monkeys. *Scientific American*, 207: 137-147, 1962.

KEATING, K. *A Terapia do Abraço*. São Paulo. Editora Pensamento – Cultrix.1983

KEATING, K. (1987). *A Terapia do Abraço 2*. São Paulo. Editora Pensamento – Cultrix. 1987.

MONTAGU, A; MOURÃO, N. *Tocar: o significado humano da pele*. 5 ed. São Paulo.1988.

Seligman, M. (2008). *Authentic Happiness – Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York: Fress Press. 2004. PEREIRA, A. L.; LAPA ESTEVES, M. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. INFAD Revista de Psicología, Nº1, 2010. ISSN: 0214-9877. pp:143-148.



Capítulo 4
A EJA NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: UM BALANÇO
ACERCA DO CUMPRIMENTO DA META 10
Sinei Barbosa Tenório
Valéria Silva de Moraes Novais

A EJA NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: UM BALANÇO ACERCA DO CUMPRIMENTO DA META 10

Sinei Barbosa Tenório

Graduando em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amapá. Bolsista de Iniciação Científica. Email: sineibarbosa.97@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-8866-6786>

Valéria Silva de Moraes Novais

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará. Professora adjunta no Colegiado de Pedagogia da Universidade do Estado do Amapá. Email: valeria.novais@ueap.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3549-6213>.

RESUMO

Esse estudo analisou o panorama de cumprimento da Meta 10 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, a qual versa sobre a Educação de Jovens e Adultos - EJA integrada a educação profissional e técnica (EPT), e prevê que a oferta de 25% das matrículas na EJA seja ofertada de forma integrada com a EPT. Para tanto, realizou-se uma pesquisa documental, pautada na abordagem qualitativa, utilizando-se como fontes os Relatórios de Monitoramento do PNE e o Painel de Monitoramento do PNE. Os resultados evidenciam que há uma significativa distância entre a meta projetada, o que já pode indicar que a mesma não será alcançada.

Palavras-chave: Política Educacional. PNE. EJA Integrada a Educação Profissional. Meta 10.

ABSTRACT

This study analyzed the panorama of compliance with Goal 10 of the National Education Plan (PNE) 2014-2024, which deals with Youth and Adult Education - EJA integrated with professional and technical education (EPT), and foresees that the offer of 25% of enrollments in EJA will be offered in an integrated manner with EPT. To this end, documentary research was carried out, based on the qualitative approach, using as sources the PNE Monitoring Reports and the PNE Monitoring Panel. The results show that there is a significant distance

between the projected goal, which may already indicate that it will not be achieved.

Keywords: Educational Policy. PNE. EJA Integrated with Professional Education. Goal 10.

INTRODUÇÃO

A Educação de jovens e adultos possui problemáticas históricas e contínuas dada a invisibilidade e secundarização que sempre a marcou, mesmo depois que se constitui enquanto modalidade de ensino da educação básica (Di Pierro, Joia, Ribeiro, 2001). O analfabetismo e a evasão são exemplos de desafios ainda não superados, além de tantos outros.

A integração da EJA com a Educação Profissional, por sua vez, tem se constituído como uma tendência de oferta nas últimas décadas, como forma de garantir a permanência dos estudantes dessa modalidade, ao mesmo tempo que se oferta a formação técnica e profissional. Nessa direção, a integração da EJA com a educação profissional possui meta própria no atual Plano Nacional de Educação, o PNE 2014-2024, por meio da meta 10, estabeleceu que no mínimo 25% das matrículas da educação de jovens e adultos (EJA) sejam ofertadas na forma integrada à educação profissional (BRASIL, 2014). A meta proposta, portanto, alinha-se a uma tendência das políticas educacionais voltadas para a EJA desde a década de 1990 (Silva e Novais, 2023) e que incentiva o oferecimento da educação na modalidade EJA integrando a possibilidade de uma qualificação profissional.

Essa integração da EJA com a educação profissional é uma tendência que também esteve presente no PNE anterior (2001-2011), entretanto, essa não foi cumprida. Diante desse contexto e considerando o cenário histórico de apagamento que a educação das pessoas jovens, adultas e idosas sempre ocorreu, e a aproximação do fim da vigência do atual PNE, esse capítulo buscou responder ao seguinte questionamento: **qual o cenário de cumprimento da Meta 10 do atual PNE 2014-2024?**

Para responder ao questionamento, essa pesquisa do tipo documental foi pautada na abordagem qualitativa (Gil, 2002), onde foram coletados dados do Painel de Monitoramento do PNE (INEP, 2024), 4º Relatório de Monitoramento (INEP, 2023a). A

técnica de análise que subsidiou esse estudo foi a análise do conteúdo (Moraes, Roque, 1999).

Cabe destacarmos que para acompanhar a meta 10, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira - INEP definiu o seguinte indicador de monitoramento: **Indicador 10A** - Percentual de matrículas da educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional. O mesmo buscou evidenciar os quantitativos de matrículas que foram alcançados durante esses quase 10 anos de vigência do atual plano, no entanto cabe destacarmos que das 11 estratégias estabelecidas na referida meta, o relatório de monitoramento do PNE, evidenciou apenas uma, deixando de lado as outras dez estratégias, fato este preocupante, uma vez que ações futuras de melhoria ao ensino, e novas ações para planos educacionais futuros, dependem da evidencia dos indicadores atuais (INEP, 2014), e esse fator não foi levado em consideração, no relatório de monitoramento do PNE.

Esse texto está estruturado em duas seções, além da introdução e das considerações finais. A primeira seção busca discutir e fazer um breve contexto histórico da EJA e educação profissional e técnica (EPT), refletindo sobre o processo de como iniciou a integração da educação técnica profissional. A segunda seção apresenta os dados a respeito das matrículas alcançadas, na modalidade EJA-EPT, e uma reflexão a respeito de como os dados evidenciam uma política secundarizada e descontinuada, sobre o cumprimento da meta 10, e ainda como as políticas dessa modalidade se apresenta no Plano Nacional de Educação, permitindo discussões que enfatizam reflexões a respeito das mudanças e continuidade na garantia de alguns direitos, comparados entre o período de vigência do atual Plano Nacional de Educação.

EJA e Educação Profissional: algumas incursões

A EJA integrada a educação profissional tem sido incentivada tanto em âmbito internacional (por meio das agendas internacionais para educação) quanto nacionalmente a partir dos programas e ações criados, especialmente dos anos 2000. (Silva e Novais, 2023). Apesar dessa tendência e dos vários discursos que incentivam a oferta do ensino e a garantia do direito a educação, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), fato é que a EJA ainda enfrenta dificuldades para garantir oferta, o que se evidencia com a redução de matrículas e fechamento de

turmas da EJA, por diferentes argumentos que variam conforme a localidade (Di Pierro, 2022). Dada a omissão, a fragmentação e o caráter assistencial que sempre marcaram as políticas voltadas para a EJA (Dias, 2017), a meta 10 trouxe expectativas de atratividade para o público da EJA, o que contradiz o cenário vigente de redução de matrículas.

A Educação Profissional quando se integra a Educação Básica, permitindo o ensino e a capacitação do aluno, ação essa garantida em lei, regida e implementada através das ações das estratégias estabelecida na meta 10, nos leva a refletir o que evidenciou os estudos de Ramos (2010), pois essa autora destaca a concepção de formação humana, que preconiza a integração de todas as dimensões da vida pelo trabalho. Isso é, a educação e oportunidade de se oferecer um ensino de qualidade ao educando não são prioridades relevantes, isso é porque as ações priorizam as condutas que levam a capacitação de uma mão de obra, tendo em vista futuramente a inserção desse educando no mundo do trabalho, e ação de educar com qualidade acaba ficando para segundo plano, ou às vezes com uma política falha, tal ação acaba nem acontecendo.

Quando se confronta reflexões no que diz respeito a possibilidade do trabalho enquanto processo de humanização e princípio educativo, percebe-se que há uma aproximação com a perspectiva da educação integral e a busca pela emancipação do ser humano e a satisfação de suas necessidades, logo, leva a inferir que a formação do ser humano é tida como um processo de emancipação (Ribeiro,1999). Entretanto, a perspectiva de uma formação para o trabalho, no entanto, está associada a defesa de uma educação integrada, educação esta que preza pela ação prioritária da formação de seres humanos dóceis, flexíveis e qualificados para se adaptarem as mudanças no mercado de trabalho, tendo como um dos fatores de forte influência os conteúdos que são oferecidos, buscando sempre uma tendência a capacitar o ser para o mercado de trabalho (Silva e Novais, 2023), característica essa, que vem sido bastante discutida por pesquisadores da área, uma vez que no contexto educacional, a qualidade do ensino oferecido é um fator significativo no processo.

Diante disso, precisamos destacar o PNE 2001-2010, foi considerado uma carta intencional, mas que não atingiu a grande maioria das próprias metas que estabeleceu. Paralelo a isso, houve um incentivo por criar alguns programas que estavam ligados à formação técnica e profissional, como por exemplo o Pronatec, que foi instituído através da Lei Nº 12.513 em outubro de 2011, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) que foi criado no ano de 2005, através da Lei nº 11.129, atuando com o

objetivo de integrar/reintegrar jovens de 18 a 29 anos que não tiveram a possibilidade de conclusão do ensino fundamental, e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), criado pelo Decreto nº. 5.478, de 24/06/2005, sendo um programa que priorizou no seu processo de criação o oferecimento da educação básica na modalidade de educação de Jovens e Adultos, tendo como objetivo integrar conhecimentos da educação geral com a formação profissional inicial e continuada por meio de metodologias adequadas aos tempos e espaços da realidade dos sujeitos sociais que constituem o público beneficiário (INEP, 2005).

Ao refletirmos sobre as orientações ideológicas existentes no PNE vigente (2014-2024), percebemos que esse está alinhado a essa lógica da formação para o mercado de trabalho, que em pelo menos uma estratégia, esse alinhamento está explícito. Cabe frisar que a meta 10 do PNE se desdobrou em 11 estratégias as quais estavam voltadas para: a) manutenção de programa voltado à conclusão do ensino fundamental e à formação profissional inicial; b) expansão de matrículas formação inicial e continuada de trabalhadores com a educação profissional; c) EJA integrada a formação profissional em cursos planejados, considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas; d) ampliação das oportunidades profissionais dos jovens e adultos com deficiência e baixo nível de escolaridade; e) implantação de programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos voltados à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas que ofereçam EJA integrada a educação profissional (EPT); f) diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho; g) produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, os instrumentos de avaliação, e a formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na EJA/EPT; h) fomentar a oferta da EJA/EPT com apoio de entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e de entidades sem fins lucrativos; i) criação de programa nacional de assistência ao estudante, compreendendo ações de assistência social, financeira e de apoio psicopedagógico dos estudantes da EJA/EPT; j) expansão da oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional, de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais; k) implementação de mecanismos de reconhecimento de saberes dos jovens e

adultos trabalhadores, a serem considerados nos cursos de formação inicial e continuada e dos cursos técnicos de nível médio (Brasil, 2014).

Apesar das estratégias estarem direcionadas para diferentes e variados aspectos, o monitoramento da meta deu-se exclusivamente por meio do acompanhamento das matrículas, conforme passamos a discorrer a seguir.

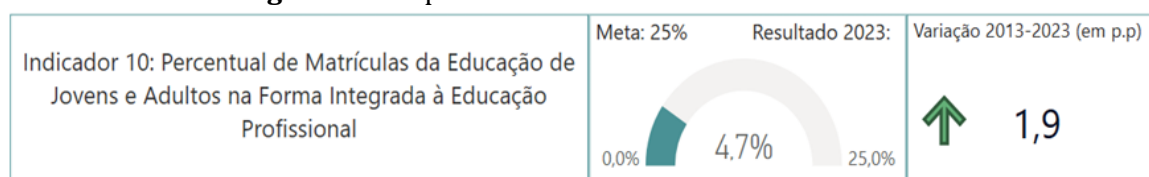
META 10 DO PNE 2014-2024: O QUE OS DADOS EVIDENCIAM

Esse breve indicativo das onze estratégias definidas no atual PNE já apontam que o indicador definido pelo INEP será insuficiente para evidenciar o real cenário de cumprimento da meta, uma vez que o indicador 10A monitora exclusivamente as matrículas da EJA/EPT e muitas outras temáticas estão envolvidas com a meta, e estão previstas nas outras estratégias previstas como ações de cumprimento a Meta 10, que acabaram sendo deixadas de lado no processo de monitoramento realizado pelo INEP.

Dada a amplitude da discussão e a necessidade de recorte para esse capítulo, destacamos que nos debruçaremos nos dados oficiais das fontes supracitadas. Importante ressaltar que bianualmente, o INEP divulgou os relatórios de monitoramentos do PNE, tendo o 5º e último sido publicado em junho de 2024. Já o Painel de Monitoramento do PNE apresenta alguns dados acerca do indicador 10A até o ano de 2023 (optamos por trazer os dados oficiais até o ano de 2023). De modo geral, uma análise entre as duas fontes evidencia uma pequena evolução nos percentuais de 2021 e 2023. Para trazer dados mais recentes, priorizamos aqui os dados do painel.

De acordo com o Painel de Monitoramento do PNE, apenas 4,7% da meta 10 foi atingida, o que já permite afirmarmos que até o final de 2024 ela, definitivamente, não será alcançada. Cabe destacar que em 2013 (ano anterior ao início de vigência do PNE), o percentual de matrículas da EJA/EPT era de 2,8%, o que demonstra o baixo crescimento ocorrido durante esses anos, afinal foram 1,9 pontos percentuais de acréscimos entre 2013 e 2023, quando se esperava atingir 25% das matrículas (INEP, 2023b).

Figura 1: Cumprimento do indicador 10 – 2013 a 2023



Fonte: INEP (2023)

Importante destacar que as matrículas da EJA/EPT são maiores no ensino médio, conforme evidencia a tabela 1 abaixo, que em 2013 havia 41.269 e em 2023 ampliou para 83.011, cenário oposto é evidenciado no ensino fundamental (que diminuiu de 64.739 para 38.516), logo, é o ensino médio a etapa da educação básica mais incentivada a realizar-se a integração com a formação profissional, sendo os jovens o público que está mais interessado e ávido por ingressar no mercado de trabalho.

Os dados da tabela 1 abaixo também chamam atenção a redução de matrículas que vem paulatinamente ocorrendo durante a série histórica tanto na EJA regular (ensino fundamental quanto no ensino médio) quanto na EJA/EPT. No período dos governos Temer (2016-2018) e Bolsonaro (2019 a 2022), os percentuais caem significativamente, possivelmente ocasionada pela Emenda Constitucional n. 95/2016, que reduziu os gastos com a educação.

Tabela 01

Número absoluto e percentual de matrículas da educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional, por etapa de ensino (fundamental e médio) – Brasil - 2013-2023

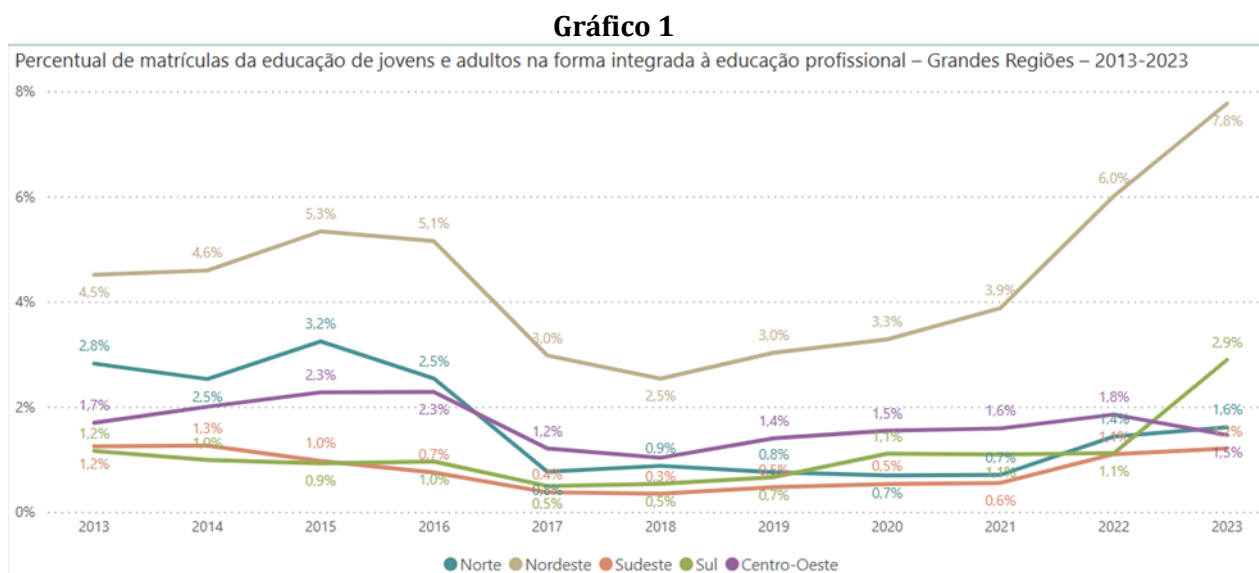
Etapa de Ensino	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
EJA EF integrada à EPT											
EJA EF Oferta Regular	2.440.151	2.285.645	2.115.217	2.043.623	2.161.168	2.102.460	1.925.784	1.740.841	1.707.462	1.656.633	1.537.288
EJA Integrada À EPT	64.739	58.839	67.394	61.912	11.736	5.695	11.799	9.328	17.667	35.188	38.516
Total EJA	2.504.890	2.344.484	2.182.611	2.105.535	2.172.904	2.108.155	1.937.583	1.750.169	1.725.129	1.691.821	1.575.804
% EJA Ingtegrada à EPT	2,6%	2,5%	3,1%	2,9%	0,5%	0,3%	0,6%	0,5%	1,0%	2,1%	2,4%
EJA EM integrada à EPT											
EJA EF Oferta Regular	1.284.048	1.266.171	1.270.198	1.342.137	1.383.046	1.395.658	1.294.492	1.207.670	1.189.915	1.020.203	931.000
EJA Integrada À EPT	41.269	42.875	39.060	34.502	42.766	42.175	41.593	44.910	47.278	62.404	83.011
Total EJA	1.325.317	1.309.046	1.309.258	1.376.639	1.425.812	1.437.833	1.336.085	1.252.580	1.237.193	1.082.607	1.014.011
% EJA Ingtegrada à EPT	3,1%	3,3%	3,0%	2,5%	3,0%	2,9%	3,1%	3,6%	3,8%	5,8%	8,2%

Fonte: INEP (2023)

Quando analisamos o cenário das matrículas da EJA/EPT, especialmente em 2023, distribuída por região, identificamos que há uma significativa diferença entre a região Nordeste (7,8% das suas matrículas são integradas) das demais regiões que tiveram 1,8% das matrículas integradas (Centro Oeste), 1,6% na Região Norte e 7,8% na região Nordeste e 1,2% na região Sudeste, sendo esta, destaque no percentual mais baixo, de matrículas alcançadas no ano de 2023.

Vale frisar que exceto as regiões Sul e Nordeste (a qual mostraram crescimento no período de 2013 a 2022), as demais regiões em 2013 possuíam percentuais maiores nesse ano e após movimentos oscilatórios atingiram percentual menor ou com quantitativo de não muito aumento em 2022. Tal fato pode refletir a instabilidade da política de integração da EJA/EPT.

O gráfico 1 abaixo apresenta os dados da distribuição de matrículas por região brasileira e, de modo geral, evidenciam uma desproporção nos percentuais, cuja maioria está concentrada na região nordeste (7,8%) e no sul (2,9%). As demais regiões, norte, sudeste e centro oeste, não alcançam nem 2% das matrículas.



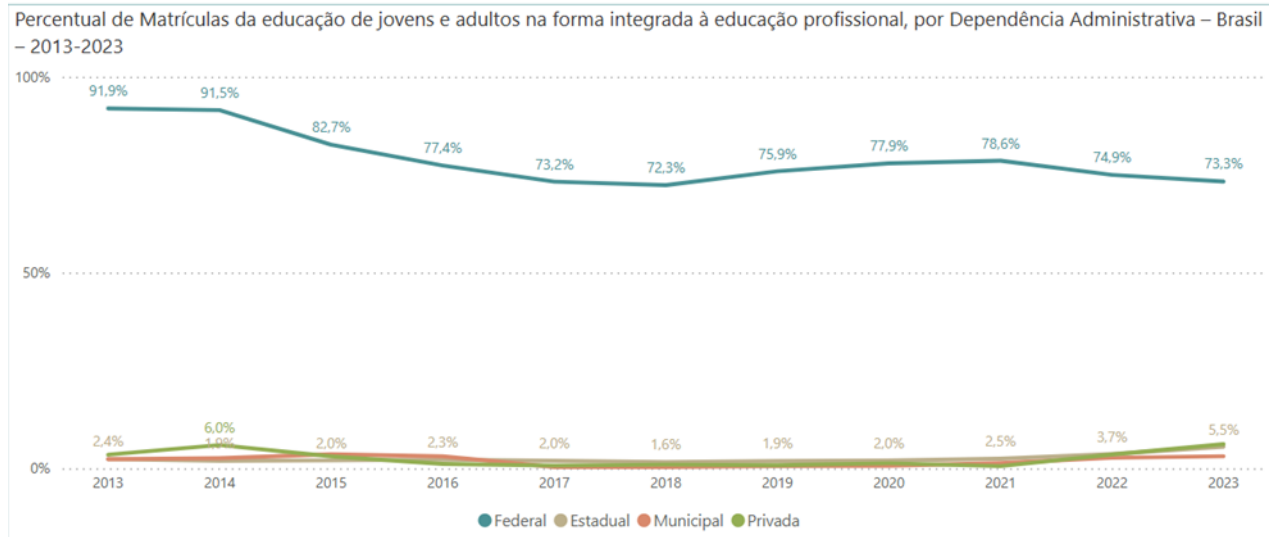
Fonte: INEP (2023)

No que tange a esfera de governo que oferta a EJA-EPT, de acordo com o gráfico 2, observa-se que as matrículas estão concentradas majoritariamente na esfera federal (73,3% delas), sendo essa esfera a que garantiu maiores registros de matrículas durante todo o período de vigência do atual plano, sendo a única esfera a iniciar o ano de 2013 com um percentual significativo de 91,9% das matrículas alcançadas na EJA e EPT e veio reduzindo paulatinamente até 2023, diferente das demais esferas que iniciaram o ano de vigência do plano, que em 2013 atingiam quase 2,5% de matrículas alcançadas e tiveram leve aumento, chegando a pouco mais de 5% em 2023.

Nesta mesma perspectiva de discussão, podemos observar no gráfico 2 a seguir, que apesar da esfera federal ser uma das maiores esferas a se destacar em todos os anos pelos maiores percentuais de matrículas alcançadas, a partir do ano de 2013 a mesma apresentou um alcance de matrículas que foram diminuindo com o passar de cada ano, fato este que ganha bastante evidência no ano de 2018, onde o percentual atingido de matrículas foi o menor em todos os anos, tendo alcance de apenas 72,3% das matrículas alcançadas, mas ainda sim é a região que encerra o ano de 2018, como 2023. É importante destacar que a esfera municipal provavelmente irá marcar o término de período de

vigência do atual plano, sendo a esfera com o menor alcance percentual de matrículas alcançadas no ano de 2023.

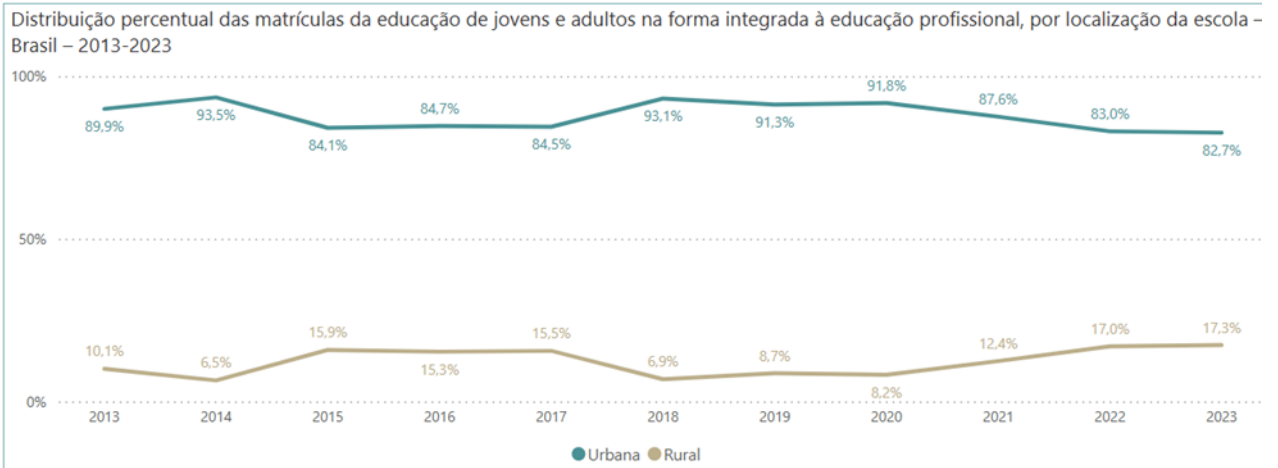
Gráfico 2



Fonte: INEP (2023)

Ao analisarmos em que localidade das escolas estão concentradas as matrículas, gráfico 3 abaixo, apesar da zona urbana ser a de maior destaque nos percentuais, também apresenta a maior oscilação durante todo o período analisado, passando de 89,9% em 2013 para 82,7% em 2023, demarcando a histórica concentração nos centros urbanos. A zona rural, por sua vez, em todos os anos analisados, foi a localidade que, apesar do crescimento ocorrido, passando de 10,1% de matrículas em 2013 para 17,3% em 2023, reforça a histórica necessidade de haver oferta de educação básica as pessoas que ocupam o campo, as águas e as florestas. Cabe destacar ainda, que mesmo com um aumento neste formato de integração na zona rural, não contemplou um aumento notório que impactasse na redução das assimetrias no que tange a cobertura escolar nas zonas urbanas e rurais. Vale lembrar que é exatamente na zona rural que se encontram os sujeitos com baixa escolaridade.

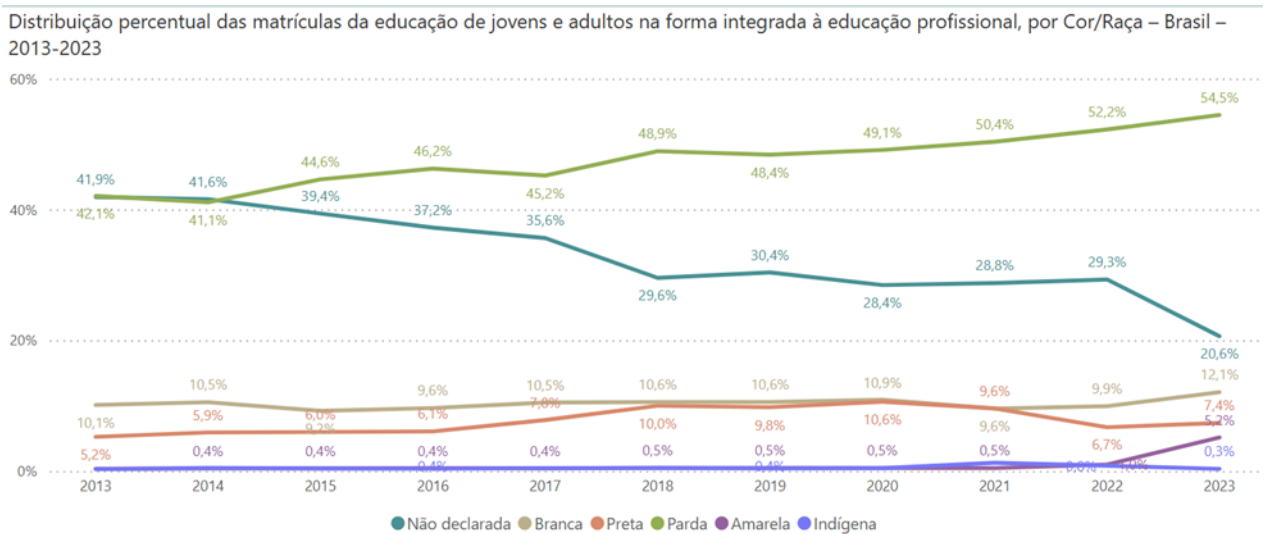
Gráfico 3



Fonte: INEP (2023).

Um outro fato que também nos chamou atenção durante essa análise da distribuição de matrículas da EJA-EPT, podemos perceber que no que tange a cor/raça, identificamos que há predominância no acesso às matrículas por pessoas que se autodeclararam pardas, sendo 42,1% em 2013 para 54,5% em 2023. O ano de 2023, é marcado por um fato interessante, sendo que das categorias de classificação de cor/raça evidente no painel de monitoramento do PNE (parda, preta, amarela, branca, indígena e não declarado), a autodeclaração de cor parda, foi a única que teve um alcance superior a 50 mil matrículas alcançadas, na EJA e EPT.

Gráfico 4



Fonte: INEP (2023).

Chama atenção, ainda em referência ao gráfico 4, é quanto ao quantitativo de sujeitos que não se autoidentificam com cor/raça, que apesar da significativa diminuição

ocorrida entre 2013 a 2023, ainda se constitui quantitativo bem maior que as demais cores/raças, que pouco foram alteradas durante o período analisado.

No tocante ao sexo dos matriculados, a maioria desses é do sexo feminino, fato inalterado ao longo de todo período de análise uma vez que eram 60,9% em 2013 reduzindo para 58,5% em 2023. Os matriculados do sexo masculino tiveram pequena ampliação, passando de 39,1% em 2013 para 41,5% em 2023.

O panorama do cumprimento da meta 10, portanto, é bastante desanimador quanto ao alcance do esperado, reforçando dois aspectos que parecem se repetir historicamente: 1) a pouca efetividade dos planos decenais de educação, uma vez que o PNE 2014-2024 também não atenderá a maioria de suas metas; 2) o cenário de redução de matrículas e o baixo percentual atingido da meta 10 (4,7% de 25%) na EJA reforçam a invisibilidade que essa modalidade historicamente enfrentou na agenda educacional.

CONCLUSÕES

Esse estudo não tem a intenção de esgotar a discussão, mas de suscitar provocações, reflexões e alguns resultados acerca do atual plano decenal, o qual no que tange a EJA já se demonstra o distanciamento entre o planejado e o (in)alcançável, e que já evidencia os indicativos da necessidade de mobilização social para mudar a lógica de secundarização histórica da EJA.

Apesar da existência de uma meta específica voltada para a integração da EJA com a EPT, além das orientações internacionais para essa integração, o panorama de cumprimento da meta evidencia a pouca evolução no número de matrículas, a qual requer outros estudos complementares, especialmente que reflitam sobre a redução de matrículas nessa modalidade, conforme evidenciado nos dados apresentados.

Nesse contexto, é importante frisar que a EJA não atende apenas os sujeitos em processo de alfabetização (e esse quantitativo de analfabetos vem reduzindo nos últimos anos), mas é frequente um público em situação de distorção idade-série que se matricula nessa modalidade e esse panorama não tem diminuindo, especialmente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Logo, há uma demanda em potencial que necessita da EJA, o que contradiz o cenário de redução de matrículas, e conseqüentemente, o cumprimento de qualquer meta que vise ampliação de matrícula.

Para o próximo PNE, no que tange a EJA integrada a educação profissional, segue-se mais um desafio entre tantos outros, dada o distanciamento para alcance da meta. Cabe destacar que não problematizamos aqui o conteúdo dessa lógica de integração da EJA/EPT e sua relação com a formação para o mercado em detrimento da formação humana emancipadora/libertadora e nem a completude das estratégias que envolvem a meta 10, haja vista a limitação do monitoramento, definido apenas um indicador, voltado para apenas um eixo das estratégias. Se tais conexões mais profundas tivessem sido apresentadas, teríamos um cenário mais desalentador do que o exposto aqui.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 10 dez 2024

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 set 2023.

DIAS, Alder de Sousa. Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas: In: BRITO, Ângela do Céu U. DIAS, Alder de S. (orgs.). **Educação e Diversidade na Amazônia**: práticas, reflexões e pesquisa. Curitiba: CRV. 2017

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando. RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. In: Cad. CEDES. 2001, vol. 21, n.55, pp.58-77. ISSN 1678-7110. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000300005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 jun 2020.

DI PIERRO, M. C. de. Entrevista: A Educação de Jovens e Adultos é uma porta de reingresso no sistema educacional. **Escola Politécnica de Saúde José Venâncio**. Rio de Janeiro, 14 jan. 2022. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-educacao-de-jovens-e-adultos-e-uma-porta-de-reingresso-no-sistema-educacional>. Acesso em: 06 abr 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002

INEP. **Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação**. 2023a. Brasília, DF: Inep, 2024. 572 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de

[educacao.pdfpdf](#) . Acesso em: 10 dez 202.

INEP. **Painel de Monitoramento do PNE**. 2023b. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne>>. Acesso em 08 abril 2023.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**

RAMOS, Marise. **Trabalho, Educação e correntes pedagógicas no Brasil**. Um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos na saúde. Rio de Janeiro: EdUFRJ e EPSJV/Fiocruz, 2010.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf. Acesso em 22 de Nov de 2023.

RIBEIRO, Marlene. **A originalidade de Paulo Freire no pensamento educacional brasileiro**. Educação em Revista, Belo Horizonte: FAE/ UFMG, n. 29, p. 15-30, jun. 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/42665/32544> Acesso em: 10 nov 2023

SILVA, Vera Lúcia F. NOVAIS, Valéria S. M. **Políticas para a EJA nas Agendas nacional e internacional: interseções entre o PNE (2014/2024) e Agenda 2030**. In: Revista Cocar. Revista Cocar. V.18 N.36. 2023. p. 1-20. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6473>. Acesso em: 20 set 2023.



Capítulo 5
O BRINCAR HEURÍSTICO NO DESENVOLVIMENTO
INFANTIL: UMA PERSPECTIVA INTEGRAL SOBRE A
PRIMEIRA INFÂNCIA

Joelma Aparecida dos Santos

Sandra Canal

Karla Fernanda Wunder da Silva

O BRINCAR HEURÍSTICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UMA PERSPECTIVA INTEGRAL SOBRE A PRIMEIRA INFÂNCIA

Joelma Aparecida dos Santos

Discente de Pedagogia, Centro Universitário FAVENI (UniFAVENI), email:

joelmasantos84@gmail.com

Sandra Canal

Doutoranda em Educação (PUCRS). Docente Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI), e-

mail: sandra.canal@edu.pucrs.br

Karla Fernanda Wunder da Silva

Pós-Doutoranda em Educação (PUCRS), e-mail: karla.silva@edu.pucrs.br

RESUMO

O presente trabalho aborda a importância do brincar heurístico no desenvolvimento infantil, com ênfase na primeira infância. O objetivo principal foi analisar como o brincar heurístico contribui para o desenvolvimento cognitivo, motor e social das crianças, além de investigar como ele pode ser integrado nas práticas pedagógicas. A metodologia adotada consistiu em uma revisão bibliográfica, com base em livros, artigos científicos, teses e dissertações, focando na exploração dos benefícios do brincar heurístico no contexto educacional. Os resultados obtidos indicaram que o brincar heurístico favorece a resolução de problemas, estimula a coordenação motora, melhora as habilidades sociais e contribui para o desenvolvimento da autonomia nas crianças. Além disso, constatou-se que a integração dessa prática nas práticas pedagógicas depende de um ambiente educativo adequado e da formação contínua dos educadores. A pesquisa conclui que o brincar heurístico é essencial para o desenvolvimento integral das crianças e que sua implementação nas escolas pode proporcionar uma aprendizagem mais significativa e eficiente.

Palavras-chave: Brincar heurístico. Desenvolvimento infantil. Educação infantil. Práticas pedagógicas. Autonomia.

ABSTRACT

This study addresses the importance of heuristic play in child development, with an emphasis on early childhood. The main objective was to analyze how heuristic play contributes to cognitive, motor, and social development in children, as well as to investigate how it can be integrated into pedagogical practices. The methodology employed consisted of a bibliographic review based on books and scientific articles published in the last five years, focusing on the exploration of the benefits of heuristic play in the educational context. The results indicated that heuristic play enhances problem-solving skills, stimulates motor coordination, improves social skills, and contributes to the development of children's autonomy. Furthermore, it was found that the integration of this practice into pedagogical strategies depends on an appropriate educational environment and ongoing educator training. The research concludes that heuristic play is essential for the comprehensive development of children and that its implementation in schools can provide more meaningful and effective learning.

Keywords: Heuristic play. Child development. Early childhood education. Pedagogical practices. Autonomy.

INTRODUÇÃO

A primeira infância é considerada a fase mais significativa do desenvolvimento humano, período em que as crianças experimentam importantes mudanças cognitivas, motoras e sociais. Durante esse estágio, as experiências de aprendizado são fundamentais para a formação de habilidades que serão essenciais ao longo da vida. Uma das experiências nesta etapa envolve o brincar, reconhecido como um elemento essencial para o desenvolvimento infantil, sendo fundamental para a construção de habilidades cognitivas, motoras e sociais (Vygotsky, 1984). Nesse contexto, o brincar heurístico – definido como uma abordagem que incentiva a exploração livre e criativa de materiais não estruturados – tem ganhado destaque como prática que promove aprendizagens significativas e diversificadas na primeira infância.

O termo "heurístico" deriva do grego "heurískein", que significa "descobrir". No contexto do desenvolvimento infantil, refere-se à exploração ativa e autodirigida de materiais variados, como objetos cotidianos ou elementos da natureza, que estimulam a criatividade e a resolução de problemas (Golinkoff; Hirsh-Pasek, 2006). Ao contrário de brincadeiras estruturadas, o brincar heurístico não segue roteiros predeterminados, permitindo à criança liderar o processo de descoberta.

O brincar heurístico, ao contrário das brincadeiras tradicionais, valoriza a exploração livre de objetos e materiais que incentivam a curiosidade natural das crianças. Por meio dessa abordagem, as crianças têm a oportunidade de interagir com diversos elementos do ambiente, resolvendo problemas e ampliando sua compreensão sobre o mundo ao seu redor. Esse tipo de brincadeira é especialmente importante, pois contribui para a formação de conexões cognitivas essenciais na primeira infância (Goldschmied; Jackson, 2004).

A educação infantil desempenha um papel crucial ao integrar práticas pedagógicas que estimulem esse tipo de brincar. O ambiente educacional, preparado com materiais apropriados, torna-se um espaço propício para o desenvolvimento de habilidades como o raciocínio lógico, a coordenação motora e a interação social. A pedagogia, ao adotar estratégias que favoreçam o brincar heurístico, não apenas fomenta o aprendizado, mas também promove uma vivência rica em estímulos para o crescimento integral das crianças (Goldschmied; Jackson, 2004).

Diante da relevância do brincar heurístico, destaca-se sua contribuição para o desenvolvimento integral das crianças. Este estudo tem como objetivo geral analisar como o brincar heurístico contribui para o desenvolvimento cognitivo, motor e social das crianças, além de investigar como ele pode ser integrado nas práticas pedagógicas. A partir dessa abordagem, busca-se ampliar o entendimento sobre a importância do brincar na primeira infância e suas implicações educacionais. Este estudo será desenvolvido por meio de uma revisão de literatura, apoiada por fontes bibliográficas, tais como livros, artigos científicos, teses e dissertações, focando na exploração dos benefícios do brincar heurístico no contexto educacional.

O procedimento de revisão de literatura consiste em uma abordagem organizada destinada a compilar e analisar o conhecimento já disponível sobre um assunto ou campo específico. De acordo com Gil (2008), a revisão de literatura é fundamental para uma compreensão profunda de um tópico, pois possibilita ao pesquisador traçar um panorama atual, organizando as informações de maneira crítica e sistemática.

A revisão de literatura desempenha um papel central no processo de pesquisa, pois fornece o embasamento necessário para a formulação de problemas e hipóteses de investigação. Conforme Marconi e Lakatos (2017), esse método permite ao pesquisador conhecer os principais debates e abordagens sobre um tema, bem como identificar as contribuições mais relevantes de autores e estudos anteriores. Isso não apenas fortalece

a base teórica da pesquisa, mas também evita a duplicação de esforços e direciona a investigação para questões ainda não exploradas.

Por meio dessa análise, espera-se oferecer subsídios para educadores e famílias promoverem práticas que valorizem o brincar heurístico, fomentando o crescimento integral das crianças e fortalecendo os processos de ensino-aprendizagem.

REVISÃO DE LITERATURA

O brincar heurístico, popularizado por pesquisadores como Elinor Goldschmied, tem sido amplamente reconhecido como uma prática pedagógica essencial para o desenvolvimento infantil na primeira infância. Ele se baseia na ideia de que, por meio da exploração livre de objetos e materiais, a criança pode desenvolver habilidades cognitivas, motoras e sociais. O foco do brincar heurístico é permitir que as crianças façam descobertas por si mesmas, promovendo a curiosidade, o pensamento crítico e a autonomia. Essa abordagem contrasta com o modelo tradicional de brincadeiras estruturadas, proporcionando mais liberdade e espaço para a criatividade.

Essa abordagem dialoga com teorias como a do construtivismo de Piaget, que enfatiza a importância da interação ativa da criança com o meio ambiente para a construção do conhecimento (Piaget, 1976). Também encontra suporte nas ideias de Vygotsky (1984), que destaca o papel da mediação social e do contexto cultural na aprendizagem, reconhecendo que o brincar é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências cognitivas, motoras e sociais.

Estudos de autores como Bruce (2014) e Whitebread (2012) destacam que o brincar heurístico contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, ao incentivar a curiosidade, o pensamento crítico e a resolução de problemas.

Piaget (1976) argumenta que a interação ativa da criança com o ambiente é fundamental para a construção do conhecimento, e o brincar heurístico fornece o contexto ideal para essas interações. Além disso, estudos mostram que crianças envolvidas em brincadeiras heurísticas apresentam maior capacidade de concentração e habilidades avançadas de planejamento (Golinkoff; Hirsh-Pasek, 2006).

Ao manipular objetos, a criança realiza experimentações que a ajudam a compreender conceitos como causa e efeito, além de trabalhar a coordenação motora fina. A manipulação de objetos diversos no brincar heurístico, como caixas, tecidos, pedras e

outros materiais simples – permite que as crianças desenvolvam habilidades como classificação, ordenação e identificação de relações causais e favorece ainda o desenvolvimento das habilidades motoras finas e grossas. Movimentos como empilhar, amarrar, puxar, apertar, encaixar ou montar objetos ajudam na coordenação motora e na percepção espacial além de favorecerem a percepção tátil e a integração sensorial (Smith; Goll, 2013). A manipulação de objetos pequenos e a exploração de diferentes formas de uso favorecem o desenvolvimento da destreza manual e da percepção espacial. A liberdade para experimentar também promove a autoconfiança na exploração física do ambiente, essencial para o desenvolvimento saudável. Essa experiência sensório-motora é crucial na primeira infância, período em que o cérebro está em rápida expansão e os estímulos ambientais desempenham um papel central na formação das conexões neurais.

Vários autores, incluindo Pica (2011), enfatizam que atividades que envolvem o uso de objetos para manipulação livre ajudam a melhorar o controle motor, o que é crucial para o desenvolvimento físico saudável. Esse tipo de brincadeira também estimula o equilíbrio e a coordenação ao envolver o corpo de diferentes maneiras.

Tais descobertas sugerem que o brincar heurístico não apenas auxilia na construção do conhecimento, mas também melhora a capacidade da criança em lidar com desafios e aprender de forma independente.

Além do desenvolvimento cognitivo, o brincar heurístico tem um impacto significativo na esfera social das crianças, criando oportunidades para a interação entre pares e o desenvolvimento de competências socioemocionais. A interação com os objetos e com outros colegas durante o brincar favorece a comunicação, a negociação, a cooperação e a resolver conflitos, habilidades essenciais para a convivência em sociedade (Vygotsky, 1984). Segundo estudos de Nicolopoulou (2010), quando as crianças brincam juntas, elas desenvolvem habilidades sociais importantes, como a empatia e a capacidade de trabalhar em grupo.

A troca de experiências, a resolução de conflitos, a cooperação e a empatia durante o brincar heurístico são componentes essenciais para a construção de uma base sólida para o desenvolvimento social da criança na primeira infância. Vygotsky (1984) aponta que as interações sociais no brincar são fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a autorregulação e o pensamento abstrato.

Em relação ao papel do educador, o brincar heurístico exige que o profissional seja um facilitador do aprendizado, já que não é um processo inteiramente espontâneo; ele

depende de um ambiente cuidadosamente preparado proporcionando um ambiente rico em estímulos e materiais diversos. É importante que o espaço seja acolhedor e propicie tanto a exploração individual quanto as dinâmicas coletivas, respeitando o ritmo e as preferências de cada criança.

Cabe ao educador selecionar materiais diversificados e seguros, organizá-los de forma acessível e observar as interações, intervindo apenas para facilitar ou enriquecer a experiência (Malaguzzi, 1998). De acordo com Bruce (2014), os educadores devem estar atentos às necessidades das crianças, guiando-as de maneira sutil, sem interferir diretamente na brincadeira. Esse acompanhamento cuidadoso é necessário para garantir que a criança tenha espaço para explorar, mas também para que o educador possa intervir quando necessário para apoiar o aprendizado e a interação social.

A implementação do brincar heurístico nas práticas pedagógicas exige uma reflexão sobre os ambientes de aprendizagem. Segundo Goldschmied e Jackson (1998), o espaço deve ser organizado de forma que favoreça a autonomia da criança, mas também ofereça desafios adequados ao seu nível de desenvolvimento. Além disso, a diversidade de objetos é essencial para garantir que as crianças possam explorar uma variedade de formas, texturas e funções, ampliando suas possibilidades de aprendizagem. Além disso, a ausência de regras rígidas no brincar heurístico promove o pensamento divergente, uma habilidade essencial para a inovação e a criatividade.

O brincar heurístico também se destaca por sua flexibilidade, podendo ser adaptado a diferentes contextos e necessidades das crianças. Estudos como os de Whitebread (2012) mostram que essa prática pode ser implementada de diversas maneiras, dependendo da faixa etária, do contexto cultural e das condições do ambiente educativo. A adaptabilidade do brincar heurístico permite que ele seja aplicado tanto em ambientes formais de ensino, como creches e escolas, quanto em espaços mais informais, como em casa ou ao ar livre.

Apesar de suas vantagens, a adoção do brincar heurístico nas práticas pedagógicas enfrenta alguns desafios. A resistência de educadores a novas abordagens pedagógicas e a falta de recursos adequados para a criação de ambientes ricos em materiais podem ser barreiras significativas. No entanto, como apontado por diversos estudiosos, como Pica (2011), é fundamental superar essas dificuldades, pois os benefícios do brincar heurístico para o desenvolvimento infantil são amplamente reconhecidos e têm grande potencial

para transformar as práticas educacionais, promovendo um aprendizado mais profundo e significativo.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR HEURÍSTICO NO DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA INFANTIL

O brincar heurístico destaca-se como uma prática pedagógica essencial para promover a autonomia infantil. Essa abordagem, segundo Nicolopoulou (2010), cria um ambiente propício para que as crianças tomem decisões, explorem possibilidades e enfrentem desafios de forma independente. Ao manipular objetos sem orientações rígidas, as crianças desenvolvem habilidades que vão além da brincadeira, aprendendo a confiar em sua capacidade de resolver problemas.

A autonomia desenvolvida por meio do brincar heurístico é um dos aspectos mais significativos dessa prática, pois fortalece a capacidade das crianças de fazer escolhas. Goldschmied e Jackson (1998) destaca que, ao permitir a exploração livre, os educadores ajudam a construir um senso de responsabilidade e independência nas crianças. Essa experiência é crucial para que elas se sintam confiantes ao lidar com situações do cotidiano, tanto em contextos educacionais quanto pessoais. Segundo Malaguzzi (1998), o ambiente que favorece o brincar livre é um catalisador para que a criança experimente sua capacidade de agir e tomar decisões de maneira independente.

Um dos grandes diferenciais do brincar heurístico é sua capacidade de promover um aprendizado autogerido. Quando as crianças descobrem soluções ou formas criativas de usar objetos por conta própria, elas desenvolvem uma mentalidade de crescimento, caracterizada pela resiliência e pela curiosidade. Whitebread (2012) aponta que esse tipo de aprendizado é essencial na formação de habilidades que terão impacto positivo ao longo da vida escolar e adulta.

Além do desenvolvimento cognitivo, o brincar heurístico também promove a autonomia emocional. Ao explorar livremente, as crianças têm a oportunidade de experimentar, cometer erros e buscar soluções, fortalecendo sua autoconfiança. Nicolopoulou (2010) afirma que a capacidade de lidar com pequenos desafios durante a brincadeira é uma forma segura e eficaz de preparar as crianças para enfrentar situações adversas em outras fases da vida.

Outro aspecto importante do brincar heurístico é seu impacto na construção de uma autoestima saudável. Ao permitir que as crianças explorem e alcancem seus objetivos de forma independente, essa prática reforça a percepção de competência e valor pessoal. Goldschmied e Jackson (1998) argumenta que a autoestima construída na infância serve como base para o desenvolvimento de relações sociais mais equilibradas e para a capacidade de enfrentar desafios com segurança com o fortalecimento da autoconfiança. Quando a criança consegue solucionar problemas ou criar algo novo por conta própria, ela experimenta um senso de realização que alimenta sua crença em suas próprias capacidades. Essa experiência é fundamental para o desenvolvimento do sentimento de competência, que está diretamente relacionado à capacidade de agir de forma autônoma.

A autonomia proporcionada pelo brincar heurístico transcende o ambiente escolar e se estende a outros aspectos da vida infantil. A capacidade de tomar decisões de forma independente promove habilidades de autorregulação, como planejar, organizar e avaliar ações. Essas competências são fundamentais não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para a formação de indivíduos mais preparados para o mundo. O brincar heurístico também desafia as crianças a enfrentarem problemas simples – como empilhar objetos de diferentes formas, descobrir maneiras de encaixar peças ou criar estruturas – sem a interferência direta do adulto. Esses desafios promovem o desenvolvimento do pensamento crítico e da resiliência, habilidades que são essenciais para a autonomia. Piaget (1976) destaca que o desenvolvimento cognitivo está intrinsecamente ligado à ação, e a interação ativa com o meio é indispensável para que a criança compreenda e manipule o mundo ao seu redor.

O papel do educador nesse contexto é agir como um facilitador, proporcionando um ambiente seguro e repleto de estímulos, sem interferir diretamente na exploração da criança. Bruce (2014) destaca que o educador deve ser sensível às necessidades individuais das crianças, guiando-as apenas quando necessário, para garantir que elas aproveitem ao máximo as oportunidades de aprendizado oferecidas pelo brincar heurístico. De acordo com Vygotsky (1984), o adulto pode atuar na zona de desenvolvimento proximal, auxiliando a criança a superar desafios que ela ainda não consegue resolver sozinha, mas sempre respeitando sua capacidade de experimentar e descobrir de forma independente.

A implementação dessa abordagem nas práticas pedagógicas, no entanto, exige uma reflexão cuidadosa sobre os ambientes de aprendizagem. Espaços organizados, com

materiais diversificados e acessíveis, são essenciais para promover a exploração e a autonomia das crianças. Além disso, a formação contínua dos educadores é indispensável para garantir que essa prática seja aplicada de forma eficaz, superando barreiras como a resistência a novas metodologias.

Por fim, o brincar heurístico reafirma sua relevância como uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento da autonomia infantil. Ele não apenas fortalece habilidades cognitivas, emocionais e sociais, mas também contribui para formar crianças mais confiantes, resilientes e preparadas para os desafios futuros. Sua integração nas práticas pedagógicas deve ser encarada como uma prioridade, considerando os inúmeros benefícios que oferece para o crescimento integral das crianças.

RESULTADO E DISCUSSÃO

A análise das fontes revisadas destacou a importância do brincar heurístico como prática pedagógica essencial para o desenvolvimento infantil na primeira infância. Segundo Bruce (2014), essa forma de brincar possibilita a exploração livre de objetos, permitindo que as crianças construam conceitos fundamentais, como causalidade e permanência do objeto. O envolvimento ativo nesse processo estimula o pensamento crítico e favorece o aprendizado por meio da interação direta com o ambiente.

No aspecto cognitivo, o brincar heurístico desempenha um papel fundamental na construção de habilidades de resolução de problemas. Estudos, como os de Whitebread (2012), ressaltam que as crianças, ao manipularem diferentes materiais, desenvolvem a capacidade de identificar soluções criativas para desafios apresentados durante a brincadeira. Essa abordagem ativa do aprendizado estimula o raciocínio lógico e prepara as crianças para lidar com situações inesperadas, contribuindo para seu desenvolvimento intelectual.

Do ponto de vista motor, a prática mostrou ser eficaz no aprimoramento da coordenação motora fina. Pica (2011) enfatiza que a manipulação de materiais diversos, como objetos pequenos e texturizados, fortalece a destreza manual e a percepção espacial. Essas habilidades são fundamentais para o desenvolvimento corporal das crianças, preparando-as para desafios motores mais complexos e favorecendo seu equilíbrio e controle físico.

A flexibilidade dos materiais utilizados no brincar heurístico permite que cada criança explore de acordo com suas necessidades e interesses. Essa personalização do aprendizado é apontada por Goldschmied e Jackson (2004) como um dos maiores benefícios dessa prática, pois proporciona um crescimento contínuo e progressivo. A adaptação aos interesses individuais favorece o engajamento e a motivação, aspectos cruciais para o aprendizado na primeira infância.

No âmbito social, o brincar heurístico se revelou uma ferramenta poderosa para promover a interação entre as crianças. Nicolopoulou (2010) argumenta que, durante a brincadeira, as crianças desenvolvem habilidades como cooperação, negociação de regras e empatia. Essas trocas sociais, muitas vezes mediadas pela necessidade de compartilhar materiais ou ideias, ajudam a construir uma base sólida para a convivência em sociedade.

Outro benefício importante é a promoção da inteligência emocional. As experiências de brincar em grupo incentivam a empatia, a comunicação assertiva e o manejo de conflitos. Estudos, como os de Bruce (2014), indicam que essas habilidades emocionais são cruciais para a formação de vínculos saudáveis e para o desenvolvimento de relações interpessoais ao longo da vida.

A autonomia infantil é outro ponto amplamente favorecido pelo brincar heurístico. Whitebread (2012) ressalta que essa prática permite que as crianças tomem decisões de forma independente, fortalecendo sua autoconfiança e senso de responsabilidade. Além disso, a exploração sem supervisão constante dos adultos encoraja o aprendizado autodirigido, essencial para a construção de uma autoestima positiva.

No contexto pedagógico, o papel do educador é central para o sucesso do brincar heurístico. Goldschmied e Jackson (2004) destacam que o educador deve atuar como um facilitador, organizando o ambiente e oferecendo materiais que incentivem a curiosidade e a exploração. Esse suporte, embora essencial, deve ser sutil, permitindo que as crianças explorem e aprendam por conta própria.

A organização do ambiente educacional também foi apontada como um fator determinante para a implementação do brincar heurístico. Estudos indicam que espaços bem planejados, com a presença de materiais variados, estimulam a criatividade e o engajamento das crianças. Esse preparo do ambiente deve considerar a segurança, o acesso fácil aos materiais e a liberdade de movimento.

Apesar dos benefícios evidentes, desafios na implementação dessa prática ainda persistem. Nicolopoulou (2010) menciona que a falta de recursos e a resistência de alguns

educadores às novas abordagens pedagógicas são barreiras significativas. É fundamental investir na formação dos profissionais da educação e na conscientização sobre a importância do brincar como ferramenta pedagógica. Outro aspecto importante a se destacar é a resistência de famílias que valorizam práticas mais tradicionais de ensino e a falta de materiais adequados em ambientes escolares.

Esses obstáculos podem ser superados por meio de políticas que incentivem a formação continuada e a alocação de recursos para ambientes educativos adequados.

A formação docente foi destacada como um elemento crucial para a eficácia do brincar heurístico. Educadores bem preparados têm maior capacidade de organizar espaços, selecionar materiais e promover interações positivas entre as crianças. Segundo Pica (2011), a capacitação dos professores é essencial para garantir que a prática do brincar heurístico alcance seu potencial máximo.

Por fim, os resultados desta pesquisa reforçam que o brincar heurístico, apesar dos desafios, é uma prática indispensável para o desenvolvimento integral das crianças. Sua implementação em ambientes educativos proporciona benefícios cognitivos, motores, sociais e emocionais que justificam plenamente os esforços necessários para sua adoção. Com o apoio adequado dos educadores e um ambiente propício, o brincar heurístico pode transformar as práticas pedagógicas e contribuir decisivamente para o crescimento saudável das crianças.

CONCLUSÃO

O brincar heurístico se mostrou uma prática pedagógica fundamental para o desenvolvimento infantil na primeira infância, promovendo avanços significativos nas áreas cognitivas, motoras e sociais. Por meio da exploração livre de objetos, as crianças têm a oportunidade de desenvolver habilidades essenciais, como resolução de problemas, coordenação motora e interação social. Além disso, o brincar heurístico proporciona um ambiente de aprendizagem que favorece a autonomia e a construção do conhecimento de forma ativa e significativa.

A pesquisa revelou que, ao permitir que as crianças explorem o ambiente de forma independente, o brincar heurístico contribui para o fortalecimento da autoconfiança e da capacidade de tomar decisões. Esse tipo de brincadeira estimula o pensamento crítico e a curiosidade natural das crianças, proporcionando um aprendizado contínuo e dinâmico.

As descobertas mostraram que o brincar heurístico também favorece o desenvolvimento emocional, principalmente no que se refere à empatia e à comunicação, essenciais para a convivência em sociedade.

Embora os benefícios do brincar heurístico sejam amplamente reconhecidos, a implementação dessa prática nas escolas ainda enfrenta desafios, como a resistência dos educadores e a falta de recursos adequados. No entanto, a integração do brincar heurístico nas práticas pedagógicas é essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Para tanto, é necessário que as políticas educacionais incentivem a adoção dessa abordagem e que os educadores recebam a formação necessária para aplicá-la de maneira eficaz.

Em síntese, o brincar heurístico representa uma ferramenta pedagógica poderosa para o desenvolvimento das crianças na primeira infância. Ao integrar essa prática nas atividades educativas, os educadores podem promover um aprendizado mais significativo e promover a construção de habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais.

Ao estimular a curiosidade, a criatividade e a autonomia, ele promove aprendizagens profundas e significativas, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, motor e socioemocional. Assim, integrar o brincar heurístico ao cotidiano escolar e familiar não é apenas desejável, mas essencial para criar um ambiente que valorize a diversidade das experiências infantis e as potencialidades únicas de cada criança.

REFERÊNCIAS

- BRUCE, Tina. **The Importance of Play in Early Childhood Education**. 2. ed. New York: Routledge, 2014.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Veronica. **The Heuristic Play: The Experience of Exploration and Discovery**. London: Routledge, 1998.
- GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Pessoas com menos de três anos: crianças pequenas em creches**. 2ª ed. Londres: Routledge, 2004.
- GOLINKOFF, Roberta Michnick; HIRSH-PASEK, Kathy. **Einstein nunca usou flash cards: Como nossas crianças realmente aprendem - e por que elas precisam brincar mais e memorizar menos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MALAGUZZI, Loris. **As cem linguagens da criança**: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 1998.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

NICOLOPOULOU, A. Play, **Culture and Early Childhood Education**. London: Springer, 2010.

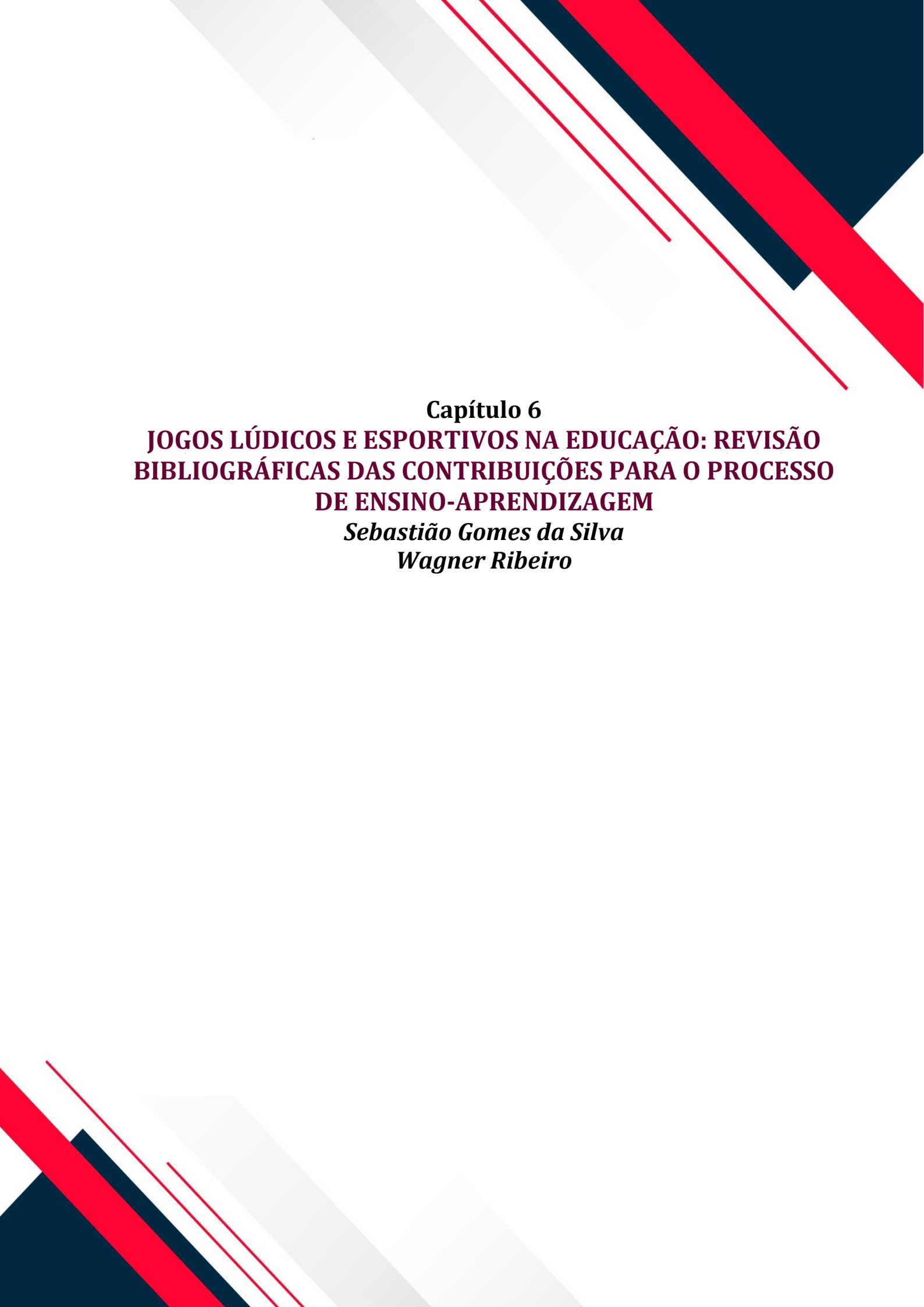
PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PICA, Rae. **Movement and Learning in Early Childhood**: A Guide to Integrating Motor Development and Learning in the Classroom. 3rd ed. New York: Pearson, 2011.

SMITH, Peter K.; GOLL, Joan. **Brincar e aprendizagem na educação infantil**. São Paulo: Moderna, 2013.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WHITEBREAD, David. **The Importance of Play**: A Report on the Value of Children's Play with a Series of Policy Recommendations. Brussels: Toy Industries of Europe, 2012.



Capítulo 6
JOGOS LÚDICOS E ESPORTIVOS NA EDUCAÇÃO: REVISÃO
BIBLIOGRÁFICAS DAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO
DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Sebastião Gomes da Silva

Wagner Ribeiro

JOGOS LÚDICOS E ESPORTIVOS NA EDUCAÇÃO: REVISÃO BIBLIOGRÁFICAS DAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM

Sebastião Gomes da Silva

Graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT (1992), pós-graduação em Metodologia do Ensino de Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT (1998), e pós-graduado em Psicopedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araxá - FFCLA (1993). Mestre em Educação pela São Luís University - UFAL (2023). E-mail: Sebastião.silva@ifmt.edu.br

Wagner Ribeiro

Graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT (2005), pós-graduação em Gestão de treinamento e da performance desportiva pelo Instituto Cuiabano de Educação – ICE (2007). E-mail: wagner.ribeiro@ifmt.edu.br

RESUMO

A importância de abordar os jogos lúdicos e esportivos no contexto escolar reside em seu potencial para promover o desenvolvimento integral dos estudantes. Sendo assim, não apenas dinamizam o ambiente escolar, mas também atuam como ferramentas pedagógicas capazes de engajar os alunos, fortalecer a convivência em grupo e estimular habilidades essenciais na vida dos estudantes. Este estudo tem como objetivo é analisar como os jogos lúdicos e esportivos contribuem para o processo educacional dos discentes. Metodologicamente, a abordagem utilizada foi bibliográfica, com busca de artigos publicados em bases online de dados científicos, como o Google Acadêmico publicados nos últimos 10 anos. Os resultados destacam que os jogos lúdicos e esportivos favorecem a integração entre os alunos, desenvolvem competências e tornam o aprendizado mais dinâmico. Além disso, foi evidenciado que o uso desses recursos depende diretamente da formação continuada dos professores, que precisam estar preparados para planejar e aplicar atividades alinhadas ao currículo e às necessidades dos alunos. Portanto, a inclusão de jogos lúdicos e esportivos como ferramentas pedagógicas representa uma estratégia

essenciais para promover uma educação mais inclusiva, significativa e conectada às demandas contemporâneas.

Palavras-chave: Jogos lúdicos. Esporte. Educação. Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

The importance of addressing recreational and sporting games in the school context lies in their potential to promote the integral development of students. Therefore, they not only streamline the school environment, but also act as pedagogical tools capable of engaging students, strengthening group coexistence and stimulating essential skills in students' lives. This study aims to analyze how recreational and sporting games contribute to the educational process of students. Methodologically, the approach used was bibliographic, with a search for articles published in online scientific data bases, such as Google Scholar, published in the last 10 years. The results highlight that recreational and sporting games promote integration between students, develop skills and make learning more dynamic. Furthermore, it was demonstrated that the use of these resources directly depends on the continued training of teachers, who need to be prepared to plan and implement activities aligned with the curriculum and students' needs. Therefore, the inclusion of recreational and sporting games as pedagogical tools represents an essential strategy to promote a more inclusive, meaningful and connected education to contemporary demands.

Keywords: Fun games. Sport. Education. Teaching-learning.

INTRODUÇÃO

A ludicidade e o esporte têm exercido papéis fundamentais no processo educacional ao longo dos anos, sendo reconhecidos como ferramentas pedagógicas que promovem não apenas o aprendizado formal, mas também o desenvolvimento integral dos discentes. A ludicidade, por meio de jogos e atividades lúdicas e criativas, estimula a imaginação, a criatividade e o aliciação dos discentes, tornando o aprendizado mais significativo e prazeroso.

Por outro lado, o esporte promove valores como disciplina, trabalho em equipe, respeito às regras e resiliência, além de contribuir para a saúde física e mental. Ambas as práticas, quando integradas ao ambiente escolar, criam oportunidades para um aprendizado mais dinâmico e interdisciplinar, atendendo às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, BNCC.

Assim, o tema é relevante porque os jogos lúdicos e esportivos ultrapassam o caráter recreativo, assumindo um papel pedagógico fundamental no ensino-aprendizagem. Em um mundo onde a educação enfrenta desafios como a desmotivação dos discentes e a dificuldade de engajá-los no processo educativo, práticas lúdicas e esportivas surgem como estratégias que promovem a interação, a colaboração e a inclusão.

O objetivo principal deste artigo é analisar como os jogos lúdicos e esportivos contribuem para o processo educacional dos discentes. Seguidos dos específicos: analisar os jogos lúdicos e esportivos; identificar os benefícios dos jogos lúdicos na educação e avaliar a importância dos jogos esportivos no sistema educacional.

Metodologicamente a abordagem utilizada neste estudo é bibliográfica, com busca de artigos publicados em bases on-line de dados científicos, como o Google Acadêmico publicados nos últimos 10 anos. Os critérios de inclusão consideraram estudos que abordassem a relação entre ludicidade, esporte e educação, enquanto os critérios de exclusão descartaram trabalhos não relacionados ao contexto educacional.

Espera-se que este estudo contribua para a compreensão do papel dos jogos lúdicos e esportivos como ferramentas pedagógicas capazes de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, promovendo o desenvolvimento integral dos discentes.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS JOGOS LÚDICOS E ESPORTIVOS

Os jogos lúdicos estão presentes na história desde os tempos mais remotos, empenhando diferentes papéis em culturas e contextos variados. Sua origem remonta a atividades recreativas e simbólicas praticadas por sociedades primitivas, que utilizavam o jogo como uma forma de interação social, aprendizado e expressão cultural. De acordo com parâmetros curriculares nacionais (1997), o jogo, o esporte, a dança e as lutas possuem como origem comum a representação corporal, com características lúdicas.

A palavra ludicidade origina-se do latim *ludus*, cujo significado é jogo. Assim, o jogo é caracterizado como movimento espontâneo, realizado através da ação de brincar. O estudo da psicomotricidade trouxe o lúdico como traço essencial do comportamento humano, sendo o jogo uma necessidade básica da personalidade, da mente e do corpo.

Conforme Almeida (2009), na atividade lúdica, o que importa não é apenas o produto da atividade, o que dela resulta, mas a própria ação, o movimento vivido.

Na antiga civilização egípcia, as atividades lúdicas não eram exclusivas às crianças; na verdade, permeavam a vida de todos. Elas se manifestavam em jogos, danças e diversos rituais culturais. Os egípcios frequentemente se dedicavam a jogos ao longo de suas vidas, bem como em sua concepção de vida após a morte, segundo suas crenças mitológicas. O faraó, por ser considerado uma divindade, se envolvia em jogos e oferecia essa experiência a homens, mulheres e crianças, acreditando que era a vontade dos deuses que esses aprendizes compreendessem o desejo divino através do lúdico. Assim, essa prática não se limitava ao entretenimento, mas era vista como um aspecto crucial na busca pela proximidade com os deuses (Santos, 2015).

De acordo com As Leis de Platão (1999), a preocupação com a inclusão de jogos na educação no Egito remonta aos primórdios da infância. Os jogos, ao possuírem um aspecto lúdico, contribuía para o aprendizado da matemática e dos princípios aritméticos. Platão também menciona que a abordagem pedagógica no Egito envolvia a distribuição de maçãs e coroas entre um grupo específico de estudantes, assegurando que cada um recebesse quantidades iguais. Além disso, havia a organização de duelos entre pares de lutadores, entre outras atividades que empregavam taças feitas de ouro, prata, bronze e outros materiais.

As civilizações egípcias e, em particular, a mesopotâmica, tiveram uma grande influência na maneira como os gregos compreendiam o jogo e o aspecto lúdico. De acordo com Huizinga (2000):

A cultura grega se edificou em um contexto repleto de atividades lúdicas. Na Grécia, assim como em outras regiões, o lúdico esteve presente desde os primórdios, desempenhando uma função vital. Devemos começar nossa análise a partir da ideia de um sentido lúdico que possui uma essência quase infantil, manifestando-se em diversas formas de jogos, algumas delas mais sérias e outras mais leves, mas todas profundamente conectadas a rituais e com uma capacidade criativa em termos culturais, pois permitiram a expressão plena das necessidades humanas inatas, como ritmo, harmonia, transformação, alternância, contraste e clímax (Huizinga, 2000, p. 84-85).

Segundo Aristóteles, a finalidade do jogo pode ser o próprio ato de jogar, o que sugere que a dimensão lúdica se relaciona com a busca pela felicidade e com as virtudes que surgem das ações humanas. Nesse aspecto, tanto no contexto do sagrado quanto em sua expressão poética, na dinâmica, no movimento, na espontaneidade e no prazer, o jogo

ou qualquer outra atividade é visto com uma seriedade *perfeita*, cuja rede de significados é influenciada pelo propósito estabelecido, pelo período histórico, pelo contexto cultural e pelas expectativas do indivíduo em questão.

Dessa forma, na antiga civilização grega, o jogo está inserido nas interações que acontecem no contexto sagrado, nas representações mentais, nas crenças e nos valores da época. Aos poucos, com a racionalidade ganhando maior destaque em relação ao pensamento mítico, o jogo adquire um valor ético que traz consigo consequências sociais e políticas, além de desempenhar um papel importante na educação, voltando-se para a formação de um cidadão que precisa aprender a conviver na esfera pública da sociedade grega.

Dessa forma, “a sociedade romana não conseguia existir sem as competições. Estes eventos eram tão essenciais quanto o alimento, já que eram considerados sagrados e o acesso do povo a eles era um direito venerável” (Huizinga, 2000, p.198). Os jogos eram percebidos como uma manifestação cultural e promoviam uma conexão eficaz entre a comunidade e o divino. Para os romanos, os jogos mantinham sua ligação com o sagrado, mesmo com a crescente ênfase nos valores de entretenimento e prazer. Assim, embora os jogos não tivessem origem religiosa, eles eram uma forma de expressão que a religião conseguia adotar da mesma maneira que a criança fez, isso significava:

Um único sentido lúdico simbólico, pois a análise acontece sempre dentro do contexto particular de uma cultura. O jogo aparece aqui como uma construção com significado que pode conter diversas interpretações, sem definições prévias. O que se aplica ao uso religioso e ritual do jogo também se pode dizer sobre sua utilização pelas crianças. (Brougère, 2003, p.43).

À medida que a sociedade romana começou a decair, a noção de diversão e atividades lúdicas passou a ser associada à futilidade, afastando-se do que era considerado útil. Os jogos foram vistos como parte da vida secular, contrastando com o trabalho. Dessa forma, o jogo romano foi progressivamente rejeitado, uma vez que era necessário eliminar completamente os vestígios pagãos para que a ideologia cristã pudesse se estabelecer.

Durante a Idade Média, as atividades lúdicas e os jogos faziam parte da rotina e do processo educativo das pessoas, servindo também como uma ferramenta para transmitir valores e saberes que eram considerados essenciais tanto para a cultura erudita quanto para a popular. Segundo Lauand (2003), os jogos desempenhavam uma função crucial na

sociedade medieval, já que, além de serem uma necessidade humana, proporcionavam ensinamentos sobre virtudes e a rejeição de vícios evidentes nos jogadores.

Os Jogos Esportivos predominam nas aulas de Educação Física da maioria das escolas, sendo também muito praticados em clubes e outras instituições esportivas, tanto nas suas manifestações recreativas quanto competitivas (Reis, 1994). Assim, a prática esportiva está garantida na Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 217 estabelece que:

É dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não formais, como direito de cada um, observados: a autonomia das entidades desportivas dirigentes e associações, a destinação de recursos públicos, a prioridade ao desporto educacional e, em casos específicos, ao de rendimento (Brasil, 1988).

Essa determinação constitucional reforça o papel do esporte não apenas como lazer, mas como ferramenta educacional e de inclusão social. Ao priorizar o desporto educacional, a Constituição reconhece a importância dos jogos esportivos no desenvolvimento integral dos estudantes nas legislações vigentes que asseguram o esporte.

1.2 BENEFÍCIOS DOS JOGOS LÚDICOS NO ENSINO-APRENDIZAGEM

Os jogos educativos desempenham um papel fundamental na aprendizagem, criando um ambiente de ensino que é dinâmico, interativo e cheio de significado. Há uma ampla variedade de pesquisas sobre a utilização de jogos e atividades lúdicas em geral como ferramentas pedagógicas que facilitam o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Macedo (2005, p.24), “a prática com jogos, no que diz respeito ao aspecto cognitivo, tem o objetivo de ajudar as crianças a adquirirem conhecimento e aprimorar suas habilidades e competências.” Ao participar desses jogos, as crianças têm a oportunidade de desenvolver habilidades cognitivas que as ajudam a assimilar conceitos e conectá-los às suas experiências diárias.

Os jogos também fazem parte do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, RCNEI, tendo uma função importante para a prática pedagógica quando utilizado como um recurso didático, e favorece o processo de desenvolvimento, de ensino e de aprendizagem.

Pode-se, entretanto, utilizar os jogos, especialmente àqueles que possuem regras, como atividades didáticas. É preciso, porém, que o professor tenha consciência de que as crianças não estão brincando livremente nestas situações, pois há objetivos didáticos em questão (Brasil, 1998, p. 29).

Infelizmente, muitas vezes os jogos pedagógicos que têm como objetivo desenvolver as capacidades das crianças são esquecidos, tratados sem importância, ou às vezes nem é conhecido por parte dos educadores, e acaba sendo deixado de lado ou considerado apenas como uma forma de passar o tempo. De acordo com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN (1998):

Os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções. Propicia a simulação de situações-problema que exigem soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações. (PCN, 1998, p. 47).

Segundo os PCN, os jogos são apontados como uma ferramenta para o desenvolvimento do aluno como um todo. Para as crianças os jogos são as ações que elas repetem, onde há um sentido funcional e significado. Por meio dele, as crianças não apenas vivenciam situações que se repetem, mas também aprendem a lidar com os símbolos e a analogia que são representados através dos jogos simbólicos.

Quando o jogo exige situações mais complexas, e possui regras, as crianças passam a desenvolver habilidades e compreender as regras como combinações arbitrárias definidas pelos jogadores, as quais serão empregadas no processo de ensino aprendizagem, favorecendo sua integração no mundo social. Além disso, os jogos em grupo representam uma conquista cognitiva, emocional, moral e social para a criança bem como um estímulo para o desenvolvimento do seu raciocínio lógico (Brasil, 2000).

Embora existam diversas vantagens, são poucos os educadores que incorporam jogos como ferramentas de ensino, e mesmo aqueles que o fazem nem sempre conseguem ajustá-los adequadamente ao currículo. Segundo Rau (2007, p.49), “para que o jogo seja empregado como um recurso educacional, é essencial que ele seja contextualizado de maneira significativa para o estudante, utilizando materiais concretos e considerando sua história”.

Nesse cenário, é fundamental que o educador reconheça as demandas educativas de seus estudantes e a intrincada natureza dos assuntos, ajustando os jogos de modo que

sejam adequadamente utilizados e realmente ajudem no processo de ensino-aprendizagem. Os jogos, além de oferecerem diversão, têm o potencial de estimular diversos tipos de conhecimento essenciais para o aprendizado. Rau (2007) destaca:

Diversos elementos podem ser abordados através da criação e implementação de jogos específicos, com finalidades como: gerenciar a ansiedade; ponderar sobre limites; promover a autonomia; melhorar as funções neurossensoriais; aumentar a atenção e a concentração; expandir a formulação de estratégias; e incentivar o raciocínio lógico e a criatividade (Rau, 2007, p. 53).

O emprego de jogos como ferramenta educacional para o aprendizado é extremamente interessante. Essa abordagem ajuda os educadores a criarem aulas mais interativas, promovendo uma aprendizagem de maneira mais natural.

A formação continuada é essencial para capacitar os professores a utilizarem jogos lúdicos e esportivos de forma pedagógica no ambiente escolar. Essa prática requer não apenas o domínio das técnicas relacionadas aos jogos, mas também a compreensão de como integrá-los aos objetivos educacionais, promovendo aprendizagens significativas e alinhadas ao currículo escolar. Quando bem capacitados, os professores conseguem planejar e implementar atividades que estimulem o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos, potencializando o uso dos jogos como ferramentas de ensino e aprendizagem.

A oportunidade de formação continuada deve ser entendida como um processo que visa capacitar os professores no próprio local de trabalho, a escola, cujo núcleo de ação está na prática pedagógica de cada docente e da escola como um todo coletivo. Tozetto (2010), argumenta que o contexto social tem influência direta na função do professor e na escola também, uma vez que estes estão condicionados aos contextos sociais, além de expressarem os interesses do sistema vigente. Para tanto, considerando que a sociedade se encontra em constante transformação, faz-se necessário que a escola e seu corpo docente esteja permanentemente se atualizando para que esteja apta a responder às demandas de seu tempo (Tozetto; Bulaty, 2015).

Além disso, a formação continuada permite que os educadores explorem estratégias inovadoras e inclusivas, garantindo que os jogos lúdicos e esportivos sejam acessíveis a todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou condições físicas. Essa formação também contribui para que os professores reflitam sobre suas práticas e adaptem as atividades às realidades socioculturais dos estudantes. Ao investir na

formação docente, as escolas ampliam o impacto positivo dos jogos no processo educacional, promovendo um ambiente mais dinâmico, motivador e preparado para atender às demandas da educação contemporânea.

2.3. JOGOS ESPORTIVOS COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL

As atividades esportivas fazem parte da história desde os tempos antigos, quando as comunidades as realizavam para entreter e prestar homenagens aos seus deuses, além de competirem entre si. Diversas modalidades que conhecemos atualmente já existiam nas sociedades primitivas como uma forma de garantir a sobrevivência. Por exemplo, o lançamento de lanças era utilizado durante as caças; a corrida servia para escapar de predadores e facilitar a captura de presas, e a escalada também ajudava na fuga de ameaças.

Os primeiros relatos de competições esportivas surgiram na Grécia Antiga, onde os atletas que triunfavam eram considerados heróis e permaneciam na memória coletiva por longos períodos. As atividades dessa época, como atletismo, lutas e hipismo, tornaram-se muito populares e continuam a ser disputadas em eventos globais, como os Jogos Olímpicos, até os dias atuais.

No Brasil, a prática de esportes profissionais, no início, era restrita apenas à classe alta. Com o tempo e a implementação de políticas públicas, essas atividades começaram a ser incorporadas nas instituições de ensino, visando promover a educação e reavaliar os hábitos do povo brasileiro em relação ao condicionamento físico. A atividade esportiva traz diversos benefícios para a saúde física, mental, cognitiva, motora e comportamental, tanto para aqueles que a praticam competitivamente quanto para os que optam por uma abordagem mais recreativa. Atualmente, a prática esportiva é realizada com várias finalidades, conforme mencionado por Marques (2007):

A prática esportiva envolve aspectos como competição, diversão, fomento à saúde, inclusão social e apoio ao aprendizado nas instituições de ensino, contribuindo significativamente para uma vida de qualidade. O esporte, por sua natureza, está intimamente relacionado a diversas percepções de qualidade de vida, impactando diretamente o bem-estar e a satisfação com a vida. Ele permeia áreas como saúde, educação, interação social, economia, lazer e entretenimento (Marques, 2007, p.96).

Um dos aspectos positivos proporcionados pelos esportes é a promoção da interação social e da comunicação. Ao praticar uma atividade esportiva, os participantes

necessitam se relacionar, independentemente de já terem um vínculo anterior. Essa interação acontece de forma orgânica e sem esforço, permitindo que até mesmo aqueles que são mais reservados se sintam à vontade para se expressar. Segundo Martins (2016), a implementação e o desenvolvimento de programas esportivos nas escolas frequentemente têm origem na percepção de que a prática esportiva é um fator de socialização que favorece o crescimento pessoal e social.

Sob essa ótica, o esporte abrange todas as esferas sociais, constituindo-se como um fenômeno com uma linguagem comum. A prática frequente de atividades esportivas contribui para o desenvolvimento da criatividade nas crianças, além de melhorar a memória e o raciocínio lógico. Dessa forma, pode também refletir positivamente no desempenho em outras disciplinas, como matemática e português, entre outras. Conforme destacado por Neto (1996, p. 11), “o mundo do esporte inclui espetáculo, profissão, ciência, arte, política, lazer (tanto ativo quanto passivo), prática, técnica, educação e pesquisa”.

A Base Nacional Comum Curricular, BNCC, destaca os jogos esportivos como práticas significativas para a educação. Assim sendo, conceitualmente a BNCC entende que o esporte como uma das práticas mais conhecidas da contemporaneidade:

Por sua grande presença nos meios de comunicação, caracteriza-se por ser orientado pela comparação de um determinado desempenho entre indivíduos ou grupos (adversários), regido por um conjunto de regras formais, institucionalizadas por organizações (associações, federações e confederações esportivas), as quais definem as normas de disputa e promovem o desenvolvimento das modalidades em todos os níveis de competição (Brasil, 2017, p. 215)

No entanto, essas características não possuem um único sentido ou somente um significado entre aqueles que o praticam, especialmente quando o esporte é realizado no contexto do lazer, da educação e da saúde. Como toda prática social, o esporte é passível de recriação por quem se envolve com ele.

Neste conceito, torna-se evidente a supremacia da condição esportiva do espetáculo na definição daquilo que imediatamente reconhecemos como esporte. De fato, o que torna as práticas esportivas mundialmente conhecidas é a sua presença nos grandes meios de comunicação. É importante notar, que a definição de esportes do documento parte das características do alto rendimento (espetáculo) para posteriormente encontrar suas formas flexíveis nos campos do lazer, educação e saúde.

Para além do conceito, as próprias habilidades da BNCC reforçam a primazia do esporte institucionalizado orientado pela condição esportiva do espetáculo. Assim, é comum encontramos no documento habilidades que dizem respeito somente à compreensão de certas dinâmicas motoras ou das regras que estruturam as diferentes modalidades esportivas. Como exemplo, citamos a habilidade de número 05 da Educação Física destinada para os dois primeiros anos, que diz que os estudantes precisam “experimentar e fruir, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo, a prática de esportes de marca e de precisão, identificando os elementos comuns a esses esportes (Brasil, 2017, 223).

Nos termos da BNCC, o esporte escolar deve descobrir seu sentido nas características do jogo. Ou seja, na possibilidade de recriação dos movimentos e regras convencionais das modalidades esportivas. Em nosso entendimento, este processo necessita ser tomado como sócio-histórico e com condicionantes específicos no campo escolar, pois, no tempo e espaço das aulas de Educação Física, torna-se praticamente impossível fora de propósito a imitação do padrão seletivo e excludente do esporte de alto rendimento orientado sobremaneira pela lógica do espetáculo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos lúdicos, por sua natureza interativa e prazerosa, favorecem a construção de competências essenciais, como criatividade, cooperação e resolução de problemas. Já os jogos esportivos, ao aliar regras e estratégias, desenvolvem o raciocínio lógico, a disciplina e o trabalho em equipe, habilidades indispensáveis para a formação integral do aluno. Ambos, quando integrados ao currículo escolar, tornam o ambiente educacional mais atrativo e motivador, contribuindo para o engajamento dos estudantes.

No entanto, a efetiva implementação desses jogos como ferramentas pedagógicas depende de fatores como a formação continuada dos professores, a disponibilidade de recursos adequados e a conscientização sobre sua importância no contexto educacional. É essencial que os educadores compreendam o potencial dos jogos lúdicos e esportivos não apenas como instrumentos de recreação, mas como estratégias didáticas capazes de potencializar o aprendizado e promover o desenvolvimento integral dos alunos.

Além disso, a inclusão dos jogos lúdicos e esportivos no ambiente escolar reforça valores como respeito, empatia e convivência social, alinhando-se aos princípios

estabelecidos pela BNCC. Dessa forma, eles não apenas fortalecem o aprendizado de conteúdos curriculares, mas também contribuem para a formação de cidadãos críticos, éticos e participativos.

Apesar das limitações, que foram exclusivamente bibliográficas, seria interessante que futuros acadêmicos revisassem este estudo, buscando dados empíricos obtidos diretamente por meio de questionários ou entrevistas com professores e alunos, para compreender melhor a percepção deles sobre os jogos lúdicos e esportivos na escola.

Para futuras pesquisas, recomenda-se a realização de estudos qualitativos e quantitativos que investiguem a aplicação prática dos jogos esportivos no ambiente escolar. Também seria relevante investigar a formação inicial e continuada dos professores de Educação Física, identificando lacunas e propondo estratégias para capacitá-los no uso pedagógico dos jogos esportivos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. **Ludicidade como instrumento pedagógico**. Campinas: São Paulo: Papirus, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. v. 3 e 2. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v.1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o Jogo como Elemento da Cultura. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LAUAND, Jean. **O Lúdico no Pensamento de Tomás de Aquino**. Congresso tomista Internazionale. Fundación Balmesiana. Roma: Universitat Abat Oliba CEU, 2003.

MACEDO, L. **Os Jogos e o Lúdico na Aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2005.

MARQUES, R. F. R. **Esporte e qualidade de vida**: reflexão sociológica (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2007.

MARTINS, P. **Sociologia do esporte**, 2016. disponível em:
https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptbr&as_sdt=0%2c5&q=psicologia+do+esporte&oq=psicologia+do+#d=gs_qabs &t=1666226554952&u=%23p%3dirldf8m52bij.
Acesso em: 21. Jan. 24.

MOLINA NETO, V. **A prática de esportes das escolas de 1º e 2º graus**. Porto Alegre: Universidade/UFRGS, 1996.

PLATÃO. **As Leis**. Bauru: EDIPRO, 1999.

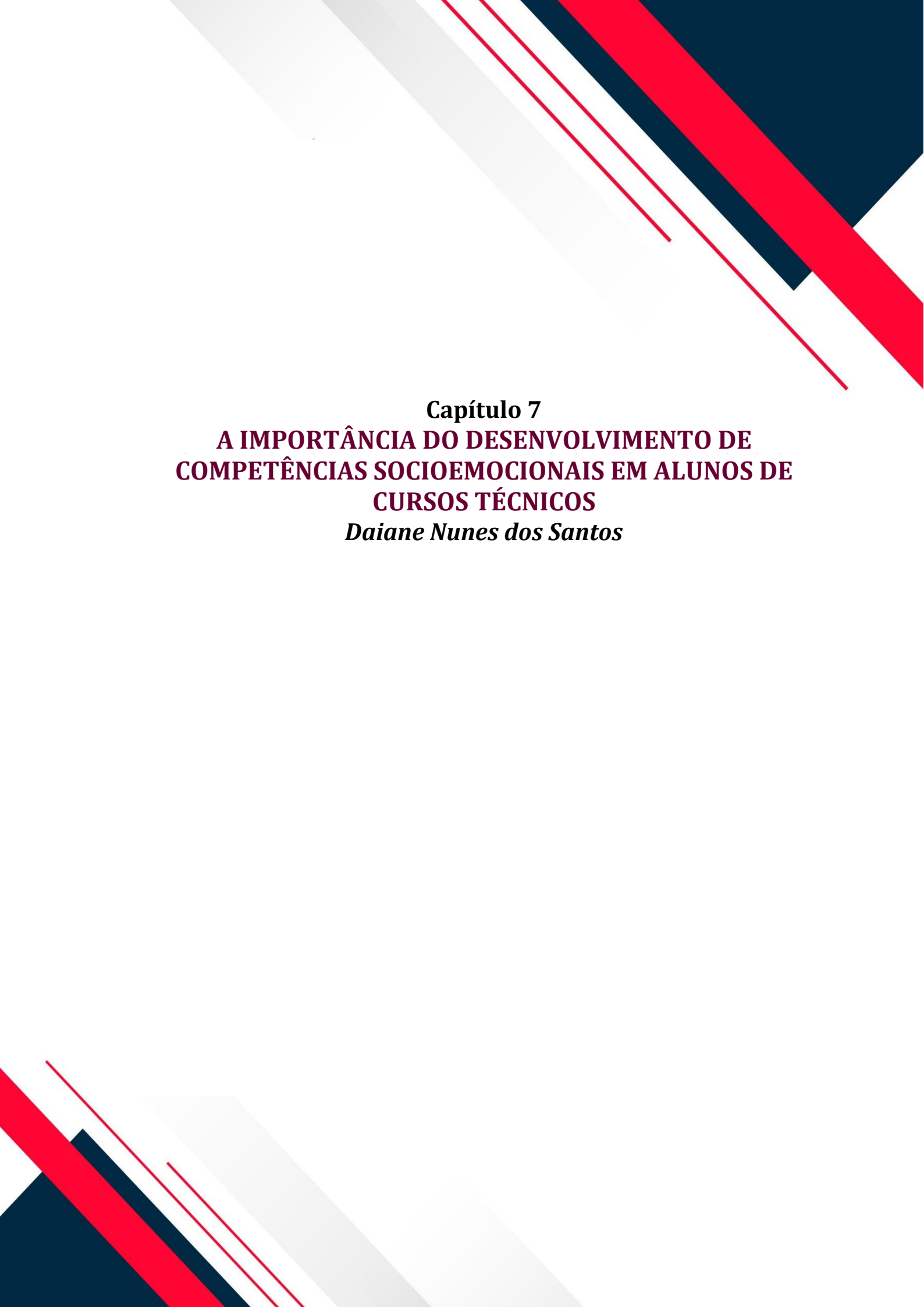
RAU, M. C. T. D. **A ludicidade na educação**: uma atitude pedagógica. Curitiba: Ibepex, 2007.

REIS, H. H. B. dos. **Pedagogia do esporte**: perspectivas e desafios. Campinas: Papirus, 1994.

SANTOS, Gisele F. de L. **Jogo e Civilização**: História, Cultura e Educação. Londrina: EDUEL, 2015.

TOZETTO, S. S. **Trabalho docente**: saberes e práticas. Editora CRV.2010.

TOZETTO, S. S., BULATY, A. **A história da formação de professores frente aos saberes e ao trabalho docente**. In: Raiman, A. (Org.). A graduação e a formação de professores: elementos implicadores da formação. Pacto Editorial, 2015.



Capítulo 7
A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DE
COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS EM ALUNOS DE
CURSOS TÉCNICOS
Daiane Nunes dos Santos

A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS EM ALUNOS DE CURSOS TÉCNICOS

Daiane Nunes dos Santos

RESUMO

O desenvolvimento de competências socioemocionais em alunos de cursos técnicos é de fundamental importância, uma vez que influencia positivamente na formação integral dos estudantes. Este artigo visa identificar essas competências nos alunos envolvidos em cursos técnicos, a fim de responder à pergunta de pesquisa: Por que é importante desenvolver as competências e habilidades socioemocionais em alunos de cursos técnicos? Neste contexto, são examinadas literaturas que destacam como as habilidades socioemocionais estão intrincadas no processo educacional, impactando não apenas a adaptação ao ambiente de trabalho, mas também a capacidade de inovação e resiliência dos estudantes. As estratégias pedagógicas utilizadas podem, assim, facilitar o desenvolvimento de uma educação que esteja alinhada às demandas colaborativas e emocionais do século XXI.

Palavras-chave: competências socioemocionais, habilidades socioemocionais, educação profissional.

INTRODUÇÃO

A relevância do desenvolvimento de competências socioemocionais em alunos de cursos técnicos tem sido objeto de crescente interesse acadêmico, sendo considerada um componente essencial na formação educacional e profissional dos estudantes. Esse interesse decorre do entendimento de que tais competências vão além das habilidades cognitivas tradicionalmente valorizadas, manifestando-se como um diferencial competitivo no mercado de trabalho contemporâneo. Além disso, a literatura aponta para o papel crucial das competências socioemocionais na promoção do bem-estar psicossocial, contribuindo para o desenvolvimento de relações interpessoais mais saudáveis e adaptabilidade em contextos variados.

A pesquisa aqui proposta busca identificar de forma abrangente as competências socioemocionais em alunos que estão cursando o ensino técnico, reconhecendo sua importância na formação integral do indivíduo. Este estudo se debruça sobre a seguinte questão: por que é importante desenvolver as competências e habilidades socioemocionais em alunos de cursos técnicos? Esta pergunta surge da necessidade de adaptar o sistema educacional às dinâmicas e demandas do século XXI, onde a competência técnica deve necessariamente ser aliada a habilidades humanas.

Diferentes estudos sugerem que o investimento no desenvolvimento de competências socioemocionais no ambiente educacional técnico é imperativo não apenas para aprimorar a empregabilidade dos estudantes, mas também para capacitar indivíduos resilientes e capazes de enfrentar desafios com autonomia e criatividade. Conforme apontado por Barbosa (2021), habilidades como empatia, cooperação e resiliência são fundamentais para a construção de um ambiente de trabalho harmonioso e produtivo.

Assim, entendemos que o fortalecimento dessas competências não é apenas desejável, mas essencial para garantir que a educação forneça aos alunos as ferramentas necessárias para um desenvolvimento integral e sustentado. Tal abordagem integrativa inclui, além das aplicações práticas das competências socioemocionais, um olhar para as metodologias de ensino que potencializam essas habilidades de forma efetiva e significativa.

São muitos os desafios enfrentados pelos alunos de cursos técnicos, que não se restringem apenas à aquisição de conhecimentos técnicos específicos, mas à capacidade de aplicá-los em contextos variados que exigem interação contínua e adaptação a mudanças. Desta forma, espera-se que as instituições educativas devam buscar estratégias metodológicas que integrem esses aspectos, promovendo um aprendizado que corresponda às exigências do mundo atual e futuro.

A literatura atual sugere que o enfoque no desenvolvimento de competências socioemocionais deve ser incorporado de maneira estrutural no currículo dos cursos técnicos, sustentando uma educação mais completa e ajustada às exigências sociais e econômicas presentes. Essa visão é corroborada por Cardoso (2020), que enfatiza a urgência de uma abordagem educacional que inclua tanto o desenvolvimento técnico quanto socioemocional em sua agenda pedagógica.

Como defendido por vários autores, a integração dessas habilidades no ensino técnico pode melhorar a performance acadêmica e profissional dos alunos, além de

fomentar um ambiente acadêmico mais inclusivo e colaborativo. Esta perspectiva é essencial para promover uma educação que transcenda a mera instrução técnica ou teórica, abrangendo a formação de cidadãos mais completos e competentes.

No contexto dos cursos técnicos, o desenvolvimento de competências socioemocionais surge como uma necessidade adaptativa para preparar os alunos para os desafios interpessoais e profissionais. A educação tradicional, focada predominantemente em capacidades técnicas, precisa integrar essas competências para promover uma formação mais ampla e eficaz. Neste sentido, é fundamental elaborar currículos que contemplem a formação socioemocional, permitindo aos alunos desenvolverem habilidades de colaboração, empatia, comunicação efetiva e resiliência.

A transformação dos alunos em profissionais preparados não reside unicamente na transmissão de conhecimentos técnicos, mas também na capacitação para gerenciar suas emoções e relacionamentos no ambiente de trabalho. Esta perspectiva é essencial em um mundo onde o sucesso não depende apenas do domínio técnico, mas também da habilidade em navegar em ambientes sociais complexos. Isso enfatiza a necessidade de preparar alunos não apenas para o que irão enfrentar tecnicamente, mas também emocionalmente após a conclusão dos cursos.

O mundo está mudando rapidamente e, com isso, as habilidades necessárias para ter sucesso também estão mudando. Além das habilidades técnicas, as empresas buscam por profissionais com competências como a capacidade de trabalhar em equipe, de se comunicar de forma clara e assertiva e de resolver conflitos pacificamente. Quando integram essas habilidades no currículo, as instituições de ensino técnico não só melhoram o potencial de empregabilidade de seus alunos, mas promovem sua capacidade de adaptação e inovação perante as rápidas mudanças do setor global. O foco na aprendizagem socioemocional também permite que os alunos se tornem líderes mais eficazes e colegas de equipe mais cooperativos, fatores críticos em qualquer ambiente profissional.

Conclui-se que, ao priorizar o desenvolvimento dessas competências, os cursos técnicos não apenas ampliam as possibilidades de sucesso profissional de seus alunos, mas contribuem para a criação de sociedades mais equilibradas e produtivas. Os desafios contemporâneos requerem que as instituições de ensino desempenhem um papel ativo na preparação dos jovens não apenas para carreiras de sucesso, mas para vidas bem-sucedidas.

O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO ENSINO TÉCNICO: APLICAÇÕES NO CENTRO PAULA SOUZA

A literatura sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais em alunos de cursos técnicos revela um campo crescente de interesse acadêmico. Trabalhos como os de Pohlmann (2020) em "Competências socioemocionais no ensino técnico de Enfermagem" sublinham a relevância destas competências para promover uma educação mais holística, destacando como elas ampliam as capacidades dos alunos para lidar com a complexidade das interações sociais e profissionais.

Estudos anteriores focam na importância das competências socioemocionais não apenas para o desenvolvimento pessoal dos alunos, mas também para a sua empregabilidade e adaptabilidade no mercado de trabalho. Oliveira (2018), argumenta que essas habilidades são cruciais na formação educacional, uma vez que afetam diretamente o desempenho acadêmico e a satisfação laboral dos estudantes.

Entretanto, a literatura ainda apresenta lacunas significativas, especialmente em relação à implementação prática de programas de desenvolvimento socioemocional em cursos técnicos. Diversos estudos exploram variáveis socioemocionais e adaptabilidade de carreira, há um consenso sobre a necessidade de pesquisas que investiguem a eficácia de diferentes abordagens pedagógicas para desenvolver essas competências de forma estrutural.

Dentro do cenário acadêmico, a pesquisa se alinha com iniciativas recentes para incorporar o ensino de habilidades socioemocionais em currículos de educação formal. Segundo Costa (2020), que analisa o termo socioemocional no contexto educacional, há um reconhecimento crescente da necessidade de currículos que preparem os alunos para os desafios emocionais e sociais do século XXI.

Quando falamos de educação técnica profissional, entendemos que há uma demanda para o desenvolvimento de competências socioemocionais, tendo em vista que no mercado de trabalho há empresas que estão em busca de profissionais capacitados, que desempenhem as funções técnicas com qualidade e apliquem suas emoções para lidar com os desafios da profissão,

Desta forma, destaca-se a figura do Centro Paula Souza: uma instituição de ensino técnico, fundada em 1969 pelo decreto-lei de 06 de outubro do mesmo ano, considerada

uma autarquia do Governo Estadual, com início em 1970 e tendo três cursos técnicos na área da Construção Civil.

Desde aquela época, a autarquia priorizou desenvolver cursos os quais atendessem “às necessidades e características dos mercados de trabalho nacional e regional” (BRASIL, São Paulo, p.1), além de possibilitar o “contínuo aperfeiçoamento profissional e o aprimoramento de sua formação cultural, moral e cívica” (BRASIL, São Paulo, p.1).

Considerando as exigências do mercado de trabalho alinhadas ao seu currículo formativo, no ano de 2019, o Centro Paula Souza atualizou o perfil das competências socioemocionais que devem ser aprofundadas no ensino propedêutico, elencando, assim, valores e atitudes que devem estimular o estudante de nível técnico ao “interesse pela realidade; [...] na resolução de situações-problema; e [...] a pesquisa, a utilização e a produção de conhecimento (CENTRO PAULA SOUZA, São Paulo, 2019, p.1). Assim, as competências socioemocionais devem proporcionar ao estudante dos cursos técnicos:

- aprendizagem baseada em projetos;
- comunicação profissional/ argumentação;
- contextos do trabalho;
- trabalho por projetos;
- ética profissional;
- pensamento crítico;
- resolução de situações-problema;
- análise e tomada de decisão;
- flexibilidade comportamental;
- trabalho conjunto-colaborativo para alcance de objetivos comuns;
- empatia;
- desinibição;
- trato com pessoas em diversas posições hierárquicas;
- autonomia intelectual e de ação;
- estruturação de plano de carreira;
- empreendedorismo, inovação e novas tecnologias;
- continuidade de estudos;
- projeto de vida;
- reflexão sobre o próprio conhecimento, potencialidade e possibilidades.” (CENTRO PAULA SOUZA, São Paulo, 2019, p.1)

Assim, percebemos que o Centro Paula Souza deseja que o estudante desenvolva capacidade de autonomia intelectual, para que este crie estratégias de modo a estabelecer no ambiente de trabalho relacionamentos interpessoais empáticos, éticos, e que interpretem as competências socioemocionais manifestadas pelos diversos membros da empresa, sabendo ouvi-los e compreendendo o ponto de vista de cada um.

Portanto, o ensino técnico profissionalizante é estruturado instituindo-se não somente a aprendizagem técnica, mas também a aprendizagem socioemocional, a qual ao

final da formação proporcionam condições para que o indivíduo se autoconheça, identificando suas potencialidades e estructure seu projeto de vida de maneira autônoma e ética.

DISCUSSÕES

Os resultados do estudo sobre competências socioemocionais em alunos de cursos técnicos corroboram amplamente as tendências observadas na literatura acadêmica. O reconhecimento da importância de competências como empatia, resiliência e autogestão é refletido nos achados empíricos, confirmando a relevância dessas habilidades para o sucesso acadêmico e profissional dos alunos, conforme discutido pelos autores citados neste estudo em ensaios sobre habilidades socioemocionais.

Os achados deste estudo contribuem apesar de algumas divergências em relação ao modo como essas competências são desenvolvidas e aplicadas no contexto técnico. Por exemplo, enquanto Pohlmann (2020) ressalta as contribuições de estágios na formação socioemocional de alunos de enfermagem, o presente estudo observa que tais competências podem ser igualmente promovidas através de práticas educacionais cotidianas nos cursos técnicos.

Implicações importantes emergem desses resultados, especialmente no que concerne ao potencial de curricularização dessas competências em programas técnicos. Os achados indicam que uma incorporação estruturada e sistemática dessas habilidades pode transformar significativamente o ambiente de ensino e aprendizagem, promovendo um engajamento maior e resultados acadêmicos mais robustos.

A importância deste estudo reside não só no enriquecimento da literatura existente, como também no oferecimento de um guia prático para implementações futuras. Ao evidenciar a viabilidade e o impacto positivo do desenvolvimento de competências socioemocionais, este estudo pavimenta o caminho para abordagens pedagógicas mais integradas e eficientes.

Em suma, pode-se afirmar que a pesquisa não apenas confirma o corpo de conhecimento existente, mas também desafia instituições a repensarem suas abordagens educacionais, garantindo que as competências socioemocionais recebam o espaço necessário nos currículos técnicos. Este alinhamento entre teoria e prática é crucial para

preparar alunos não apenas para o mercado de trabalho, mas também para uma vida de realizações pessoais e sociais.

No prosseguimento da discussão dos resultados obtidos sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais em cursos técnicos, verifica-se que o alinhamento entre as práticas pedagógicas e as necessidades emocionais dos estudantes é fundamental para o sucesso escolar e profissional. Este enfoque reforça a perspectiva que discute a correlação positiva entre competências socioemocionais e desempenho escolar em crianças superdotadas.

Os dados indicam também que programas estruturados para o desenvolvimento dessas competências são mais bem-sucedidos quando aplicados de forma integrada e contínua, corroborando as descobertas de Costa (2020) no uso de recursos criativos, como o cinema, para o ensino dessas habilidades. Esse achado enfatiza a importância de metodologias ativas e engajadoras no contexto educacional técnico.

Além disso, os resultados reforçam que um planejamento curricular que incorpore essas competências de maneira coerente pode aumentar a empregabilidade dos alunos, como discutido por Barbosa (2023), que examinou a ligação entre habilidades socioemocionais e adaptabilidade de carreira. Este enfoque não só promove o sucesso acadêmico, mas também melhora as perspectivas laborais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acesso ao ensino técnico tornou-se uma realidade na vida de muitos cidadãos, pois possibilita de forma rápida e eficaz aprendizagens qualitativas profissionais, além de proporcionar maiores chances de acesso ao mercado de trabalho.

Por este motivo muitos jovens optam pela formação técnicas e as Etecs são escolas qualificadas muito requisitadas para o ingresso ao ensino propedêutico. Fato este que ocorre não somente pela excelência dos conteúdos ministrados serem estruturados por meio da construção de competências e habilidades, voltados a base tecnológica relacionada a profissão escolhida, mas também por receber presencialmente o aluno de modo acolhedor, se preocupando com as aprendizagens e posturas as quais o mercado de trabalho exigirá dele durante o desempenho de suas funções.

Os resultados obtidos nesta pesquisa sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais em alunos de cursos técnicos destacam a importância crítica dessas

habilidades no contexto educacional atual. A pesquisa reforçou que habilidades como autorregulação emocional, resiliência e empatia são fundamentais não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos, respondendo assim às questões norteadoras deste estudo. Essas competências podem impactar direta e positivamente o desempenho acadêmico dos estudantes, corroborando a relevância dos nossos achados.

Além disso, os dados coletados e analisados fornecem evidências robustas de que a inclusão sistemática dessas competências nos currículos técnicos pode melhorar o ambiente de aprendizagem e facilitar a inserção dos alunos no mercado de trabalho. Assim, entendemos que a aquisição de competências socioemocionais está diretamente ligada a melhores resultados educacionais e ao engajamento profissional, sustentando a necessidade de adaptação dos currículos para incluir essas habilidades.

Implicações práticas dos nossos resultados são vastas, sugerindo que a implementação de programas focados no desenvolvimento de competências socioemocionais pode não apenas fomentar um ambiente educacional mais colaborativo como também equipar os alunos com ferramentas essenciais para enfrentar as complexidades do futuro. Essa conclusão é alinhada com o que vemos na sociedade atual sobre estratégias para um ensino mais contextualizado através de metodologias ativas.

Do ponto de vista teórico, os achados ampliam o corpo de conhecimento existente sobre a integração de competências socioemocionais no campo da educação técnica, evidenciando como essas habilidades podem ser um diferencial significativo na formação de indivíduos completos e preparados. Pohlmann (2020) ressalta a importância das experiências de estágio na construção dessas habilidades, confirmando que práticas curriculares integrativas são altamente eficazes na promoção dessas competências.

No futuro, estudos poderiam focar em contextos específicos ou expandir as variáveis estudadas para incluir diferentes perfis sociodemográficos, conforme sugerido por Costa (2020) ao debater a percepção dos contextos de trabalho e ensino. É crucial que investigações subsequentes também considerem os impactos de longo prazo da formação socioemocional nos alunos e suas carreiras.

A pesquisa mostrou que a integração dessas habilidades nos currículos educacionais pode promover ambientes de aprendizagem mais engajadores e eficazes, preparando os alunos para carreiras de sucesso. Essa constatação está alinhada com as

observações de autores como Pohlmann (2020), que destaca o impacto positivo das competências socioemocionais no ensino técnico.

Conforme Vieira e Silva (2020), a educação socioemocional é fundamental e sua incorporação pode revolucionar o treinamento de habilidades sociais para estudantes adolescentes, o que ressoa com os resultados apresentados aqui.

A presente pesquisa também reconhece que existem limitações relacionadas à variabilidade nas práticas pedagógicas entre diferentes instituições, o que pode afetar a eficácia da implementação dessas competências. Esta problemática sugere a necessidade de padrões mais uniformes, como recomendado por Barbosa (2023), para maximizar os benefícios e garantir equidade no acesso às competências socioemocionais em contextos educacionais diversos.

A conclusão deste estudo reafirma a importância de desenvolver competências socioemocionais em alunos de cursos técnicos, como uma ferramenta vital para enfrentar os desafios contemporâneos do mercado de trabalho e da vida acadêmica. Os achados não apenas confirmam, mas ampliam as discussões teóricas existentes, fornecendo evidências empíricas que sustentam o argumento de que competências socioemocionais são cruciais para uma educação integral e renovadora, proporcionando uma formação mais completa e holística que atenda às necessidades do século XXI.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. M. F. **Relações entre competências e habilidades socioemocionais, adaptabilidade de carreira e empregabilidade em estagiários do ensino superior.** 2023. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2023. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59141/tde-17072023-141759/>. Acesso em: 06 dez. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 08 nov 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular. Orientações para o processo de implementação da BNCC. Um Guia feito por gestores, para gestores. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 16/99-** Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer_1699.pdf. Acesso em: 01 nov 2024.

CENTRO PAULA SOUZA. **Missão, Visão, Valores, Objetivos e Diretrizes**. São Paulo. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/missao-visao-objetivos-e-diretrizes/>. Acesso em: 02 nov 2024.

CENTRO PAULA SOUZA. **Planos de Cursos e Propostas Curricular**. Etec Professor Alcídio de Souza Prado. Orlândia, São Paulo, ca 2010. Disponível em: <https://etecalcidio.com.br/planos-de-cursos-e-proposta-curricular/>. Acesso em: 12 nov 2024.

CENTRO PAULA SOUZA. **Rol de Competências Socioemocionais**. Administração Geral. Unidade do Ensino Médio e Técnico Grupo de Formulação e Análises Curriculares – Gfac, São Paulo, 2019. Disponível em: <http://cpsctec.com.br/cpsctec/arquivos/2019/socioemocionais.pdf>. Acesso em 05 nov 2024.

COSTA, S. R. O. V. Avanços E Retrocessos Das Reformas Curriculares Na Rede Federal De Ensino. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 33, n. 1, p. 76–89, 2024. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/46110>>. Acesso em: 6 dez. 2024.

Oliveira, F. R. Essays on socioemotional skills and learning. Tese (Doutorado em Economia) – Universidade Federal de Pernambuco, CCSA, 2018.

POHLMANN, F. C. **Competências socioemocionais no ensino técnico de Enfermagem: contribuições do estágio**. 2020. 121 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Ciências; Química da Vida e Saúde, Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, 2020. Disponível em: <<http://repositorio.furg.br/handle/1/9220>>. Acesso em: 10 dez. 2024.

VIEIRA, M. F.; SILVA, C. M. S. A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 28, 2020.



Capítulo 8
**EXPERIÊNCIA DE IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA DE
INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE DA UFRN NO INSTITUTO
METRÓPOLE DIGITAL**

Bruno Santana da Silva
Allana de Carvalho Araújo
Juliana Teixeira da Camara Reis
Ana Karine Ferreira da Silva Fehine

EXPERIÊNCIA DE IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE DA UFRN NO INSTITUTO METRÓPOLE DIGITAL

Bruno Santana da Silva

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Doutor em Informática, bruno@imd.ufrn.br

Allana de Carvalho Araújo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Mestre em Psicologia, allana@imd.ufrn.br

Juliana Teixeira da Camara Reis

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Doutora em
Psicologia, julianareis@imd.ufrn.br*

Ana Karine Ferreira da Silva Fechine

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Mestre em Serviço Social,
anakarinefs@gmail.com*

RESUMO

A inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas ainda é desafiadora. Apesar dos avanços, ações de inclusão no Ensino Superior costumam estar restritas aos Núcleos de Acessibilidade das instituições. Este trabalho relata parte da experiência de implantação da Política de Inclusão e Acessibilidade da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no ano de 2019. Em particular, no recorte do que ocorreu no Instituto MetrÓpole Digital, uma de suas unidades acadêmicas. Uma das intenções desta política é descentralizar ações de inclusão culturalmente restritas ao Núcleo de Acessibilidade e distribuí-las por suas unidades acadêmicas. O trabalho relata o contexto de inclusão na universidade, destaca características de sua Política de Inclusão e descreve o contexto da referida unidade acadêmica. Então, aprofunda seu relato nas ações de inclusão realizadas no primeiro ano de implantação desta Política. Resultados e desafios foram discutidos para servirem de aprendizado útil à gestão universitária em iniciativas semelhantes.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Educação superior. Acessibilidade.

ABSTRACT

Inclusion of people with specific educational needs is still challenging. Despite advances, inclusion actions in higher education are usually restricted to the Accessibility Centers of institutions. This paper reports part of the deployment experience of the Inclusion and Accessibility Policy of the Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN), in 2019. In particular, in the clipping of what occurred in the Instituto Metrópole Digital, one of its academic units. One of the intentions of this policy is to decentralize inclusion actions culturally restricted to the Accessibility Center and distribute them to their academic units. The paper reports the context of inclusion in the university, highlights characteristics of its Inclusion Policy and describes the context of this academic unit. Then, this report continues on the inclusion actions carried out in the first year of implementation of this Policy. Results and challenges were discussed to serve as useful learning to university management in similar initiatives.

Keywords: Inclusive education. Higher education. Accessibility.

INTRODUÇÃO

A diversidade inerente   sociedade também se faz presente nos diferentes cen rios educacionais. Apesar de a educa o ser h  mais de três décadas considerada um direito constitucional no Brasil, os estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) passaram a receber aten o maior a partir de 2008 (CABRAL; MELO, 2017), em virtude sobretudo da Política Nacional de Educa o Especial na Perspectiva da Educa o Inclusiva. Esta política abordou a inclusão de pessoas com NEE de forma mais ampla nos diferentes níveis de ensino, começando na Educa o Infantil e chegando a Educa o Superior.

  medida que a escola passou a incluir de forma efetiva mais estudantes com NEE no ensino regular, um contingente maior deles concluiu o Ensino Básico e passou a ingressar mais no Ensino Superior. Na década concluída em 2018, as matrículas de estudantes com NEE em universidades brasileiras aumentaram 118%, alcançando 43.633 matrículas (INEP, 2020). O aumento de estudantes com NEE no Ensino Superior tende a continuar e a se intensificar.

Em um contexto cultural onde a sociedade brasileira ainda não inclui plenamente as pessoas com deficiências nem outras minorias e grupos sociais; num ambiente

universitário que até pouco tempo não considerava a possibilidade de conviver, colaborar e ensinar pessoas com deficiência; e diante de uma representação proporcional ainda reduzida desse público nos cursos universitários; não surpreende que as pessoas com NEE ainda enfrentem várias barreiras no Ensino Superior brasileiro (OLIVEIRA et al., 2016). Essas barreiras podem acarretar acentuados prejuízos para a formação desses estudantes, provocando retenções e evasões (SIEMS-MARCONDES, 2017).

As barreiras enfrentadas são de diferentes tipos: programáticas, arquitetônicas, instrumentais, comunicacionais, digitais, metodológicas e atitudinais. As barreiras atitudinais talvez sejam as mais difíceis de serem removidas ou transpostas por dois motivos. Elas são as primeiras a serem enfrentadas e resolvidas, pois as outras dependem de decisões e atitudes inclusivas para serem endereçadas adequadamente. Por exemplo, ter um prédio acessível requer anteriormente decisões e atitudes adequadas desde o projeto, a construção e até a manutenção deste ambiente construído. Vencer a inércia e mudar não costuma ser fácil e requer empenho e gasto energético considerável. Além disso, atitudes humanas resultam de complexos processos psicossociais envolvendo percepções, interpretações, conhecimentos, experiências, hábitos, respeito, aceitação, valores, crenças e a cultura como um todo. Em geral, é complexo e trabalhoso realizar as mudanças necessárias em vários desses aspectos humanos para que atitudes e comportamentos inclusivos possam ocorrer cotidianamente.

As barreiras atitudinais de docentes, técnicos-administrativos e estudantes do Ensino Superior geralmente envolvem desconhecimento em relação aos aspectos clínicos, vivências e potenciais de aprendizagem dos estudantes com NEE. Elas requerem mudanças culturais para não apenas compreender, respeitar e conviver com as diferenças, mas também a elaboração de estratégias e ações efetivas que promovam o aprendizado e a formação dos estudantes com NEE (RIBEIRO; SANTOS, 2017). É preciso rever ideias deturpadas e permeadas por mitos em relação às NEE, fomentando a cultura de inclusão e desmistificando comportamentos capacitistas que impedem ou dificultam a transposição das barreiras (OLIVEIRA et al., 2016). Novas formas de pensar as NEE e os aspectos subjacentes a elas devem ser disseminados nas IFES brasileiras.

Demandas sociais e políticas públicas estimularam as Instituições de Ensino Superior brasileiras, em particular as federais, a realizar ações para promover a inclusão de pessoas com NEE no ambiente universitário (CASTRO; ALMEIDA, 2014). O Programa Incluir é um incentivo que merece destaque (BRUNO, 2011), pois caracteriza-se como

uma política pública de incentivo financeiro para criação e manutenção de núcleos de acessibilidade nas IFES. Ele tem estimulado as IFES a tornarem seus ambientes mais acessíveis, a proverem intérpretes de LIBRAS, a oferecerem formação docente para educação especial, a oferecerem apoio aos estudantes com NEE desde o ingresso até a conclusão de seus cursos, e a removerem barreiras que dificultam ou impedem a participação plena e autônoma dos estudantes com NEE no ambiente universitário (CIANTELLI; LEITE, 2016).

Os núcleos de acessibilidade das universidades acabaram assumindo a responsabilidade de promover as condições necessárias para permanência, pleno desenvolvimento e a conclusão da formação de estudantes com NEE (MELO; ARAÚJO, 2017). Sua atuação não se restringiu a questões metodológicas em sala de aula, mas também costuma se estender a todo o ambiente universitário como, por exemplo, bibliotecas, deslocamento pelo campus e eventos promovidos (TOMELIN et al., 2018). Assim, o avanço observado no ingresso de estudantes com NEE em cursos de graduação teria melhores chances de alcançar os resultados esperados com uma formação profissional de qualidade.

O empenho significativo dos profissionais que trabalham nos núcleos de acessibilidade já demonstra não ser suficiente para atender às demandas dos estudantes com NEE (CABRAL; MELO, 2017). A necessidade de mais profissionais dedicados à inclusão tende a aumentar conforme aumenta o número de estudantes com NEE nessas instituições. Essa é uma contabilidade difícil de fechar em tempos de cortes de recursos financeiros.

Uma forma de equilibrar um pouco essa demanda por ações de inclusão seria distribuir o trabalho para outros integrantes da comunidade acadêmica. Se boa parte da comunidade universitária engajar-se com a inclusão de pessoas com NEE no ensino, pesquisa e extensão, muito provavelmente a demanda de trabalho para os núcleos de acessibilidade das IFES diminuiria ou cresceria com velocidade menor. Todavia, o grande desafio dessa estratégia é envolver de forma efetiva e eficaz a comunidade universitária. Como disseminar a cultura inclusiva nas IFES fora dos núcleos de acessibilidade? Como estimular a comunidade acadêmica a se engajar com a inclusão de estudantes com NEE na universidade? Quais seriam as primeiras repercussões de iniciativas que visam tornar a inclusão e a acessibilidade questões cotidianas para todos nas IFES?

Este trabalho relata uma experiência da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) na implantação da sua Política de Inclusão e Acessibilidade em 2019. Esta política prevê comissões em cada unidade acadêmica (equivalente a um centro universitário) para promover ações de inclusão e acessibilidade com foco naquela parte da comunidade. O trabalho começa apresentando um contexto histórico de inclusão de pessoas com NEE na UFRN. Em seguida, relata características da sua atual Política de Inclusão e Acessibilidade. Depois, apresenta o contexto de uma unidade acadêmica dedicada a cursos na área de Tecnologia da Informação e continua seu relato concentrando-se nas ações desenvolvidas pela comissão desta unidade. Por fim, os resultados, as demandas ainda pendentes e os desafios desta comissão foram apresentados e discutidos. As estratégias de gestão universitária e os aprendizados obtidos nesta experiência podem inspirar iniciativas semelhantes na difusão da cultura inclusiva em instituições de ensino superior.

CONTEXTO DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM NEE NA UFRN

A inserção de pessoas com NEE na UFRN ocorre há pelo menos duas décadas. Melo (2009) relata as primeiras ações desenvolvidas na instituição para tornar o ambiente acadêmico mais inclusivo. Os estudantes com NEE enfrentavam barreiras de acesso desde a porta de entrada nos cursos de graduação, quando realizavam as provas dos vestibulares da UFRN. Assim, os primeiros esforços de inclusão ocorreram em 2001 com a oferta de recursos de acessibilidade para realização dessas provas, como a prova ampliada e em braille, por exemplo. Em 2002, a universidade criou uma comissão temporária com o objetivo de planejar e orientar ações de suporte aos estudantes com NEE. Essa comissão atuou tanto na frente de conscientização da comunidade acadêmica com a promoção de eventos e publicações sobre educação inclusiva; quanto com ações que ampliam a acessibilidade, principalmente com intervenções físicas (construção de rampas, banheiros adaptados, etc.) e produção de material didático adaptado em um espaço inclusivo na Biblioteca Central Zila Mamede.

Após quase uma década, esse movimento inicial de inclusão na UFRN resultou na institucionalização de quatro unidades responsáveis por promover ações de inclusão de forma sistemática e contínua. A principal iniciativa foi transformar a comissão temporária em comissão permanente. Em 2010, a UFRN criou a Comissão Permanente de Apoio a

Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, chamada de CAENE, para “orientar e apoiar a comunidade universitária sobre o processo de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais, tendo em vista seu ingresso, acesso e permanência” (UFRN, 2010, p.1). A CAENE é o Núcleo de Acessibilidade da universidade e tornou-se a unidade de referência máxima para tratar da inclusão de estudantes com NEE na instituição. Sua atuação tem sido muito próxima à gestão universitária para o desenvolvimento de políticas de inclusão, além de oferecer diferentes suportes aos estudantes com NEE.

A CAENE estimulou a criação e consolidação de outras três unidades na UFRN que contribuem com apoio especializado para inclusão de estudantes com NEE. O Laboratório de Acessibilidade da Biblioteca Central Zila Mamede consolidou-se como o principal responsável pela produção de material didático em formatos acessíveis, como impressão em braille, impressão ampliada, arquivos MP3 e arquivos em formato digital acessível para utilização com tecnologias assistivas. O Setor de Musicografia Braille e Apoio à Inclusão (SEBRAIM) da Escola de Música tornou-se responsável pela educação musical especial e inclusiva, principalmente pela produção de materiais didáticos e partituras musicais em braille. O Setor de Acessibilidade da Secretaria de Ensino a Distância (SEDIS) estabeleceu-se como referência na produção de materiais didáticos acessíveis para o ensino a distância.

Sob o estímulo e a articulação da CAENE, a UFRN tem desenvolvido ações para remover barreiras de acessibilidade de todos os tipos: arquitetônica, programática, instrumental, metodológica, comunicacional, digital e atitudinal (MELO et al., 2020). Essas ações podem ter influenciado o ensino, a pesquisa e a extensão na universidade (SILVA; ANDRADE, 2019a; 2019b). Apesar de a UFRN estar desenvolvendo muitas ações para promover a inclusão de estudantes com NEE, essas ações ainda são muito concentradas nos docentes e técnicos-administrativos da CAENE, do Laboratório de Acessibilidade, do SEBRAIM e do Setor de Acessibilidade da SEDIS. Poucos são os docentes e técnicos fora dessas unidades que realmente se envolvem com a inclusão. Quando o fazem, geralmente tem uma relação estreita com as referidas unidades. Portanto, ainda não é possível afirmar que a comunidade acadêmica da UFRN incorporou na sua cultura as pessoas com NEE e suas questões. É comum encontrar nessa comunidade pessoas que acreditam que estudantes com NEE ainda são um “problema” para CAENE “resolver”. Para muitos, a inclusão é responsabilidade apenas do outro. Ele próprio não precisa se envolver, não

precisa conviver e interagir com pessoas tão diferentes. Pode continuar inerte. Pode manter sua eventual barreira atitudinal.

Como consequência, geralmente existem poucas considerações sobre as pessoas com NEE nos espaços de discussão, decisão e planejamento acadêmico e administrativo da universidade mais próximos dos estudantes, tais como Núcleos Docentes Estruturantes e Colegiados dos cursos, Plenárias de Departamentos e de Centros. Quem promove a inclusão na UFRN está distante do contexto cotidiano dos cursos onde de fato a inclusão deveria ocorrer. Quem executa as atividades de ensino, pesquisa e extensão se distancia da inclusão, por ser responsabilidade de outra unidade acadêmica. Essa divisão de responsabilidades parece coerente porque a promoção da inclusão requer, dentre outras coisas, conhecimentos e recursos específicos. Todavia, será que existem desvantagens em concentrar ações de inclusão na CAENE e unidades correlatas? Quais seriam as desvantagens? Quais estratégias alternativas poderiam superar tais desvantagens?

Nesse contexto institucional e nacional, tem havido um aumento significativo de estudantes com NEE que solicitam apoio à CAENE. Em 2010, um total de 7 estudantes de todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil, no seu colégio de aplicação, até a pós-graduação, solicitaram acompanhamento e suporte da CAENE. Em 2014, esse número aumentou para 125 estudantes. Em 2018, já somaram 218 estudantes com NEE acompanhados pela CAENE. Esse aumento tende a se manter e até acelerar com a consolidação da política de reserva de vagas na seleção para ingresso nos cursos, que entrou em vigor no ano de 2018 (BRASIL, 2016). O aumento significativo da demanda requer mais pessoas dedicadas ao trabalho de inclusão. Por várias razões, é muito difícil ampliar o número de colaboradores dedicados exclusivamente a ações de inclusão nas IFES, ainda mais na realidade de contingenciamento de recursos dos últimos anos. Portanto, ainda que a CAENE consiga aumentar o número de colaboradores, certamente não será suficiente.

O que pode ser feito diante do aumento da demanda por apoio à inclusão na UFRN? Como lidar com a indiferença, falta de conhecimento e até resistência na comunidade acadêmica em relação aos estudantes com NEE? Esses dilemas não são exclusivos da UFRN (CABRAL; MELO, 2017). Por isso é relevante compartilhar as estratégias que esta universidade vem utilizando para enfrentar esses desafios. A UFRN aproveitou esse momento de crise iminente diante das limitações da CAENE para formular uma política

de inclusão na universidade. Assim, foi possível consolidar ações de inclusão já desenvolvidas e se preparar para um próximo nível de inclusão enfrentando os novos desafios que se apresentam.

POLÍTICA DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE DA UFRN

Em 2019, a UFRN instituiu sua Política de Inclusão e Acessibilidade para consolidar e avançar na inclusão de pessoas com NEE em sua comunidade acadêmica (UFRN, 2019b). Esta política define conceitos fundamentais, como, por exemplo, pessoas com necessidades educacionais específicas e acessibilidade; bem como os princípios, objetivos e diretrizes que devem orientar as ações de inclusão da universidade. Duas estruturas organizacionais foram criadas na instituição para viabilizar a execução desta política: a Secretaria de Inclusão e Acessibilidade e as Comissões Permanentes de Inclusão e Acessibilidade.

Ao longo de sua atuação de quase uma década, a CAENE vinha consolidando seu trabalho de inclusão e sendo reconhecida e valorizada pela comunidade acadêmica da UFRN. Essa comissão permanente enfrentava desafios administrativos específicos, dentre os quais pode-se citar: o aumento da demanda de estudantes e servidores com NEE, a necessidade de alocar e gerenciar o trabalho de servidores e a necessidade de gerenciar recursos financeiros. Assim, durante a formulação de sua Política de Inclusão e Acessibilidade, a universidade decidiu redefinir o status da CAENE no organograma da instituição. A comissão permanente CAENE foi extinta em 2019 para dar lugar à Secretaria de Inclusão e Acessibilidade (SIA) sob a responsabilidade direta da reitoria (UFRN, 2019a). Este novo status organizacional tem permitido a SIA melhores condições administrativas para promover e assegurar condições adequadas de acesso e participação de pessoas com NEE nas ações de ensino, pesquisa e extensão da universidade. Em particular, uma maior aproximação da SIA com a reitoria e pró-reitoras tem pautado questões de inclusão e acessibilidade na gestão central da universidade. Este ajuste administrativo de criação da SIA foi considerado importante, porém não suficiente para enfrentar os desafios de inclusão na instituição.

Se as ações de inclusão continuassem sendo centralizadas apenas na SIA como tradicionalmente eram na CAENE, a equipe técnico-educacional da SIA continuaria tendo dificuldades de atender ao aumento crescente da demanda por apoio à NEE na

universidade. Após várias discussões da comunidade acadêmica para criação da Política de Inclusão e Acessibilidade, considerou-se importante envolver e implicar diversos segmentos da instituição nas ações de inclusão. Descentralizar essas ações tornou-se necessário. Pessoas com e sem NEE não alocadas na SIA deveriam discutir, problematizar e trabalhar para atender às NEE da comunidade acadêmica da universidade, pelo menos dentro das unidades acadêmicas em que elas participam. Quando as unidades acadêmicas e seus atores se apropriarem das demandas de NEE, haverá maiores chances de a comunidade acadêmica se envolver e contribuir de forma efetiva no atendimento das mesmas.

Em uma cultura de inclusão centralizada na SIA, a segunda intervenção organizacional promovida pela Política de Inclusão e Acessibilidade da UFRN criou em 2019 uma Comissão Permanente de Inclusão e Acessibilidade (CPIA) em cada unidade acadêmica (equivalente a centros) da instituição (UFRN, 2019c). Essas comissões têm por objetivos (1) identificar as demandas de inclusão e acessibilidade da respectiva unidade acadêmica e (2) promover ações nesta unidade para atender tais demandas conforme a Política de Inclusão e Acessibilidade da universidade. Elas devem ser um espaço multidisciplinar de discussão e proposição de ações inclusivas considerando todos os tipos de acessibilidade.

A CPIA de uma unidade acadêmica é formada por pelo menos 13 representantes daquela unidade: direção; assessoria acadêmica; servidor integrante de Comissão Interna de Segurança do Trabalho; servidor técnico-administrativo que atende a estudantes; servidor com necessidades específicas; estudantes com NEE; chefia de departamento; docentes representantes de cursos técnicos, de graduação e de pós-graduação; docentes que atuam como orientador acadêmico de discentes com NEE; e, para manter a integração com as ações gerais da universidade, um servidor técnico de referência da SIA (UFRN, 2019c).

Essas intervenções organizacionais na UFRN visam disseminar uma cultura de inclusão na comunidade acadêmica. Elas são parte das estratégias propostas para efetivar a Política de Inclusão e Acessibilidade na universidade. Um próximo passo importante é analisar como a prática da comunidade acadêmica está sendo afetada por elas. Este trabalho contribui com esta análise por meio do relato e discussão do primeiro ano de trabalho da CPIA do Instituto Metrópole Digital, uma das unidades acadêmicas da UFRN.

O CONTEXTO DO INSTITUTO METRÓPOLE DIGITAL

O Instituto MetrÓpole Digital (IMD) é uma unidade acadêmica da UFRN que oferta cursos na área de Tecnologia da Informação, nos níveis técnico, superior e de pós-graduação. Além disso, também possui uma incubadora de empresas engajada na criação e no amadurecimento de empreendimentos de inovação tecnológica. Grande parte dos docentes e muitos técnicos-administrativos desta unidade têm formação em áreas exatas e tecnológicas. A formação acadêmica nessas áreas não costuma abordar questões relacionadas à inclusão e à acessibilidade com a profundidade necessária.

Em 2019, o IMD possuía mais de 2.200 estudantes em todos os níveis de ensino. Destes, 18 estudantes possuíam alguma NEE e eram acompanhados pela SIA; sendo sete com Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDA/H), três com deficiência física, dois com perda auditiva parcial (não falantes em LIBRAS), dois com baixa visão, um cego e três alunos com outras NEE. Para atender a todos eles, o IMD contava com a colaboração de 49 docentes e 119 técnicos-administrativos. O IMD possui um Setor de Apoio a Práticas Educacionais (SAPE) com equipe interdisciplinar formada por psicólogas, pedagogas, assistente social e profissional da Estatística. Este setor oferece suporte às ações educacionais da unidade, envolvendo docentes e estudantes de todos os níveis de ensino.

Antes da implantação da CPIA no IMD, as ações de inclusão e acessibilidade nesta unidade ocorriam principalmente pela atuação dos profissionais da então CAENE. Assim como a maior parte da universidade, a comunidade acadêmica do IMD geralmente considerava que pessoas com NEE eram de responsabilidade da CAENE e praticamente não se envolviam em questões de inclusão e acessibilidade dentro da unidade. As exceções pontuais da unidade ocorriam quando o SAPE eventualmente colaborava com ações da CAENE. Quando havia demanda espontânea de estudantes ou docentes, o SAPE acompanhava a evolução de discentes com NEE em seus cursos; fazia mediação pedagógica entre eles e seus professores; e orientava docentes sobre questões relacionadas à NEE.

Além dessas ações específicas do SAPE, pessoas com deficiência eram assuntos pontuais e superficiais em algumas disciplinas ofertadas pelo IMD. Apenas a disciplina optativa “Acessibilidade Digital” na graduação e a disciplina “Educação Especial e Inclusiva” na pós-graduação abordavam o assunto em profundidade nesta unidade

(SILVA; ANDRADE, 2019a). Poucos docentes desta unidade haviam participado em alguns projetos de pesquisa e extensão envolvendo pessoas com deficiência (SILVA; ANDRADE, 2019b).

Essas iniciativas de inclusão e acessibilidade no IMD antes da CPIA envolveram um grupo muito restrito de pessoas, para atividades específicas, realizadas sob demanda particular. Não havia nesta unidade acadêmica a previsão de um trabalho proativo, sistemático e contínuo sobre a pauta da inclusão. O discurso da comunidade acadêmica do IMD parecia refletir resistência e desconhecimento acerca das dificuldades enfrentadas por pessoas com NEE. Ele era um forte indício das barreiras atitudinais presentes que poderiam postergar e dificultar a implementação da Política de Inclusão e Acessibilidade da UFRN, uma vez que ela requer mudanças de pensamento e cultura. Algo precisava ser feito para disseminar a cultura de inclusão e acessibilidade na comunidade acadêmica do IMD, de modo a torná-la assunto cotidiano e comum.

O INÍCIO DA CPIA NO INSTITUTO METRÓPOLE DIGITAL

A CPIA IMD originou-se com 14 pessoas, sendo seis docentes, seis técnico-administrativos e dois estudantes com NEE. As reuniões iniciaram em fevereiro de 2019 e totalizaram nove encontros naquele ano. Os encontros sempre foram abertos a qualquer pessoa da comunidade acadêmica. Em vários deles participaram mais estudantes com NEE do que o previsto inicialmente. O primeiro ano de trabalho foi marcado pela organização interna do grupo, bem como pela assimilação gradual de possibilidades e limites do trabalho da CPIA. Não houve antes experiência piloto de implantação das CPIAs na UFRN que pudesse dar direcionamentos práticos para os grupos que estavam se formando nas unidades acadêmicas. Assim, a CPIA IMD foi compreendendo os desafios e as potencialidades de sua atuação conforme esta ia se delineando.

A participação da profissional de referência da SIA na comissão foi fundamental para a formação inicial do grupo. Até porque a promoção de inclusão e acessibilidade era incumbência centralizada na antiga CAENE. Nas primeiras reuniões, a profissional de referência apresentou a quantidade de estudantes do IMD com NEE que eram acompanhados pela SIA e suas situações. Discutiu-se a respeito de compreensões sobre o trabalho da SIA e das CPIA na UFRN e sobre barreiras enfrentadas por pessoas com NEE. Aos poucos, ideias de ações foram sendo geradas pelos membros do grupo.

A SIA solicitou que a CPIA realizasse um mapeamento de demandas de inclusão e acessibilidade específicas da comunidade do IMD. Esse trabalho foi realizado ao longo de algumas reuniões, tanto a partir da percepção dos membros do grupo, como através das opiniões de estudantes com NEE da unidade. Em uma das reuniões, foram convidados estudantes do IMD acompanhados pela SIA (além dos que já participavam da comissão) para que compartilhassem suas experiências cotidianas no IMD, dentro e fora da sala de aula. Dessa maneira, foi possível identificar demandas que, sozinhos, os membros da comissão não conseguiriam acessar, por desconhecerem. A partir disso, a CPIA listou e priorizou as principais demandas relacionadas às NEE que foram identificadas no IMD em 2019.

Os membros da CPIA se engajaram no atendimento dessas demandas dentro do seu limite de atuação, enquanto docentes, técnico-administrativos e discentes do IMD. Demandas que extrapolavam esses limites foram encaminhadas aos respectivos responsáveis. O Quadro 1 resume as demandas identificadas em ordem de prioridade. As linhas cinzas destacam as demandas que pelo menos começaram a ser atendidas ainda em 2019. O aprofundamento das ações dos anos posteriores está fora do escopo deste trabalho.

Quadro 1. Principais demandas identificadas na CPIA IMD em 2019, com destaque em cinza para aquelas cujo atendimento foi pelo menos iniciado neste ano.

Atividade	Responsável	Público-alvo	Barreiras
Levantamento de necessidades de acessibilidade arquitetônica	CPIA-IMD	comunidade interna e externa	arquitetônica
Instalação de tecnologias assistivas para cegos e baixa visão nos laboratórios	Suporte de TI do IMD	comunidade interna	instrumental
Capacitar docentes e técnicos sobre TDAH	SIA	docentes e técnicos	atitudinal metodológica
Divulgar reuniões da CPIA para a comunidade acadêmica	CPIA-IMD	comunidade interna	atitudinal
Encorajar estudantes com NEE a buscarem orientação e apoio institucional	CPIA-IMD	discentes	atitudinal
Prever disciplinas que os estudantes com NEE iriam cursar no próximo período letivo, para antecipar ações de acessibilidade necessárias	CPIA-IMD	docentes e discentes	atitudinal metodológica

Informar orientadores acadêmicos sobre a importância do acompanhamento de estudantes com NEE	SIA e CPIA-IMD	orientadores acadêmicos	atitudinal
Estimular a proposição de melhorias pedagógicas por grupo de docentes por área do conhecimento	SAPE-IMD	docentes	atitudinal metodológica
Exercícios de técnicas vivenciais de NEE, para promover empatia	SAPE e CPIA-IMD	comunidade interna	atitudinal
Formação sobre preparação de materiais didáticos acessíveis	SIA	docentes	atitudinal comunicacional instrumental
Compartilhamento de iniciativas de inclusão realizadas pelos docentes	docentes do IMD e CPIA-IMD	docentes	atitudinal metodológica
Capacitação sobre tipos de acessibilidade e suas principais barreiras	SIA	docentes e técnicos	atitudinal comunicacional metodológica

Fonte: Elaborado pelos autores.

A CPIA realizou um levantamento de necessidades de ajustes arquitetônicos no IMD com base na percepção do grupo e em conversas com estudantes e servidores com necessidades específicas. As demandas relacionadas à infraestrutura física do prédio foram encaminhadas à Secretaria Administrativa da unidade, que fez os encaminhamentos possíveis no momento. Exemplos dessas demandas foram: (1) adequar layout dos laboratórios de informática para acesso com cadeira de rodas; (2) ligar elevador do prédio ao gerador de energia elétrica de modo que pessoas com mobilidade reduzida pudessem se deslocar em caso de interrupção do fornecimento de energia; (3) trocar lâmpadas queimadas nas salas de aula; (4) comprar pincéis mais adequados à visualização em quadros de vidro e, quando possível, substituir esses quadros por outros com melhor visibilidade; e (5) orientar a comunidade sobre o uso indevido das vagas de estacionamento para idosos e pessoas com deficiência. Apenas a última demanda ainda não foi iniciada. As demais demandas foram atendidas dentro das possibilidades.

Apesar de não ter sido uma necessidade indicada por pessoas com NEE no IMD, a CPIA também conversou sobre a possibilidade de sinalização dos ambientes por placas em braile. Essa ação começou a ser planejada ainda em 2019 em conjunto com o projeto de sinalização do prédio que já estava em andamento. Alguns protótipos de placas de

sinalização chegaram a ser impressos, mas essa iniciativa foi temporariamente suspensa com a pandemia de Covid.

Como os estudantes com baixa visão e cegueira do IMD poderiam enfrentar barreiras para utilizar computadores nos laboratórios de informática, a CPIA também priorizou a verificação e melhoria do suporte de tecnologias assistivas disponíveis nesses laboratórios. Além de lerem os pareceres técnicos da SIA para esses estudantes, membros da CPIA procuraram os discentes para conversar sobre quais recursos de tecnologias assistivas eles costumavam utilizar e sobre eventuais oportunidades de melhorias nos laboratórios de informática. Apenas um estudante aceitou o convite e informou que ele costumava ajustar o contraste de cores no Windows e o tamanho das fontes. Essa configuração precisava ser feita em todos os computadores que ele utilizasse na unidade, o que gerava retrabalho constante e acabava motivando o uso de um computador específico por sala.

O suporte técnico do IMD foi consultado por membros da CPIA para verificar se a configuração do estudante poderia ser associada à sua conta de usuário na rede local da unidade. Assim, o estudante configuraria apenas uma vez suas preferências e elas estariam disponíveis em qualquer computador que ele usasse na unidade. Após análise técnica e alguns testes, não foi viável fazer tal associação por limitações da tecnologia utilizada no momento na gestão da rede local de computadores. Entretanto, esta demanda foi anotada para ser considerada em futuras evoluções tecnológicas desta rede. Para o estudante cego, observou-se que as versões do Windows e do Ubuntu utilizadas nos laboratórios já tinham leitor de tela nativo. Então, não foi necessário instalar leitores de tela como o NVDA.

Outra demanda priorizada pela CPIA foi uma formação sobre Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), voltada aos docentes e técnico-administrativos. A demanda veio principalmente da constatação de que, dentre os estudantes do IMD acompanhados pela SIA naquele ano, a maior parte apresentava TDAH. Na ocasião do evento, uma psicóloga da SIA realizou uma exposição oral sobre o assunto, apresentando as principais características do transtorno e orientações importantes para a atenção a estudantes com TDAH no Ensino Superior. Em seguida, houve um momento de discussão em que os presentes puderam sanar dúvidas e fazer comentários. A ação aconteceu no mês de agosto de 2019 e contou com a participação de nove técnicos, oito docentes e um discente do IMD.

Por ser uma iniciativa nova, considerou-se importante divulgar a CPIA, seus objetivos e reuniões para a comunidade acadêmica do IMD. Nessa comunicação, os estudantes com NEE deveriam ser encorajados a buscarem orientação e apoio, apresentando a CPIA como um espaço propício para ouvi-los. A divulgação ocorreu por e-mail e redes sociais, como Facebook e Instagram. Como resultado, houve uma boa participação de estudantes com NEE em algumas reuniões, além daqueles que fazem parte da CPIA regularmente. Essa participação foi uma boa forma de acolhimento e escuta, a ponto de vários estudantes relatarem espontaneamente que passaram a se sentir importantes e acolhidos pela unidade acadêmica. Eles demonstraram esperanças para que as barreiras de acessibilidade comesçassem a diminuir com o tempo. Por outro lado, nenhum docente ou técnico-administrativo (além dos que já integravam a comissão) participou das reuniões ou interagiu significativamente com a CPIA em decorrência dessa divulgação.

Em 2019, também foram planejadas divulgações da CPIA em eventos estratégicos no início do ano seguinte; tanto para estudantes, na recepção de ingressantes em cursos técnicos e superior do IMD, quanto para docentes, na Semana de Avaliação e Planejamento que ocorre anualmente. Assim, a CPIA se fez presente nesses eventos em 2020, apresentando-se com informações relevantes aos seus respectivos públicos. Aos estudantes, abordou-se principalmente os direitos e suportes institucionais oferecidos em casos de NEE. Aos docentes, apresentou-se a quantidade de estudantes com NEE do IMD acompanhados pela SIA e recomendações gerais para o ensino e orientação acadêmica voltados a esse público.

Quase no final do ano letivo de 2019, a CPIA fez um levantamento da previsão de disciplinas que os estudantes com NEE cursariam em 2020.¹ A ideia era que os futuros docentes desses alunos pudessem se organizar com antecedência para atender às adaptações sugeridas pela SIA. Foram enviados e-mails aos estudantes perguntando sobre as disciplinas que eles pretendiam cursar no próximo semestre. A adesão a esta ação foi baixa e os resultados foram discutidos em uma reunião da CPIA. Pela falta de definição de aprovações ou reprovações nas disciplinas antes do fim do semestre e pela indefinição de oferta de disciplinas e alocação dos docentes no semestre seguinte, foi inviável antecipar uma articulação dos orientadores acadêmicos desses estudantes e seus futuros professores no semestre seguinte. Infelizmente essa articulação não foi viável.

Algumas demandas identificadas no primeiro ano de atuação da CPIA IMD não tiveram seus atendimentos iniciados naquele mesmo ano, conforme indicado nas linhas de fundo branco do Quadro 1. O principal limitador foi a falta de tempo e demais recursos necessários. No início de 2020, os membros da CPIA do IMD autoavaliaram a atuação da comissão em 2019. Eles fizeram uma avaliação geral positiva do trabalho no primeiro ano. Elencaram como pontos fortes a participação assídua de discentes com NEE nas reuniões e no apoio oferecido pela SIA. Como pontos a melhorar, foram indicados: divulgação das reuniões na comunidade acadêmica da unidade para estimular a participação de pessoas fora da CPIA; a necessidade de descentralizar ações dentro do grupo para além da presidente da comissão e da representante da SIA; aumentar iniciativas que dialoguem com a área de Tecnologia da Informação, que é o foco da unidade acadêmica; realizar mais ações sobre inclusão e acessibilidade direcionadas aos discentes do IMD.

DESAFIOS NA IMPLANTAÇÃO DA CPIA NO INSTITUTO METRÓPOLE DIGITAL

Alguns desafios se apresentaram no ano de implantação da CPIA no IMD. O primeiro deles foi a compreensão dos membros sobre seu papel, seus limites e possibilidades, já que se tratava de uma experiência inédita na universidade. Parte desse desafio foi superado ao longo do primeiro ano de trabalho. A CPIA se entendeu principalmente como um espaço de discussão regular e proativa sobre inclusão e acessibilidade no IMD. Ela também começou a perceber que pode contribuir com a articulação de atores na unidade em prol da inclusão e acessibilidade.

Porém, alguns aspectos identitários ainda permanecem confusos. Eles estão relacionados a como a CPIA se caracteriza, se distingue e atua em conjunto com as demais estruturas organizacionais da universidade. Algumas perguntas em aberto nesse sentido são: A CPIA precisa de uma identidade distinta e destacada em relação à SIA e às outras estruturas organizacionais da unidade acadêmica, como secretarias, coordenações e diretorias? A CPIA deve assumir a responsabilidade de “cuidar da inclusão e acessibilidade” na unidade como a SIA fazia anteriormente na UFRN (antiga CAENE)? O trabalho típico de comissões na universidade envolve realizar análises e fazer proposições gerais. O que a CPIA deveria fazer diante de demandas que vão além de discussões, reflexões, análises, proposições e articulações? É de responsabilidade da CPIA realizar ações mais operacionais que se distanciam de atuações típicas de comissões na

universidade? Essa seria uma postura adequada e suficiente para promover inclusão e acessibilidade na unidade acadêmica?

Apesar de o prédio principal do IMD ter construção recente (tendo sido ocupado em janeiro de 2014, após a finalização da obra no final de 2013), as barreiras arquitetônicas já se evidenciaram logo ao marcar as primeiras reuniões da CPIA. Poucas salas onde as reuniões poderiam ocorrer ofereciam acesso autônomo a um usuário de cadeira de rodas, sem a necessidade de adaptações no ambiente. Por exemplo, algumas salas de reunião não tinham espaço para manobrar uma cadeira de rodas, pois estavam bastante ocupadas com mesa e cadeiras; ou um auditório tinha cadeiras parafusadas no chão que não permitiam configuração adequada para uma discussão em grupo.

Outro desafio que se apresentou foi a redução gradual na participação dos membros da comissão, por motivos diversos. Somado a isso, as discussões e a execução de ações mantiveram-se concentradas em poucos integrantes do grupo. Um ponto de inflexão ficou evidente entre o final do diagnóstico das demandas de inclusão e acessibilidade e o início do desenvolvimento de algumas ações pela CPIA no IMD. Alguns membros comentavam que já compreendiam as demandas e seu atendimento estava fora do escopo de atuação da CPIA. Por algum tempo, alguns manifestavam o sentimento de não haver mais nada o que poderiam fazer dentro daquela comissão. Ou o trabalho era responsabilidade de outros fora da comissão; ou o trabalho até poderia ser feito por um membro da CPIA, porém não correspondia ao esperado para uma atuação em comissão. Pareciam tratar-se de outras atividades. As demandas de inclusão e acessibilidade requeriam atividades de ensino, como projetos de monitoria? Seriam melhor abordadas em atividades de pesquisa? Seriam bem caracterizadas como atividades de extensão? Ou seriam atividades técnicas ou administrativas? Esses questionamentos requerem investigações futuras.

Ficou evidente que a vinculação institucional de integrantes à CPIA previsto na resolução da universidade (UFRN, 2019c) não refletiu em participação ativa de todos os membros nas reuniões. Apesar disso, sempre que os membros com participação pouco ativa foram procurados para conversar sobre demandas de inclusão e acessibilidade que requeriam sua colaboração, eles foram receptivos e engajados no seu atendimento. Os membros da CPIA com participação ativa nas reuniões demonstraram ter interesses e envolvimento pessoais com questões de inclusão e acessibilidade. No primeiro ano de implantação da Política de Inclusão e Acessibilidade da UFRN, o sentimento de

pertencimento à CPIA do IMD e a contribuição individual apresentada por cada membro desta comissão parecem ter dependido mais de questões e interesses pessoais do que institucionais. Para os membros já envolvidos com a inclusão e a acessibilidade, a CPIA foi um espaço de legitimação das suas ações pessoais nessa causa dentro da unidade acadêmica. Para os membros ainda não envolvidos, a CPIA foi um espaço para primeiros contatos com causa, que precisam evoluir para envolvimento maiores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de fortalecer e disseminar a cultura de inclusão e acessibilidade na sua comunidade acadêmica, a UFRN criou em 2019 a Política de Inclusão e Acessibilidade (UFRN, 2019b). Uma das estratégias foi descentralizar as ações da SIA para distribuir e compartilhar responsabilidades com as CPIAs em cada unidade acadêmica da instituição. Este trabalho relatou parte desta experiência da universidade, que ocorreu no Instituto Metrópole Digital (IMD) em 2019. A implanta o da CPIA no IMD começou com um diagnóstico das demandas de estudantes com NEE da unidade, acompanhado por oportunidades de melhoria identificadas pelos participantes desta comissão. As demandas identificadas no primeiro ano de atua o da CPIA foram apresentadas. Os atendimentos de algumas delas foram detalhados e discutidos, assim como os desafios enfrentados.

A CPIA trouxe os temas inclusão e acessibilidade para discussão em uma unidade acadêmica centrada na Tecnologia da Informa o, sem tradi o de considerar esses temas em profundidade. Nesse ambiente, as barreiras atitudinais eram muito presentes nos discursos e nas atitudes da comunidade acadêmica, principalmente por desconhecimento das NEE e pela dificuldade em lidar com a diversidade humana. Mesmo em um período de atua o relativamente curto para haver mudanças culturais mais significativas, foi possível começar a perceber a supera o paulatina das dificuldades enfrentadas por estudantes com NEE. Os avanços observados nesta experiência são um indício de que a UFRN está em uma boa dire o com esta política de inclusão e acessibilidade descentralizadora e precisa continuar avançando nela.

Além dos desafios específicos já discutidos, vale concluir esse trabalho com alguns questionamentos gerais a serem observados em trabalhos futuros: Como evitar que as CPIAs se tornem versões em menor escala da SIA (antiga CAENE), que acabava

centralizando a responsabilidade de promoção da inclusão e acessibilidade na universidade? Que cuidados tomar para que, de fato, a promoção da inclusão e da acessibilidade seja compreendida como responsabilidade de todas as pessoas da comunidade acadêmica, e não apenas dos integrantes das CPIAs ou da SIA? A inclusão e acessibilidade precisam tornar-se assuntos cotidianos e comuns na comunidade acadêmica universitária para que a sociedade como um todo venha a se tornar inclusiva. Outro desafio é estabelecer um ambiente favorável ao compartilhamento de conhecimentos, experiências e soluções sobre inclusão e acessibilidade entre unidades acadêmicas da instituição. Isso é importante para criar parcerias que auxiliem a instituição avançar na inclusão e no atendimento adequado aos estudantes com NEE.

REFERÊNCIAS

BRUNO, M. M. G. Políticas afirmativas para a inclusão do surdo no ensino superior: algumas reflexões sobre o acesso, a permanência e a cultura universitária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 92, n. 232, p. 542-556, 2011.

CABRAL, L. S. A.; MELO, F. R. L. V. Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras. **Educar em Revista**, p. 55-70, 2017.

CASTRO, S. F.; ALMEIDA, M. A. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, p. 179-194, 2014.

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P. Ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade nas universidades federais brasileiras. **Revista brasileira de educação especial**, v. 22, p. 413-428, 2016.

INEP. **Resumo técnico: censo da educação superior de 2018**. Brasília: INEP, 2020.

MELO, F.R.L.V. Mapeando, conhecendo e identificando ações da Universidade Federal do Rio Grande do Norte diante do ingresso de estudantes com deficiência. MARTINS, L.A.R.; PIRES, J.; PIRES, G.N.L.; MELO, F.R.L.V. (Orgs.) **Práticas inclusivas nos sistemas de ensino e em outros contextos**. Natal: EDUFRN, 81-109, 2009.

MELO, F. R. L. V.; ARAÚJO, E. R. Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, p. 57-66, 2018.

MELO, F.R.L.V.; SILVA, B.S.; ANDRADE, A.F. Direito à Acessibilidade: Avanços e desafios da UFRN. In: COSTA, A.D.L.; SARMENTO, B.R. (Org.). **Tecendo pontes: interfaces e lugares de acessibilidade**. João Pessoa: Editora UFPB, p. 120-132, 2020.

OLIVEIRA, R. Q.; et al. A inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, p. 299-314, 2016.

RIBEIRO, D. M.; GOMES, A. M. Barreiras Atitudinais sob a ótica de estudantes com deficiência no ensino superior. **Práxis Educacional**, v. 13, n. 24, p. 13-31, 2017.

SIEMS-MARCONDES, M. E. R. Estudantes com deficiência no ensino superior: trajetórias escolares, acesso e acessibilidade. **Inclusão Social**, v. 11, n. 1, 2017.

SILVA, B. S.; ANDRADE, A. F. Análise descritiva do tema deficiência nos currículos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, p. 435-452, 2019a.

SILVA, B.S.; ANDRADE, A.F. Como docentes da UFRN abordaram o tema deficiência em pesquisa e extensão dez anos antes das cotas? **Educação (UFSM)**, v. 44, p. 1-35, 2019.

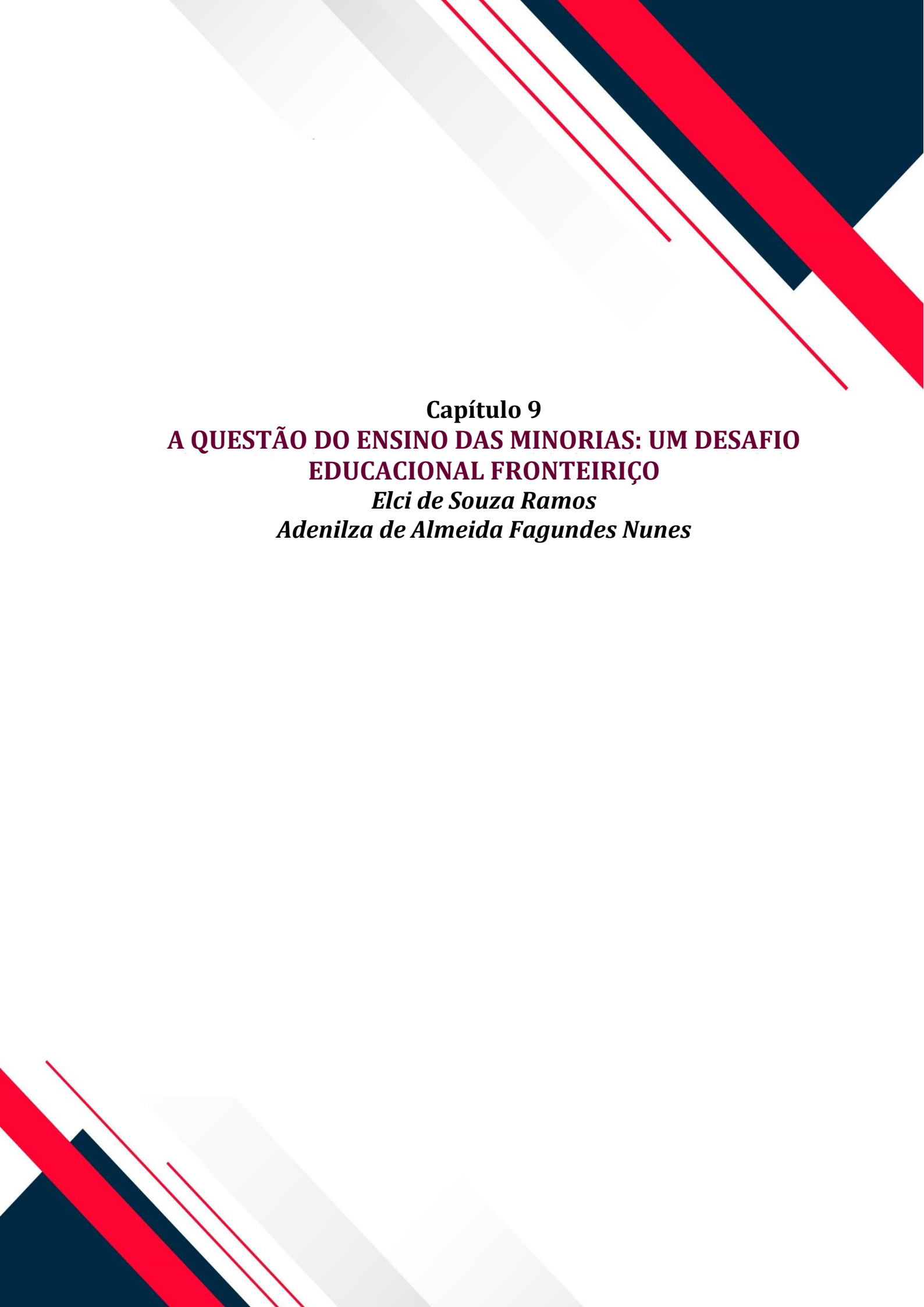
TOMELIN, K. N.; DIAS, A. P. L.; SANCHEZ, C. N. M.; PERES, J. Educação inclusiva no ensino superior: desafios e experiências de um núcleo de apoio discente e docente. **Revista Psicopedagogia**, v. 35, n. 106, p. 94-103, 2018.

UFRN. Portaria Nº 203/10-R, de 15 de março de 2010. **Institui a comissão permanente denominada Núcleo de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, vinculada ao Gabinete do Reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte**. Natal, 2010.

UFRN. Resolução Nº 16/2019-CONSUNI, de 19 de junho de 2019. **Aprova a criação da Secretaria de Inclusão e Acessibilidade - SIA, vinculada à Reitoria da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN**. Natal, 2019a.

UFRN. Resolução Nº 26/2019-CONSUNI, de 11 de dezembro de 2019. **Institui a Política de Inclusão e Acessibilidade para as Pessoas com Necessidades Específicas na Universidade Federal do Rio Grande do Norte**. Natal, 2019b.

UFRN. Resolução Nº 27/2019-CONSUNI, de 11 de dezembro de 2019. **Regulamenta a Rede de Apoio à Política de Inclusão e Acessibilidade e à Comissão Permanente de Inclusão e Acessibilidade (CPIA) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN**. Natal, 2019c.



Capítulo 9
**A QUESTÃO DO ENSINO DAS MINORIAS: UM DESAFIO
EDUCACIONAL FRONTEIRIÇO**
Elci de Souza Ramos
Adenilza de Almeida Fagundes Nunes

A QUESTÃO DO ENSINO DAS MINORIAS: UM DESAFIO EDUCACIONAL FRONTEIRIÇO

Elci de Souza Ramos

Graduado em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE (2006). Pós-graduado em Metodologia do Ensino Superior com Inovações Curriculares (2016) pela Faculdade Santo André – FASA. Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2019). E-mail: elcidsramos@gmail.com

Adenilza de Almeida Fagundes Nunes

Graduada em Educação Física (2017) e Letras (2022), ambos pela Centro Universitário Claretiano. cursando Pedagogia Pela Universidade Cruzeiro do Sul. Pós-graduação em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira Pela Faculdade Educacional da Lapa – FAEL (2019), Master Business Administration em Gestão de instituições Públicas pela Instituto Federal de Rondônia (2021), Educação Física Escolar (2021), Administração Escolar, Supervisão e Orientação (2021), Educação a Distância: Gestão e Tutoria (2021), ambas Pela Uniasselvi. E-mail: adenilza.a.f.n@hotmail.com.

RESUMO

Este trabalho tem como propósito a discussão sobre inclusão escolar. Nesse sentido, a ênfase será sobre o tema da parcela da população portadora de necessidades especiais. Busca-se, portanto, neste espaço de análise, suscitar uma discussão sobre os principais conceitos aqui apresentados, com base na bibliografia colocada por esta pesquisa, relacionando tais pressupostos ao ensino para minorias, mormente o público acima especificado, em um contexto de fronteira. Propiciando-se fundamentos teóricos, a esta pesquisa, serão analisados os autores Cavalcanti, Interação Guarani/não Guarani: etnocentrismo naturalizado na questão do silêncio interturmas. Trabalhos em Linguística Aplicada; MOITA LOPES, Discursos de Identidades; MAHER, do casulo ao movimento – a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural; SANTOS, O cenário multilíngue/multidialeto/multicultural de fronteira e o processo identitário “brasiguai” na escola e no entorno social; BORTONI, nós

cheguemos na escola, e agora? Sociolinguística e educação. Não obstante o reconhecido esforço para uma atitude pragmática, no tocante à inclusão, principalmente quando envolve esse público-alvo especial, ainda há muito para ser conquistado. Sobretudo, é fundamental manter-se em perspectiva o grave fato de que a exclusão ainda é a chaga social a ser tratada com profundidade, no ambiente escolar.

Palavras-chave: Ensino, Inclusão, Língua, linguagem, Multilinguismo, bilinguismo, Identidade.

INTRODUÇÃO

A História da Inclusão escolar é, em última análise, a trajetória de um longo caminho de exclusão até o cenário da luta pela inclusão de todos. Em função dessa História de lutas e de muita combatividade, a educação formal tem diante de si, principalmente nas duas últimas décadas, um grande desafio que é, exatamente, adotar uma postura pragmática, qual seja, a observância prática da inclusão na escola, principalmente dos que possuem necessidades especiais.

Para uma gama importante de educadores, a presença do educando com necessidades especiais, significa um problema para o ambiente escolar. Consideram que tais alunos atrapalham o andamento *normal* da aula, que não aprendem nada, enfim, demonstram total falta de predisposição em receber esse tipo de estudante. Deste modo, o propósito precípua deste trabalho, é o de provocar discussão e promover reflexão sobre os principais conceitos abordados aqui, com base na bibliografia apresentada esta investigação, relacionando tais pressupostos ao ensino para minorias, em um contexto de fronteira (Para uma educacional inclusiva formal, evidentemente), exemplificando-se com situações do cotidiano escolar e/ou do seu entorno social.

Entretanto, nesta pesquisa, a reflexão sobre a acolhida às minorias, no contexto educacional, terá sua abordagem com olhares para um aspecto da comunidade minoritária que são os portadores de necessidades especiais. Assim, a questão básica, que se levanta, aqui, é: Quais são os mecanismos da questão da inclusão escolar em região fronteiriça de multilinguagem? Nessas perspectivas, as questões norteadoras são:

- O que se pensava (em termos de política pública), de fato, quando se concebeu o programa de inclusão escolar?
- Como o programa de inclusão tem sido entendido e desenvolvido nas escolas?

- Como os profissionais da educação vem recebendo o programa da inclusão escolar?
- O que pensam, em geral, os educadores sobre a inclusão escolar, mormente dos portadores de necessidades especiais?

O objetivo geral é o de analisar os mecanismos da questão da inclusão escolar, observando-se a realidade fronteiriça, de multilinguagem, cujos objetivos específicos são: Entender o real propósito da concepção do programa de inclusão escolar; Perceber como o programa de inclusão tem sido entendido e desenvolvido nas escolas, incluindo-se o fato de como os profissionais da educação vêm recebendo o programa da inclusão escolar; Compreender o que pensam, em geral, os educadores sobre a inclusão escolar.

A propósito de garantir sustentação teórica a esta pesquisa, serão analisados os autores Cavalcanti, Interação Guarani/não Guarani: etnocentrismo naturalizado na questão do silêncio interturmas. Trabalhos em Linguística Aplicada; MOITA LOPES, Discursos de Identidades; MAHER, do casulo ao movimento – a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural; SANTOS, O cenário multilíngue/multidialeto/multicultural de fronteira e o processo identitário “brasiguai” na escola e no entorno social; BORTONI, nós chegamos na escola, e agora? Sociolinguística e educação; SASSAKI, Inclusão: construindo uma sociedade para todos. O que se pode previamente depreender-se é que, trazendo-se as reflexões resultantes da revisão bibliográfica, aqui proposta, conclui-se que: Se considerar-se a questão do ensino, particularmente em se tratando de uma realidade fronteiriça, como uma coisa menor, secundária, significa ter uma visão social estreita, com limites definidos, discriminatória, ou, talvez, significa revelar desinformação sobre a real situação desse tipo de região e de necessidade.

Por outro lado, se levar-se em conta essa realidade como uma coisa tão complexa, inatingível, que apresenta problemas insolúveis, pode revelar desinteresse, despreparo, o que, em última análise, demonstrará uma grave crise de perspectivas pedagógicas, principalmente dos indivíduos e das instituições envolvidas com o processo educacional formal. Sobretudo, é preciso entender que a simples omissão, a desinformação, a falta de políticas adequadas, e outras séries de fatores agravantes, a ausência de compreensão, o desrespeito, nestes contextos mencionados, geram estereótipos, estabelecem estigmas, estimulam e perpetuam o preconceito, propiciam a evasão, causam resistência, conduzem inevitavelmente ao fracasso.

Porém, o aprendiz especial não carece só de compreensão. Esse indivíduo precisa de oportunidade, mediante ações concretas, que lhe permitam, também, acessibilidade aos meios de produção oral e de escrita. Considerando, então, o contexto multilíngue de fronteira, as respostas para as questões aí existentes, devem ser buscadas numa visão que perceba uma “pedagogia culturalmente sensível” e acessível. Portanto, é movida por esses conflitos que essa pesquisa se desenvolve, buscando-se entender a complexidade dessa realidade, e chegar a entender toda essa dinâmica.

Para situar-se

A cidade de Cabixi, no Estado de Rondônia, local de residência dessa autoria, é uma região com efetivas características de fronteira, porquanto de variedade étnica, em que estão presentes os componentes indígena, boliviano e brasileiro. Além disso, trata-se de um Estado que, ao longo de sua extensão territorial, está em permanente contato com tais componentes, sobretudo na região de Guajará-Mirim. Todas essas questões geram o ambiente favorável ao tipo de investigação, aqui pretendida.

Entretanto, os dados práticos que darão substância ilustrativa, fundamental a esse trabalho, foram observados na região de Foz do Iguazu, onde, além da existência de mais de setenta etnias, estão presentes três componentes: guarani, português e espanhol, também está marcada pela presença do fenômeno linguístico conhecido como “brasiguai”.

E, para esse fim, além da revisão bibliográfica mencionada, será feita entrevista com um professor que vivenciou, concretamente, essa realidade da inclusão escolar, envolvendo-se portadores de necessidades especiais, em um ambiente de multilinguismo. Esta pesquisa é de natureza estritamente de revisão bibliográfica. Os dados da presente pesquisa serão analisados sob a perspectiva qualitativa. O trabalho de levantamento e coleta dos dados será desenvolvido mediante a leitura dos autores aqui referenciados e, posteriormente, serão coerentemente e analisados.

Aporte teórico

Língua (gem), multilinguismo, bilinguismo, cultura, identidade: As autoras César e Calvacanti (2007,61), apresentam uma concepção de *Linguagem multifacetada, híbrida,*

que se afasta da homogeneidade, da imutabilidade, ou do caráter “monolítico” da linguagem. Conforme as autoras, a língua deve ser concebida como um processo social, que se desenvolve no percurso de vida do falante, e que, nesta perspectiva, a língua deve ser vista como um *calidoscópio*. Isto é, a língua é de natureza complexa, cheia de conflitos, “um conjunto de variáveis”. As referidas autoras consideram o multilinguismo como sendo a realidade que se ajusta na *pluralidade dos contextos multiculturais*, levando em conta a natureza multiforme das línguas existentes em tais contextos. Assim, não há espaço para a crença de precariedade da linguagem do aluno, por exemplo.

No tocante ao bilinguismo, Maher (2007), afirma que se trata de “uma condição humana”, não rara, e que diz respeito “à capacidade de fazer uso de mais de uma língua”. Neste contexto, Bhabha (1990), conceitua a Cultura como “uma estratégia de sobrevivência, híbrida, produtiva, dinâmica, aberta, em constante transformação”.

Considerando-se os fundamentos sustentados nessas concepções de Língua(gem), multilinguismo, bilinguismo, e cultura, a identidade, independentemente de sua natureza (cultural, social, linguística - como é o caso aqui), deve ser compreendida como um processo em permanente produção, conformação e desenvolvimento.

Fundamentado nas discussões teóricas realizadas, percebe-se a leitura, a escrita a oralidade e o ensino, como práticas discursivas, desenvolvidas em um contexto de interação social. Nesta perspectiva, considera-se fundamental que o ensino, em contexto multilíngue, se desenvolva com base no entendimento de que a leitura deve superar a mera decodificação, que deve ceder lugar a uma experiência de compreensão crítica, de interação entre autor, texto e leitor, e que seja capaz de conduzir o leitor a reconhecer não só o que está escrito, mas o que está dito. Ou seja, desenvolver a leitura como prática social.

Além disso, a escrita deve ocupar o espaço que lhe é devido, no desempenho do estudante, como forma de produção textual, permitindo-se acesso aos chamados gêneros secundários, tanto orais como escritos, que extrapolam a produção de gêneros primários. Mesmo que o aprendiz desconheça a teoria acerca desses gêneros, o importante mesmo é que na prática ele consiga articular os modos e as condições de produção do texto, sempre obedecendo à orientação discursiva.

Uma imersão no tema

Sônia Cupertino¹ produziu um artigo intitulado “INCLUSÃO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO ESPECIAL” (setembro de 2005), texto no qual a autora aborda o pensamento de Sasaki, manifestado em seu livro: *Inclusão – Construindo uma Sociedade Para Todos* (1999).

Nesse artigo, a autora declara que “A Educação especial é um tipo de ensino que visa desenvolver todas as potencialidades de pessoas portadoras de necessidades especiais, condutas típicas ou altas habilidades, que é oferecida, segundo a secretaria de Educação Especial, preferencialmente na rede regular de ensino”. De conformidade com Sônia, deve ser entendido por portadora de deficiência, “aquela pessoa que apresenta, em comparação com a maioria das pessoas, significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter permanente”, além do que, tais pessoas, manifestam fenômenos “que acarretam dificuldades em sua interação com o meio físico e social, e que, por essa razão, estão enfrentando várias barreiras para tomar parte ativa na sociedade com oportunidades iguais às da maioria da população, o que ainda é considerado difícil”.

Desse modo, nos argumentos de Sasaki (1999, 14), o uso do termo “necessidades especiais” tem um significado mais amplo, mais complexo. Por vezes, encontra-se na literatura, em palestras e, até, em conversas informais, o uso das expressões “*pessoas portadoras de necessidades especiais*”, “*pessoas com necessidades especiais*” e “*portadores de necessidades especiais*”, como forma de se abster do uso de expressões tais como “*pessoas portadoras de deficiência*”, “*pessoas com deficiência*” e “*portadores de deficiência*”, com a intenção de se evitar dar ênfase à palavra *Deficiência*, supostamente desagradável, quiçá pejorativa. entretanto, “necessidades especiais” não deve ser concebido como sinônimo de “deficiências” (mentais, auditivas, visuais, físicas ou múltiplas).

Desse modo, define-se o Portador de Necessidades Educacionais Especiais, como sendo a pessoa que apresenta algum tipo de deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla etc. necessitando por isso, de recursos especializados para desenvolver plenamente o seu potencial e/ou superar ou minimizar suas dificuldades.

¹ Sônia Cupertino de Jesus PFJ-(DEPD) PRB Urbano – 1 Mestranda em Letras Professora de Libras Aplicada 7º período de Fonoaudiologia do CES/JF 5º período do Normal Superior da Faculdade Metodista Granbery.

No Brasil, existe a SEESP – Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, que é responsável pela coordenação, implementação, supervisão e fomento da Política Nacional de Educação especial. tendo como função identificar oportunidades, estimular iniciativas, gerar alternativas e apoiar negociações que encaminhem o melhor atendimento educacional às pessoas com necessidades educativas especiais, garantindo, assim a sua integração escolar e social.

Cupertino (2005) menciona reportagem do jornal “O Estado de São Paulo” (Brasília, 24/05/2002), que trouxe matéria com a afirmação de que, com maior regularidade, pais e familiares, ou responsáveis, de crianças portadores de necessidades especiais procuravam e, provavelmente, procuram, as escolas regulares de ensino. No ensino Público, foi registrado, entre 1998 e 2001, aumento de 54% nas matrículas de alunos com necessidades especiais, isso, segundo o Censo Escolar. Esse grupo de crianças e jovens, com deficiências físicas ou mentais, que ingressaram em escolas regulares, somavam um total de 78.274. já, em escolas especializadas, o aumento das matrículas foi de 3 17% em igual período. Contudo, infelizmente, o maior grupo, de portadores de necessidades especiais, ainda frequenta as escolas especiais, assim denominadas, como segue: Eram 245,1 mil matrículas em colégios exclusivos deficientes.

Para educadora Maria Teresa Mantoan, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é preciso reforçar as políticas para estimular a Inclusão dessas crianças nas escolas regulares. (p/ o Jornal em 24/05/2002) “o aumento é positivo, mas enquanto as políticas não forem mais claras, a Inclusão não vai ocorrer como deveria”, analisa a educadora.

A pesquisadora Sônia, acredita que “a falta de informação deve ser o grande problema que justifica a não inclusão bem maior de crianças com deficiência no ensino regular brasileiro”. A autora afirma entender que “essa falta de informação, aliada ao preconceito, ao medo, falta de elaboração de metas governamentais para qualificar o ensino; tudo isso provoca a segregação de crianças, que vão perdendo oportunidades de desenvolverem seu potencial e de exercerem cidadania”.

Dentro desse raciocínio da autora, constata-se que “O ministério da Educação ainda não é capaz de garantir a educação a todas as crianças portadoras de deficiências”. E, a propósito desse entendimento, é salutar considerar Sassaki(1997, p.3), que Conceitua a Inclusão Social como sendo “o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e,

simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”. Ainda, de conformidade com Sasaki, “A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parcerias, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos”. E, como declarou a jornalista Cláudia Werneck (1997), “... Ninguém Mais vai Ser Bonzinho na Sociedade Inclusiva”. É exatamente na implementação da busca desses objetivos é que se percebe a incompletude da ação do MEC.

Sônia, entende, também, que, para que se possa incluir todas as pessoas, a sociedade é que deve ser modificada, e não as pessoas, a partir do entendimento de que a sociedade é que necessita de ser capaz de atender à essas demandas sociais, e efetuar mudanças. Sendo assim, o crescimento, o desenvolvimento dos portadores de necessidades especiais, por meio da educação, reabilitação, qualificação profissional etc., deve ocorrer dentro do processo de inclusão e não como uma exigência, para estas pessoas poderem fazer parte da sociedade, acrescenta a autora.

A propósito desse entendimento de mudança de perspectivas, da sociedade, Sasaki (1999) tem a percepção de que a inclusão social “é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade, através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos, espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos, utensílios mobiliário e meios de transportes. Além, é claro, mudança na mentalidade de todas as pessoas, portanto, também do próprio portador de necessidades especiais.

Verifica-se, também, de acordo com o Centro Nacional de Reestruturação e Inclusão Educacional, (1994 apud Sasaki,1999), que a “Educação Inclusiva significa provisão de oportunidades equitativas a todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências severas, para que eles recebam serviços eficazes, com os necessários serviços suplementares de auxílios e apoios”, porém, isso deve ocorrer “... em classes adequadas à idade, em escolas da vizinhança, a fim de prepara-los para uma vida produtiva com os membros plenos da sociedade”.

De acordo com o Centro para o ministério com pessoas Deficientes, da Universidade de Dayton, EUA, citado por Sasaki (1999, p.125), “todas as adaptações de sala de aula devem ser feitas com o menor ‘estardalhaço’ possível e com o máximo de boa vontade e hospitalidade. Em nenhuma hipótese, deverá a deficiência ser apontada de uma forma constrangedora ou enfatizada, nem tão pouco ignorada”. Tais adaptações abrangem aspectos didático-metodológicos, e são diversos, e “... vão facilitar a vida do

portador de necessidades especiais, como: o professor deverá sentar-se na frente da sala, falar claramente, usar recursos visuais aprender e estimular outros a aprenderem a linguagem dos sinais, aplicar técnicas de modificação de comportamento...”; além desses, “... identificar os pontos fortes deles formar grupos de aprendizado cooperativo, usar dramatização, dar exames orais, usar livros em braile, contar histórias para ensinar conceitos abstratos, usar materiais de fácil manuseio, escrever na lousa com letras grandes, etc.”. E, nunca perder de vista que a Educação Inclusiva é boa para todos.

A educação inclusiva, (N. Kunc, 1992 apud Sassaki, 1999), “... representa um passo muito concreto e manejável que pode ser dado em nossos sistemas escolares para assegurar que todos os estudantes comecem a aprender que o ‘pertencer’ é um direito, não um status privilegiado que deva ser conquistado”. Já, segundo Montoan (1997), “... a inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO

1.1 UM OLHAR HISTÓRICO

Aqui, no Brasil, na década de 90, aconteceram os primeiros movimentos e discussões em torno de um modelo novo de atendimento escolar que se denominou inclusão escolar. Essa nomenclatura, inclusão, foi oficializada na Conferência Mundial da ONU para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO sobre Necessidades Educacionais Especiais, que ocorreu em 1994. Da referida conferência, produziu-se a Declaração de Salamanca. Trata-se de um documento definidor de princípios, política, bem como da prática da educação, direcionada a pessoas portadoras de necessidades especiais, e projetou a consolidação imediata de ações educacionais com a potencialidade de reconhecimento da diversidade das crianças. Além do que, com a possibilidade real de atendimento a qualquer de suas necessidades, sejam elas quais forem (Brasil, 1998).

Por Integração, deve-se entender o modelo que passa a ser implantado a partir do final da década de 70, aqui no Brasil. Trata-se de alunos com necessidades educacionais especiais que, em geral, vêm do ensino especial, e que são inseridos na sala regular de aulas, na medida em que manifestam condições para acompanhar a turma regular, e que recebem atendimento, concomitante, especializado e individualizado, sempre em

horários alternativos, e que acontece em espaços especialmente montados para esse fim, chamados de salas de recursos. Esse conhecimento depreende-se de “Adaptações Curriculares. Relatório de consultoria técnica, projeto Educação Inclusiva no Brasil: ...”, de GLAT, R. A. & OLIVEIRA, E. da S. G. (2003).

1.2 ASPECTOS LEGAIS E DE POLÍTICAS PÚBLICAS

De acordo com a Constituição Federal, Art. 205, “A educação, direito de TODOS e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Ainda, Art. 3, Inciso IV – “promover o bem de TODOS, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Também, Art. 5, TODOS são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza.

Evidentemente que o termo “todos” encerra também o caso dos que possuem necessidades especiais. Deve-se ressaltar o disposto no Art. 206, do texto constitucional, O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VII - Garantia de padrão de qualidade.

Ainda, na abordagem constitucional, no Art. 208, O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - Educação básica obrigatória [...]

III - Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

V - Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

A Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, sancionada pela presidência da República, dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de

Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Portanto, essa lei determina “O acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo”. Essa lei estabelece normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social.

A LDB, em 2013, teve alterado o seu Art. 59, (Anterior tratava apenas de necessidades especiais) assegurando aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

- I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V - Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

A crítica que se deve oferecer, aqui, tem a ver com o esforço improdutivo, confuso, e bastante equivocado, de inclusão das minorias fronteiriças (ou gerais), por parte das políticas governamentais, sobretudo, no caso da população que apresenta necessidades de cuidados especiais. Não há propostas claras, e a ideia de inclusão e de igualdade, mais homogeneíza do que propriamente reconhece a especificidade das necessidades, das culturas, e das identidades. E a grande questão é: os excluídos se sentirão efetivamente incluídos? Será que, o contexto da escola, totalmente inóspito para que os que possuem

necessidades especiais se ambientem, não os transformará em escravos de uma nova versão de exclusão e, agora, institucionalizada? A sociedade brasileira precisa refletir melhor, aprofundar as discussões, e encontrar soluções adequadas, coerentes, eficazes e duradouras, não admitir intervenções paliativas.

1.3 UMA QUESTÃO DE ENCAMINHAMENTO

Objetivamente, a questão parece ser a seguinte: Antes de o poder público estabelecer um programa de inclusão nas escolas, precisaria trabalhar *a cabeça* dos educadores. Ou os professores estão totalmente despreparados para tal tarefa, ou estão com muita má vontade em fazê-la. Ambas as situações são graves. Contudo, a má vontade de alguém que deveria tomar a dianteira, na ajuda de soluções para o problema é, no mínimo, inaceitável.

Evidentemente, que o agente público não pode, aleatória e irresponsavelmente, *jogar* esses alunos dentro de uma escola regular, imaginando que está prestando um grande serviço à essa população. Definitivamente, não está. Esse tipo de solução é um retrocesso, não inclui, pois, o ambiente da escola não foi preparado adequadamente, para exercer uma tarefa de tal magnitude. Colocar os alunos dentro da escola e, depois dizer: - *se virem! É muito fácil, engorda as estatísticas, cria uma falsa expectativa, de solução, na sociedade e, provavelmente, de novo o problema será culpa dos educadores, acusados de não fazerem direito o seu trabalho, como acontece hoje em relação aos outros alunos. Isso é contraproducente, é um retrocesso, e é um terrível desserviço ao processo educacional, principalmente para essa “clientela” e, em última análise, para a sociedade em geral. Isso não é inclusão, isso é uma solução barata e paliativa, que se constitui numa nova versão de exclusão, talvez, ainda mais perversa, pois vem com uma roupagem de preocupação, de boas intenções, de boa vontade política.*

Com o propósito de depoimento, apresentam-se, aqui, as observações feitas por um professor, entrevistado, sobre quando ele trabalhou no Colégio Bartolomeu Mitre, na cidade de Foz do Iguaçu, Estado do Paraná, no ano de 2007. Ressalta-se que se trata de uma típica região fronteiriça. O entrevistado ministrou aulas para um grupo de surdos, sendo dez alunos no primeiro ano e seis no terceiro ano, ambos no Ensino Médio. Esse professor, que hoje reside em Cabixi – RO, afirma que, por diversas vezes, presenciou comentários de certos colegas, professores, em conversas no momento de intervalo ou em

reunião do conselho de classe, sobre a situação dos surdos e a presença deles naquela escola.

Naturalmente que não eram, nem de longe, comentários agradáveis. Para aqueles professores, a presença do surdo significava um problema para eles. Diziam, tais professores, que aqueles alunos atrapalhavam o andamento “normal” da aula, que não aprendiam nada, enfim, esses docentes demonstravam total falta de predisposição em receber aqueles discentes. Entretanto, declara o entrevistado, esses alunos, sempre mediados por uma intérprete profissional, eram dedicados, atenciosos, e tinham desenvolvimento, acima das expectativas, eram tão eficientes e, em alguns casos, até mais eficientes que os estudantes considerados “normais”, sentencia o professor entrevistado.

É de fundamental importância o reconhecimento de que existem resistências à Inclusão, e, de acordo com Cupertino (2005), “tanto no âmbito escolar, profissional, familiar, como em outros setores, as principais resistências têm como origem o preconceito, a falta de informação e intolerância a modelos mais flexíveis”. No entendimento da pesquisadora, a neofobia, que também se manifesta como barreira nesse processo, “tem origem na formação acadêmica, a qual não os habilitou para o trabalho com a diversidade, nem tão pouco o engenheiro que projeta um prédio sem rampas, e demais profissões que não previram uma sociedade para todos”.

Nesse sentido, falando-se de preconceitos em relação à inclusão, “poderão ser eliminados ou, pelo menos, reduzidos por meio das ações de sensibilização da sociedade e, em seguida, mediante a convivência na diversidade humana dentro das escolas inclusivas, das empresas inclusivas, dos programas de lazer inclusivos”. Quanto a resultados, já existem, o que “comprova a eficácia da educação inclusiva em melhorar os seguintes aspectos: comportamento na escola, no lar e na comunidade; resultados educacionais, senso de cidadania, respeito mútuo”, além, é claro, da valorização das diferenças individuais e aceitação das contribuições pequenas e grandes de todos os envolvidos, no processo ensino-aprendizagem, dentro e fora das escolas inclusivas”. Quando os educandos dos mais diferentes estilos estudam juntos podem se beneficiar com os estímulos e modelos comportamentais uns com os outros. O ser humano necessita passar por esse tipo de experiência para se desenvolver integralmente.

De acordo com estudos realizados nos trabalhos de Beyer (2002) e de Sasaki (1997), não obstante haja um progresso no atendimento que se oferece às pessoas com necessidades especiais, há que se ter a consciência de que, pelo fato de haver inclusão, não

significa, em hipótese alguma, que a exclusão se extinguiu. De fato, a exclusão, sobretudo pelo que se comentou nesse trabalho, ainda se faz presente em diversos contextos da atividade educacional, cabendo-se, assim, aos profissionais da educação, o empenho a fim de que, ao menos no contexto educacional, comportamentos excludentes sejam banidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não obstante a consciência dessa autoria de ainda não ter-se apropriado desses conceitos, com a necessária profundidade, para esboçar uma proposta apropriada, compreende que os aspectos aqui tratados relativos a *Multilinguismo e Ensino*, embora a sua amplitude e complexidade sejam fatos, e, por isso mesmo instigante, sobretudo necessária, problematizam a questão, trazem as reflexões, apontam caminhos, dando a devida medida dessas questões, sugerem respostas coerentes para a realidade do ensino na fronteira, no contexto multilíngue e, de modo muito particular, no caso dos portadores de necessidades especiais.

Como já comentado, no espaço introdutório deste trabalho, depois de toda a discussão feita, conclui-se que: Se considerar-se a questão do ensino, particularmente em tratando-se de uma realidade fronteiriça, como uma coisa menor, significa ter uma visão social estreita, discriminatória, ou, talvez, significa revelar desinformação sobre a real situação de região com essas características e necessidades.

Por outro lado, se levar-se em conta essa realidade como uma coisa tão complexa, que apresenta problemas insolúveis, pode revelar desinteresse, despreparo, o que, em síntese, demonstrará uma grave crise de perspectivas pedagógicas, principalmente dos indivíduos e das instituições envolvidas formalmente com a educação. Sobretudo, é preciso entender que a simples omissão, a desinformação, a falta de políticas adequadas, a ausência de compreensão, o desrespeito, e outras séries de fatores agravantes, nestes contextos mencionados, geram estereótipos, estigmatizam, estimulam o preconceito, propiciam a evasão, causam resistência, conduzem, fatalmente, ao fracasso.

Porém, o aprendiz, possuidor de necessidades especiais, não carece só de compreensão. Precisa de oportunidade, mediante ações concretas, que lhe permitam, também, acessibilidade aos meios de produção oral, escrita e de ensino/aprendizagem. Considerando-se, então, o contexto multilíngue de fronteira, a resposta para as questões, aí existentes, devem ser buscadas numa visão que perceba uma *pedagogia culturalmente*

sensível. Como também, já exposto, a educação formal tem diante de si o grande desafio da observância prática da inclusão na escola, sobretudo, no que diz respeito aos portadores de necessidades especiais. Também, alertou-se para o fato de que, para uma gama importante de educadores, a presença do educando com necessidades especiais, significa um problema para o ambiente escolar. Casos que, de fato, necessitam de atenção especial, e de respostas imediatas e apropriadas.

Portanto, considera-se que as propostas discutidas nessas teorias, analisadas na perspectiva de *Multilinguismo e ensino*, são perfeitamente coerentes e viáveis, além de serem concepções arrojadas e inovadoras. É preciso ter a consciência de que nada muda de uma hora para a outra, mormente em tratando-se de uma questão tão complexa, como o ensino direcionado para as minorias, sobretudo, no caso dos portadores de necessidades especiais, em ambientes de fronteiras.

Porém, mesmo que o processo seja longo e árduo, precisa ser iniciado, aliás, já se iniciou. Então, deve prosseguir com novas formas e em novas bases. A discussão entre professores, o assunto tornando-se objeto de estudos em graduações ou pós-graduações, as pesquisas que estão acontecendo nesta área, tudo isso significa a deflagração do processo de transformação dessa realidade tão angustiante, concomitantemente imprescindível.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marina S. Rodrigues. **Manual Informativo sobre Educação especial**. Fonte: Rede Saci, São Paulo.14/06/202. Disponível em: <http://www.sentidos.com.Br>. Acesso em: 27. jan. 24.

BORTONI – RICARDO, S. M. **Nós chegemu na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAVALCANTI, M. C. **Interação Guarani/não Guarani**: etnocentrismo naturalizado na questão do silêncio inter-turnos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, (18): Jul/dez. 1991, p. 101 – 110.

GLAT, R. A. & OLIVEIRA, E. da S. G. **Adaptações Curriculares**. Relatório de consultoria técnica, projeto Educação Inclusiva no Brasil: Desafios Atuais e Perspectivas para o Futuro. Banco Mundial, 2003. Disponível em: <http://www.cnotinfor.pt/inclusiva>. Acesso em: 27. jan. 24.

MAHER, T. M. **Do casulo ao movimento**: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. Inédito.

MOITA LOPES, L. P. **Discursos de Identidades**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

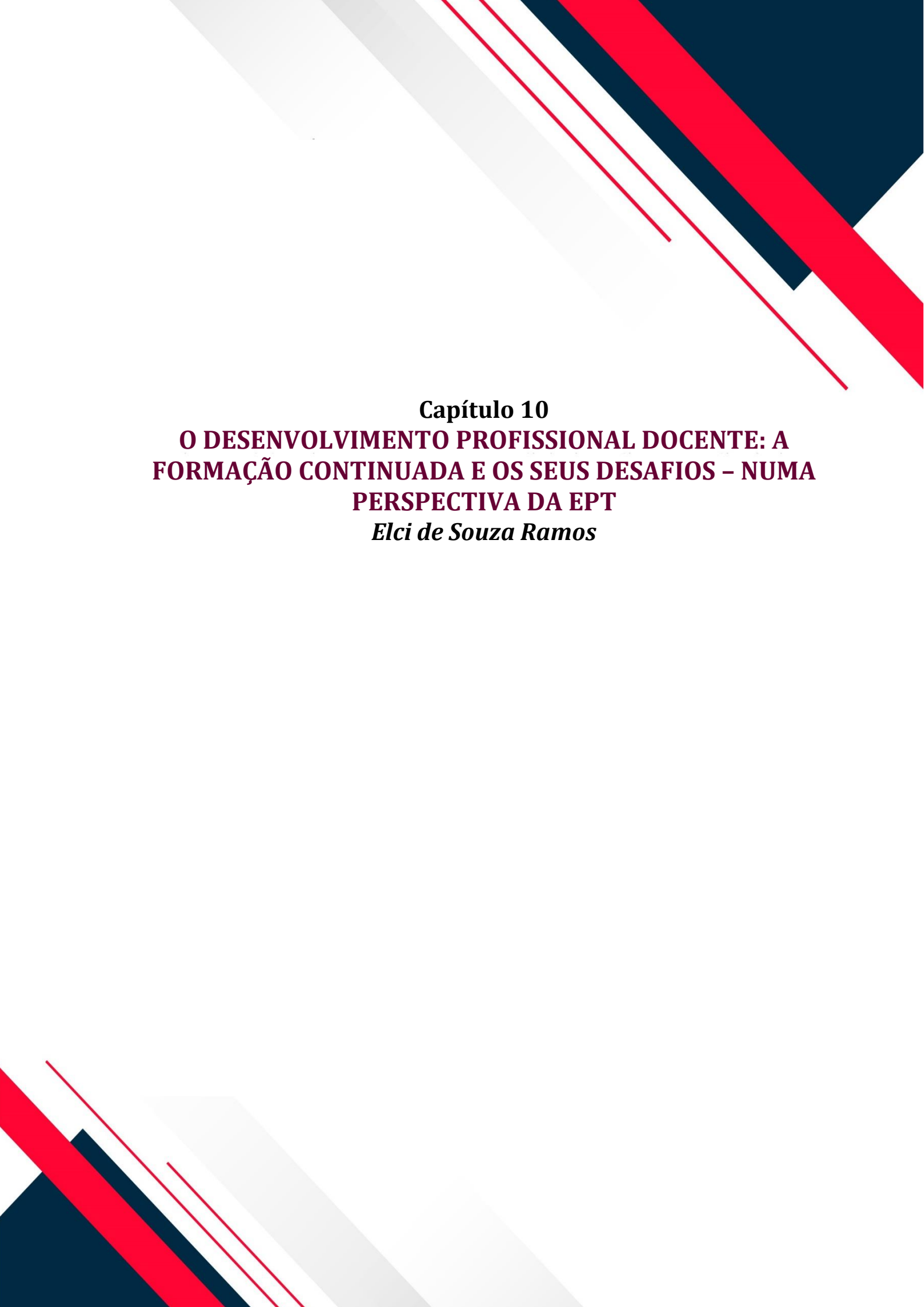
PASCHOAL, Engel. **Escola para todos**. Folha do estado de Cuiabá, MT, 25/04/02.
Disponível em: <http://www.sentidos.com.br>. Acesso em: 27. jan. 24.

SANTOS, M. E. P. **O cenário multilíngüe/multidialeto/multicultural de fronteira e o processo identitário “brasiguai” na escola e no entorno social**. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 2004.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

TAMASAASKAS, Nicolas. **Alunos Especiais**. Diário do Grande ABC, Ribeirão Pires, 09/06/02. Disponível em: <<http://www.sentidos.com.br>>

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho, na Sociedade Inclusiva**, WVA, Rio de Janeiro, 1997.



Capítulo 10
**O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: A
FORMAÇÃO CONTINUADA E OS SEUS DESAFIOS – NUMA
PERSPECTIVA DA EPT**
Elci de Souza Ramos

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: A FORMAÇÃO CONTINUADA E OS SEUS DESAFIOS – NUMA PERSPECTIVA DA EPT

Elci de Souza Ramos

Graduado em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE (2006). Pós-graduado em Metodologia do Ensino Superior com Inovações Curriculares (2016) pela Faculdade Santo André – FASA. Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2019). E-mail: elcidsramos@gmail.com

RESUMO

Em face de um cenário de tantas transformações sociais, econômicas, culturais e científicas, a educação, cujo alcance é, significativamente, social, tem sido objeto de ações de governos no mundo inteiro. Do conjunto total das temáticas discutidas, destaca-se e, evidentemente, considerando-se a sua indiscutível relevância, o desenvolvimento profissional docente (DPD), sobretudo, em se tratando dos profissionais que se dedicam à Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPT). Esse tema é altamente abrangente, e muitas variáveis estão nele englobadas, tais como: o ambiente escolar, a carga horária do docente, disponibilidade de tempo para um aperfeiçoamento, dentre outras. Porém, este artigo tem como escopo a formação continuada, como meio para o DPD, especialmente, a partir de uma abordagem da Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPT).

Palavras-chave: Desenvolvimento, formação, profissional, continuada, professores, EPT.

RESUMEN: Ante una situación de muchas transformaciones sociales, económicas, culturales y científicas, la educación, cuyo alcance es, significativamente, social, ha sido objeto de acciones de gobiernos por todo el mundo. Del conjunto total de las temáticas discutidas, se destaca y, evidentemente, considerándose su indiscutible relevancia, el Desarrollo Profesional Docente (DPD), sobre todo, em se tratando dos profesionales que se dedican a la Educación Profesional, Científica y Tecnológica (EPT). Ese tema es altamente extenso, y muchas variables están en el englobadas, tales como: el ambiente escolar, la carga horaria del docente, disponibilidad de tiempo para un desarrollo, entre otras. Pero, este artigo tiene como lo principal la Formación continuada, como

medio para el DPD, especialmente, desde un abordaje de la Educación Profesional, Científica y Tecnológica (EPT).

Keywords: Development, training, professional, continuing, teachers, EPT.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em decorrência das transformações socioeconômicas, socioculturais e socio científicas, a educação, que possui caráter socioeducativo, tem sido o foco de diversas ações governamentais ao redor do mundo. Entre os temas discutidos, destaca-se, devido à sua relevância indiscutível, o desenvolvimento profissional docente (DPD), sobretudo no que diz respeito aos profissionais que atuam na Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPT). Sendo assim, este artigo tem como objetivo central abordar a formação continuada como meio para o DPD, especialmente no contexto da EPT.

Nesse sentido, uma análise dos encaminhamentos da formação continuada de professores da Educação Profissional e Tecnológica, EPT, busca sinalizar procedimentos que contribuem positivamente para esse processo. É suma importância refletir sobre o que significa o processo de formação continuada de professores da EPT na atualidade, assim como demonstrar as medidas indispensáveis para aprimorar esse processo.

A formação continuada é uma ferramenta eficaz para o DPD, porém, mostra-se ainda muito diversificada, o que pode ser uma característica positiva, também traz implicações negativas, especialmente em relação à valorização do professor e à definição de procedimentos para sua realização. O aumento da carga horária, por exemplo, é um dos principais entraves, pois compromete o autocuidado do profissional da educação.

Além disso, busca-se analisar a realidade da formação continuada no contexto da atividade educacional, identificar os benefícios dessa formação para as práticas do profissional da educação, bem como mapear os desafios enfrentados nesses processos e verificar as condições atuais da formação continuada no contexto da EPT no Brasil.

Diante disso, é necessária uma política educacional que possibilite ao profissional docente aperfeiçoar-se sem sobrecarregar-se, e definir padrões de formação continuada com o objetivo de facilitar e incentivar a participação de todos os professores, ativos da educação, mormente, quando dos profissionais da Educação Profissional, Científica e Tecnológica, EPT, se trata. Pretende-se, neste trabalho, conhecer a formação continuada,

como meio para o DPD, a partir de uma abordagem da Educação Profissional, Científica e Tecnológica, EPT.

Ainda, busca-se analisar a realidade da formação continuada, no contexto da atividade profissional educacional; identificar, pragmaticamente, os benefícios de uma formação continuada, nas práticas do profissional da educação, identificando-se as prováveis complexidades, nesses processos; verificar as condições atuais das formações continuadas, no contexto da Educação Profissional Científica e Tecnológica, no Brasil. Algumas questões são, sumamente, importantes e merecem considerações, tais como:

- Qual é realidade da formação continuada, no contexto da atividade profissional educacional?
- Sob o ponto de vista prático, quais os benefícios de uma formação continuada, nas práticas do profissional da educação?
- Quais são os desafios nos processos de formação continuada?
- Quais são as condições das formações continuadas, no contexto da EPT, no Brasil?

Com base nos estudos preliminares, a pesquisa destaca os esforços dos profissionais da educação na busca pelo aprimoramento, enfrentando desafios financeiros e a quase total falta de suporte governamental.

Este trabalho caracteriza-se como bibliográfico e exploratório, com uma abordagem qualitativa. Segundo Minayo (1994, p. 23), “a pesquisa é um processo no qual o pesquisador adota uma prática teórica de constante busca, que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente, pois realiza uma atividade de aproximações sucessivas da realidade”. Para Gil (1991), “a pesquisa bibliográfica se constitui a partir de material já publicado, como livros, artigos de periódicos e materiais disponíveis na internet”.

Gil (1944) argumenta que a pesquisa bibliográfica oferece muitas informações e permite utilizar diversos dados publicados, ajudando o pesquisador a definir melhor o objeto de estudo. De acordo com Gil (2002), estudos exploratórios são fundamentais para temas pouco explorados, fornecendo uma visão geral do assunto. Já Chizzotti (1995, p. 104) destaca que “a pesquisa exploratória objetiva provocar esclarecimentos para uma tomada de consciência”.

As técnicas de coleta de dados utilizadas, aqui, foram, portanto, bibliográficas, abordagem que permite o entendimento de que o caso consiste em levantamento e análise de dados metodológicos, produzindo-se a compreensão das estratégias de investigação

do estudo em análise. Além disso, os procedimentos metodológicos desta pesquisa serão de abordagem qualitativa por ser norteadada pela reconstrução dos conhecimentos existentes sobre os temas investigados. Neste sentido, afirma Moraes (1997, p.11), que “a partir de uma análise rigorosa e criteriosa da informação, a pesquisa qualitativa aprofunda a compreensão dos fenômenos que investiga”.

Relativamente ao aporte bibliográfico, serão exploradas obras de: Fanfani (2005), *la condición docente*, Marin (1996), propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área, Martins (2009), *a didática e as contradições da prática*, Oliveira (2012), *políticas de Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: da intenção às práticas*; Sacristán (1998), *compreender e transformar o ensino*. Ponte (1998), *da formação ao desenvolvimento profissional*; Nóvoa (1992), *os professores e sua formação*; Nóvoa (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*; Gatti (2007), *Análise das políticas públicas para a formação continuada de professores no Brasil na última década*; Gomes (2006).

A formação continuada de professores do ensino médio: a escola como espaço para o desenvolvimento profissional; Marcelo (1999), *Formação de professores: para uma mudança educativa*; Oliveira (2007), *Política educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano*; Ramalho (2003), *formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*; Santos (1992), *Pedagogia dos conflitos sociais*; Além de Freire (1996), *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, e Libânio (2004) *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*, dentre outros.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

No contexto de uma reflexão sobre a formação profissional continuada, emprega-se o termo “guarda-chuva”², para indicar os vários tipos de atividades, processos e concepções de formação docente (Sowder, 2007). Cabe destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), afirma o compromisso dos professores com a

² Termo utilizado para exemplificar assunto muito amplo.

participação e realização de atividades relacionadas ao planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional. Diante dessa realidade, nos últimos anos, tem-se observado notícias frequentes sobre projetos inovadores voltados a melhorias no ensino e na aprendizagem, abrangendo iniciativas para o desenvolvimento profissional de professores.

Segundo Oliveira (1997), o *desenvolvimento profissional* reporta-se de uma forma mais específica, ao domínio de conhecimentos sobre o ensino, às relações interpessoais, às competências envolvidas no processo pedagógico e ao processo reflexivo sobre as práticas do professor (1997, p. 95). Sabe-se que, para obter bons resultados, o profissional precisa qualificar-se constantemente, pois o mundo está em constante evolução. Assim, é essencial que o docente acompanhe essas transformações, reconhecendo a importância do crescimento pessoal e profissional.

O termo DPD surgiu na literatura educacional, para determinar uma diferenciação com o método tradicional e descontínuo de formação docente (Ponte, 1998). O termo *formação profissional* evidencia uma ação de disciplinar ou de preparar. Essa intervenção de formar –, especialmente, na formação inicial – tende a seguir um fluxo de movimento de *fora para dentro*. Por outro lado, o desenvolvimento profissional é definido como “um processo progressivo, através do qual os trabalhadores elevam seu estatuto, aumentam seus rendimentos e ampliam seu poder e autonomia” (Nóvoa, 1992, p. 2).

Presume-se, então, que o estatuto profissional se constitui no processo histórico, sincronicamente favorecido por condições institucionais, pelo conjunto da categoria e pela apreciação social, isto é, o desenvolvimento profissional dos professores está diretamente associado a valorização da escola e do ensino (Marcelo, 1999; Ramalho; Nuñez; Gauthier, 2003).

O DPD também alude ao progresso ou transformação dos sujeitos inseridos em um campo profissional específico. Nesse contexto, o termo desenvolvimento profissional pode ser associado ao processo contínuo de formação do indivíduo. Segundo André, ao discutir a formação de professores, tem-se observado a substituição do termo “formação continuada” pelo conceito de “desenvolvimento profissional docente” (Nóvoa, 2008; Imbernón, 2009; Marcelo, 2009).

Marcelo (2009) justifica essa preferência porque o termo desenvolvimento sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional separação entre formação inicial e continuada. Freire (1996), afirma que:

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática, enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo (Freire, 1996, p.39).

Day (1999) conceitua que desenvolvimento profissional se trata de um processo que envolve múltiplas “experiências espontâneas de aprendizagem”. O autor considera que essas experiências são essenciais para o desenvolvimento do professor e uma resultante de sua participação em atividades planejadas, conscientemente, e “realizadas para benefícios diretos ou indiretos, do indivíduo, do grupo ou da escola” (1999, p. 20). Segundo o autor, supracitado, essas atividades contribuem ainda para a qualidade da educação na sala de aula.

Além disso, ao apontar alguns indicadores do desenvolvimento profissional dos professores, o autor os descreve como sendo processos, através dos quais os professores, na condição de agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individualmente ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, os conhecimentos, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação, e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases, das suas vidas profissionais (Day, 1999, p. 20 e 21).

No entendimento de Pimenta (1995, p.14), a formação do educador não se consoma nas qualificações, pois um curso não é uma etapa do amanhã de um especialista, ou seja, “um curso não é a prática docente, mas é a teoria sobre a prática docente e será mais formador à medida que as disciplinas todas tiverem como ponto de partida a realidade”. Nesse sentido, parte-se do pressuposto básico de que, as questões que interferem na formação dos professores, sobretudo, a desarticulação entre a formação e a prática docente, apresentam a nova configuração da organização do trabalho, sob parâmetros de produtividade e excelência, manifestando-se uma regulação que, embora direcionada à promoção da formação para todos, encontra-se, firmemente, fixada no mercado e controle do trabalho, conforme mostram Freitas (1995) e Oliveira (2007).

Freitas (1995) afirma que a educação deve moldar-se à necessidade de promover uma formação para cumprir novos paradigmas de competitividade internacional no novo redimensionamento econômico. Os professores estarão envolvidos de forma dobrada no contexto desses requisitos: na promoção de um padrão inovador de educação e na categoria de trabalhadores.

Segundo Pérez Gómez,

O profissional docente deverá refletir sobre as normas, crenças e apreciações tácitas subjacentes que minam os processos de valorização e julgamento, sobre as estratégias e teorias implícitas que determinam uma forma concreta de comportamento, sobre os sentimentos provocados por uma situação e que condicionaram a opção de um determinado curso de ação, sobre a maneira com que se define e estabelece o problema e sobre o papel que ele mesmo desempenha como profissional dentro do contexto institucional, escolar, em que atua. (Pérez Gómez, 1998, p. 371).

Atualmente, a formação continuada dos professores se revela diversificada, tanto em forma como em conteúdo. Inúmeros professores ainda não possuem ou não concluíram a graduação em nível superior, e isso alimenta a oferta de cursos de graduação presencial ou à distância aos professores ativos na educação. Em sua grande maioria, esses cursos são realizados pelos professores, fora do período de trabalho, culminando na ocupação, desses professores, para além de sua jornada de trabalho.

O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos (Imbernón, 2010, p.75).

Essas ocupações a que os professores são, de maneira indireta, obrigados a participar, levam ao alargamento da jornada de trabalho. Pois, além do período dentro da sala de aula, ou no ambiente escolar, eles ainda devem cumprir a formação continuada em horário alternativo. Além disso, partindo-se do pressuposto de que a educação seja prioritariamente diurna, o alargamento leva a uma oferta quase que, unicamente, no período noturno. Isso tudo, sem esquecer-se da excessiva atribuição de tarefas aos professores, como planejamento de aulas, correção de trabalhos e pesquisas.

Desta maneira Delors coloca que:

A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial... A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do

sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer (Delors, 2003, p. 160).

A profissão de professor, atualmente, está marcada por um aumento intensivo da quantificação de tarefas, e de maior número de dificuldades. Hargreaves (1994), ao dissertar sobre o trabalho docente, ressalta o *profissionalismo alargado*. Esse autor chama a atenção para a redução do tempo de lazer e autocuidado, com a intensificação do processo de trabalho, o que culminaria na falta de tempo para alimentar-se e para aperfeiçoamento, criando-se um ciclo vicioso, crônico e persistente. Tudo isso provoca redução na qualidade do ensino, especialmente, no caso dos professores, redução do tempo de preparação, condição fundamental para um bom ensino (Hargreaves, 1994, p. 134-137).

Sobre o alargamento, em um levantamento realizado por Fanfani (2005, p. 85), encontrou-se um número elevado de professores que trabalham em duas ou mais instituições. E, não apenas isso, as inúmeras atividades, como a coordenação de atividades com outros professores, a participação em projetos institucionais e de articulação com a comunidade, a atenção personalizada aos alunos. Essa crescente ampliação de atividades fragmenta o trabalho, e não contribui para a identidade do professor com as instituições em que atua.

Para Rodrigues e Esteves, formação contínua será:

Aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial (a qual só tem lugar após a conclusão da formação em serviço) privilegiando a ideia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz a sua profissionalização, a qual consideramos ainda como uma etapa de formação inicial. (Rodrigues; Esteves 1993, p. 44-45).

Para os professores já graduados, independentemente do nível de ensino, a formação continuada denota diferentes perspectivas: suplemento, atualização, treinamento, aprofundamento, pesquisa. Suplementando e direcionando uma formação complementar à inicial, considerada, predominantemente, precária. Marin (1996) e Martins (2009) denunciavam as dificuldades históricas de formar bem os professores, formação essa, que exige a continuidade de cursos ao longo da carreira docente. Formosinho diz em seu artigo que, tratando-se de formação continuada, há sempre

vantagens positivas para aquele profissional que se qualifica, pois, ele terá mais bagagem e novos conhecimentos para transmitir em sala de aula, pois, sabe-se muito bem que o professor faz o papel de mediador.

O aperfeiçoamento dos professores tem finalidades individuais óbvias, mas também tem utilidade social. A formação contínua tem como finalidade última o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspectiva de educação permanente. Mas tal aperfeiçoamento tem um efeito positivo no sistema escolar se se traduzir na melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças. É este efeito positivo que explica as preocupações recentes do mundo ocidental com a formação contínua de professores (Formosinho 1991, p. 238).

O conteúdo da formação continuada deve incluir, desde cursos de autoajuda, qualidade de vida, relação afetiva com os alunos, relação professor-aluno, como usar as novas tecnologias no ensino, à análise da prática pedagógica. Desse modo, as opções e as ofertas de cursos, e palestras, são executadas por empresas especialistas em organização de eventos; promoção pelo próprio sistema escolar, por meio do setor responsável por essa formação; participação das universidades e, mesmo de pesquisadores, que desenvolvem projetos de pesquisa e estudo em escolas.

Pode-se ressaltar que, em algumas escolas, há o desdobramento de grupos de estudo e de trabalho em permanente progresso de formação de professores, porém, como afirma Gatti (2007), não existe ainda uma política de formação continuada bem estabelecida e regulamentada. Dessa forma, em primeira análise, pode-se observar, a estreita relação formação continuada e desenvolvimento profissional.

Gardner (2002), referindo-se ao saber docente, afirma:

É, na prática refletida, na (ação- reflexão) que este conhecimento se produz, na inseparabilidade entre teoria e prática. Para esse autor, a experiência docente é um espaço de produção de conhecimento, decorrendo da postura crítica do (a) professor (a) sobre sua prática profissional. Em sua análise, essa implica refletir criticamente sobre o que ensinar, como ensinar e para que ensinar. Implica também na reflexão sobre a postura docente nas relações com alunos (a), bem como nas interações no sistema social, político, econômico e cultural. (Gardner, 2002 p. 135).

Além disso, conforme aponta Oliveira (2007), o novo modelo de organização escolar, no qual a escola assume a responsabilidade pela definição da matriz curricular, de gestão, e de relação com a sociedade local, onde está inserida, amplia a demanda de

atividades e responsabilidades do professor. Diante da atual situação educacional, os profissionais enfrentam novos desafios, como aponta Nóvoa (1991):

grande parte do potencial cultural (e mesmo técnico e científico) das sociedades contemporâneas está concentrado nas escolas. não podemos continuar a desprezá-lo e a memorizar as capacidades de desenvolvimento dos professores. o projeto de uma autonomia profissional exigente e responsável pode recriar a profissão professor e preparar um novo ciclo na história das escolas e dos seus autores (Nóvoa, 1991, p. 29).

Para Nóvoa (2007), as exigências que permeiam a escola provocam a ampliação do trabalho docente, paradoxalmente, ao atribuir-se mais responsabilidade aos professores, os quais são debilitados profissionalmente. Nas palavras do autor:

Há um paradoxo entre o excesso das missões da escola, o excesso de pedidos que a sociedade faz aos professores e, ao mesmo tempo, uma cada vez maior fragilidade do estatuto docente. Os professores têm perdido prestígio, a profissão docente é mais frágil hoje do que era há alguns anos. Eis um enorme paradoxo. Como é possível a escola pedir tantas coisas, atribuir tantas missões e, ao mesmo tempo, fragilizar o estatuto profissional, do professor? Nóvoa (2007, p. 2).

Atribui-se à escola inúmeras tarefas, que envolvem desde a promoção do desenvolvimento dos alunos, à inserção de novos conhecimentos. Por exemplo, aos sinais da degradação ambiental, imediatamente foram acrescidos conhecimentos sobre ecologia nos currículos escolares. Nesse caso, o paradoxo está em considerar os professores, tidos como profissionais medíocres, passíveis de participarem de inúmeros cursos, para sua formação e atualização, e a eles atribuírem aquele conjunto de responsabilidades sobre a distribuição do conhecimento, e de promoção social. Segundo Santos e Bueno (2014),

Retirando do professor a possibilidade de ele próprio organizar e determinar os seus meios de ensino, ou seja, o mestre perderia o controle sobre o processo de trabalho, devendo submeter-se rigorosamente a determinações de especialistas e a materiais de ensino elaborados por outros profissionais (Santos e Bueno (2014, p. 1).

Em função dessas restrições do docente não poder organizar suas próprias atividades escolar, do seu jeito, às vezes, tendo que cumprir um determinado currículo, acaba tirando sua privacidade de ministrar o conteúdo do jeito que deveria ser aplicado, em sala.

Diante do exposto, observa-se a necessidade de uma valorização do professor, que deve ir além do financeiro, buscando-se prestigiar o intelecto e o profissional do

educador. Fazem-se necessárias também políticas públicas que instituem uma jornada de trabalho, que inclua o tempo para aperfeiçoamento e, conseqüente desenvolvimento docente, evitando-se o alargamento. Verifica-se também a tendência crescente de possibilidade de que a formação continuada é mais uma nova forma de regulação profissional do que rumo à promoção da profissionalização docente.

De acordo com Almeida (1999), é preciso refletir sobre a mudança da escola, para uma escola que incentive a imaginação criativa, favoreça a iniciativa, a espontaneidade, o questionamento e a inventividade, promova e vivencie a cooperação, o diálogo, a partilha e a solidariedade.

Assim sendo, o ser humano e a escola, devem caminhar juntos, valorizando-se, portanto, o conhecimento que cada um traz consigo e, conseqüentemente, promover o respeito pelo próximo. A equipe escolar tem um papel importante na formação do indivíduo, e é de responsabilidade, de todos, proporcionarem um ambiente favorável para o desenvolvimento do educando. Dessa forma, o gestor tem um papel fundamental nesse processo, que é o de gerir e coordenar essa equipe.

O papel do gestor não se restringe apenas nas questões burocráticas da escola, mas, também, a pedagógica que se dará em articulação com o trabalho desenvolvido pelo coordenador, Libâneo (2004), mas também organizar-se, em relação aos acontecimentos do cotidiano escolar, com os funcionários e os alunos, buscando-se a resolução dos problemas, no âmbito escolar.

Porém, sobretudo, privilegiando-se o espaço do professor, com reconhecimento do seu valor, tendo-se clara consciência de que esse profissional necessita de apoio moral, financeiro, de tempo e de instrumentos adequados, a fim de que possa aprimorar-se na arte de educar.

1.2 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EPT: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

No terreno da Formação Profissional continuada para professores da EPT, de acordo com a Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar Mossoró, v. 4, n. 10³, Fevereiro/2018, Machado (2008), afirma que o professor que atua na EPT, “deve ser um

³ Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar Mossoró, v. 4, n. 10, fevereiro/2018.

profissional da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica”, também, que compreenda plenamente as questões presentes no universo da sua atividade profissional, bem como, “das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, além de um sólido conhecimento da sua profissão, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do seu fazer docente”.

O processo permanente de formação possibilita que o professor atualize seu saber, desenvolva a autonomia e promova a reflexão e autoavaliação de sua prática profissional como resultado de um processo em construção, já que essa formação interfere, de maneira direta, nas práticas pedagógicas, na formação do professor pesquisador e no cotidiano escolar.

Para Imbernón (2011, p. 41), “o processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes pra desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores”. É sumamente importante que se entenda que o aprimoramento profissional não deverá, nem hipoteticamente, substituir uma consistente formação inicial, entretanto é importante para os profissionais que estão atuando, uma vez que o avanço dos conhecimentos, tecnologias e as novas exigências do meio social e político impõe a ele, à escola e às instituições formadoras, a necessidade de aperfeiçoamento da formação profissional”, declaram os autores⁴. Na visão de Santos (2014), “as ações de aperfeiçoamento podem ser variadas, mas objetivam aprimorar os conhecimentos dos profissionais da educação que necessitam permanentemente de capacitação na perspectiva de que se alterem suas práticas e melhorem qualitativamente os trabalhos realizados”.

Um aspecto fundamental, a levar-se em conta, é o fato de que, em geral, os profissionais que atuam na esfera da EPT, não tiveram a licenciatura como formação inicial, quando ingressaram na atividade docente, são bacharéis. Desse modo, “deparam-se com a ausência de domínio de saberes de natureza não comum à abordada nos cursos de bacharelado”. Tal realidade evidencia uma lacuna que deve ser preenchida por uma formação continuada, “... em instituições que oferecem cursos de educação profissional”,

⁴ Josimar de Aparecido Vieira - IFRS
- Marilandi Maria Mascarello Vieira - IFRS
- Maria Cristina Antunes Belucar - IFRS3

declaram os autores. A exemplo disso, o curso ao qual responde esse TCC, “Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados”, desenvolvido pelo Instituto Federal de Rondônia – IFRO – Campus Colorado do Oeste, é bastante ilustrativo.

Amanda Espírito Santo Nogueira⁵ e Ubirajara Couto Lima⁶, apresentam um texto que contém uma proposta de curso de formação inicial para professores não licenciados, iniciantes na docência no âmbito da Educação Superior, no contexto da graduação, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano.

De conformidade com os autores, tomando-se como base o perfil que se almeja para a formação dos estudantes do IF Baiano é que se levou em conta a necessidade de pensar a formação dos professores. Afirmam que, a fim de atingir-se tais objetivos, o curso pretende contribuir para a construção de uma identidade do profissional professor, fundamentada num movimento de reflexão – ação – reflexão, consubstanciado pelo entendimento do que seja aprender e ensinar e a pertinência social da educação superior.

2. UM OLHAR HISTÓRICO

O texto, acima mencionado, declara que pensar a formação pedagógica dos professores da Educação Superior se faz extremamente necessário, visto ter-se, no mínimo, três condições que conduzem a essa inquietação. Nesse sentido, como ponto de partida dessa reflexão, está a origem histórica da Educação Superior do Brasil, cujas universidades foram implantadas tardiamente em relação à Europa e aos outros países da América do Sul. Os autores declaram que somente na década de 20, foi criada no Rio de Janeiro a primeira Universidade. Antes só existiam faculdades isoladas de cursos como Medicina e Direito com o claro objetivo de atender demandas específicas naquele contexto histórico.

Quanto aos propósitos, o modelo de Ensino Superior implantado no Brasil visava formar os estudantes para o exercício de profissões, valorizando-se disciplinas de necessidade imediata para o desempenho dessas. Sendo assim, o imperativo, portanto,

⁵ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus de Jequié, e Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. E-mail: amanda_esn@hotmail.com

⁶ Professor Assistente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus de Jequié; membro-pesquisador do Grupo de Pesquisa Museu Pedagógico: Grupo de Estudos de Ideologias e Luta de Classes – GEILC; coordenador do Grupo de Estudos sobre Políticas e Gestão Educacional – GEPGE; e coordenador da PósGraduação Lato Sensu em Gestão Educacional. E-mail: bira.lima@hotmail.com manda Espírito Santo Nogueira Faculdade de Tecnologia e Ciências amanda_esn@hotmail.com

era de um profissional de sucesso em sua área de atuação e este era convidado a ministrar aulas expositivas, mostrando na prática como se faz.

De acordo com essa mentalidade, era o necessário para reforçar a crença de que bastava ser um bom profissional para que estivesse apto a ensinar. Por um longo tempo, a experiência exitosa de sua profissão era o suficiente para o exercício da docência nos cursos superiores. Os autores declaram que, de acordo com Masetto (2003, p. 12), “até a década de 1970, embora já estivesse em funcionamento inúmeras universidades brasileiras, praticamente só era exigido do candidato a professor, o bacharelado e o exercício competente de sua profissão”.

Além do que, “Aliado ao contexto que origina a atividade docente na Educação Superior, não se conta, também, com elementos legais que estimulem, ou mesmo obriguem, a formação pedagógica desses professores”. Acrescenta-se que, “Na legislação educacional em vigor, Lei de Diretrizes e Bases – (LDB 9394/96), a questão da formação dos professores universitários está restrita apenas a um artigo: Art. 66” – “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

É possível, assim, a percepção de que fica claro que não há preocupação, específica, com a formação pedagógica em termos legais, desobrigando os professores e instituições a cuidarem dessa questão. Segundo afirmação do autor Anastasiou,

Quando existe alguma formação para a docência neste grau de ensino esta se encontra circunscrita “a uma disciplina de Metodologia do Ensino Superior, nos momentos da pós-graduação, com carga horária média de 60 horas”. Situa-se nesta disciplina, muitas vezes, as referências e orientações para o professor universitário atuar em sala de aula. Não há uma exigência de conhecimentos de base para o magistério e nem uma formação sistemática propiciadora da construção de uma identidade profissional para a docência (Anastasiou, 2005, p. 4).

De acordo com os pesquisadores do IF Baiano, atrelada à falta de obrigatoriedade de formação específica para o ensino, há a supervalorização da pesquisa, considerando-se que levados pelas exigências da regulação desse nível de ensino e das próprias universidades, os professores tendem a considerar que a docência depende de sua qualificação como pesquisadores, essa oferecida pelos cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, bem como pela sua produção científica.

Apesar de ingressarem no Ensino Superior para o exercício da docência, a pesquisa é priorizada e o ensino pouco valorizado, entendido como um trabalho

secundário dentre as atribuições, concluem os pesquisadores. Segundo Cunha e Zanchet (2010, p. 190), “há, também, nesse caso, um pressuposto inquestionável de que a pesquisa qualifica o ensino e sobre ele há uma tácita concordância que todos retificamos”. Evidentemente, que isso não significa desvalorização da pesquisa, que pressupõe construção de conhecimento e é um dos fatores determinantes para a prática docente no Ensino Superior. Apesar disso, somente a pesquisa e o conhecimento técnico da disciplina a ser ministrada não garantem o sucesso do processo de ensino aprendizagem”.

Assim sendo, objetiva-se, mormente, o fortalecimento da ação docente entendida como ação que requer domínios de conhecimentos próprios ao seu desenvolvimento, tendo-se em perspectiva, o caráter integral da formação dos sujeitos, “tomando como apropriação de cultura, como tudo o que o homem produz ao fazer história” (Paro, 2008, p. 23) e, não somente, os desenvolvimentos de competências e habilidades que os preparem estritamente para o ingresso no mercado de trabalho.

Em vista dessa realidade, com as questões aqui observadas, deve-se partir da premissa da importância da formação de professores da EPT, para o aprimoramento e condução à excelência profissional, além de buscar-se a ampliação do debate e das reflexões, acerca da formação de professores para essa modalidade de ensino. Sendo assim, entende-se a formação continuada de professores como sendo o conjunto das ações que se juntam e se conectam às demais preocupações que conformam a discussão contemporânea, no espaço educacional e que carecem de constante atenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a conceituação apresentada pela Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar de Mossoró, já mencionada, “a formação contínua, portanto, é um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com a finalidade de assegurar-se qualidade ao processo ensino-aprendizagem.”

A Formação Profissional Continuada é entendida como, de acordo com o pensamento de Fusari e Rios (1995, p.38), “o processo de desenvolvimento da competência dos educadores, aqueles que têm como ofício transmitir – criando e reproduzindo – o conhecimento histórico e formal, socialmente construído e instituído por uma sociedade”. Essa definição evidencia a importância de uma formação reflexiva e

contínua, que transcenda a prática rotineira e abarque os aspectos históricos, sociais e culturais envolvidos no ensino.

Considerando toda essa discussão formativa, e com um nível elevado de consciência profissional, teórica, técnica e pragmática, além de uma responsabilidade reflexiva e senso de humanidade, torna-se evidente a necessidade do desenvolvimento e da formação profissional continuada (DPD/EPT). Essa formação visa o aperfeiçoamento dos professores, promovendo a valorização dos profissionais educacionais e a implementação de inovações nas qualificações.

Com o avanço contínuo das transformações sociais e escolares, e o surgimento constante de novos desafios no ambiente educacional, torna-se indispensável que o professor se mantenha atualizado. Para isso, é necessário investir na qualificação, permitindo que o docente acompanhe as mudanças e desempenhe seu papel de forma eficaz e relevante.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. R. S. **emoção na sala de aula**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dezl. 1996.

CHIZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

CUNHA, Maria Isabel da; ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. **A problemática dos professores iniciantes**: tendência e prática investigativa no espaço universitário. *Revista Educação*, Porto Alegre, RS, v. 33, n. 3, p 189 - 197, set./dez. 2010.

DAY, C. **Developing Teachers: the Challenges of Lifelong Learning**. London: Falmer Press, 1999.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 8. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DERMEVAL, Saviani. **Escola e Democracia**. 32. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

ESTEVES, Manuela & RODRIGUES, Ângela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

FANFANI, E. T. **La condicion docente**: Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: particularidades e ações necessárias *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar Mossoró*, v. 4, n. 10, fevereiro/ 2018 - <http://periodicos.uern.br/index.php/RECEI/article/view/2518/1535>.

FORMOSINHO, João. **Formação contínua de professores**: Realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: paz e terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo. Paz e Terra, 1996. p.166.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Publicação original. (www.livroempdf.com). 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 37.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. LIBÂNEO, J. C (2004) **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5ª Ed. Goiânia: Editora Alternativa.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papyrus, 1995.

FUSARI, J. C.; RIOS, T. A. **Formação continuada dos profissionais do ensino**. Cadernos Cedes, Campinas, n. 36, p. 37-46, 1995.

GARDNER, R. **Parental alienation syndrome vs. parental alienation**: Which diagnosis should evaluators use in child custody disputes? *The American Journal of Family Therapy*, 30(2), 93-115. 2002.

GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para a formação continuada de professores no Brasil na última década**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 30., 2007. Caxambu. Reunião de Trabalho. Caxambu: [s.n.], 2007. (GT 08 – Formação de Professores, anotações da comunicação).

GIL, Antônio Carlos **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

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

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GOMES, C. C. **A formação continuada de professores do ensino médio**: a escola como espaço para o desenvolvimento profissional. 2006. 174 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

HARGREAVES, A. **Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age.** London: Cassell. 1994.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão Escolar Teoria e Prática.** Goiânia: Ed. Alternativa, 5ª edição, 2004.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto, 1999.

MARIN, A. J. **Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área.** In: REALI, A. M. M. R.;

MARTINS, P. L. O. **A didática e as contradições da prática.** 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento.** São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1994. 269p.

MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de professores: tendências atuais.** São Carlos: Ed UFSCAR, 1996. p. 59-91.

MORAES, M. C. **Subsídios para Fundamentação do Programa Nacional de Informática na Educação.** Secretaria de Educação a Distância, Ministério de Educação e Cultura, jan.1997.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo.** São Paulo, SNPRO- SP, 2007. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>. Acesso em: 05 out. 2007.

NÓVOA, António. **Profissão Professor.** Porto: Porto Editora. 1991.

OLIVEIRA, D. A. **Política educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano.** *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 99, p. 355-375, 2007.

OLIVEIRA, D. A. **Políticas de Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: da intenção às práticas.** In: LEITE, Y. U. F (Orgs.). *Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores.* Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

- OLIVEIRA, Lúcia. **A Ação-Investigação e o desenvolvimento profissional dos professores: Um estudo no âmbito da formação contínua**. In: SÁ CHAVES, Idália (org.). Percursos de formação e desenvolvimento profissional. Porto: Porto Editora, p.95. 1997.
- PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2008.
- PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- PONTE, J. P. da. **Da formação ao desenvolvimento profissional**. Actas do ProfMat98, Lisboa, p. 27-44, 1998.
- RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e Profissionalização docente**. Curitiba: Ibpex, 2007. LOIOLA, Rita. Formação continuada. Revista nova escola. São Paulo: Editora Abril. nº: 222.p.89, maio 2009.
- SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A.I.; **compreender e Transformar o Ensino**. Artmed, 1998.
- SANTOS, Elza Pino dos; BUENO, Belmira Oliveira. **Trabalho docente e tecnicismo: a experiência de professoras primárias no Estado de São Paulo (1960-1980)**. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt14/t142.pdf>. Acesso em 27 abr. 2014.
- SANTOS, O. J. **Pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas, SP: Papirus, 1992.
- SOWDER, J. T. **The Mathematical Education and Development of Teachers**. In: LESTER, F. K. (Ed.). *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*. North Carolina: Information Age Publishers. p. 157-223. 2007.
- VIEIRA, J. A; VIEIRA, M. M. M; BELUCAR, M. C. A. **Formação continuada de professores da educação profissional: particularidades e ações necessárias**. Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar Mossoró, v. 4, n. 10, pp. 100-117, 2018.



Capítulo 11
PROGRAMA PROFUNCIÓNÁRIO: DESAFIOS E CONQUISTAS
NO TOCANTINS
Sueliane Rodrigues Isaac Santos

PROGRAMA PROFUNCIÓNÁRIO: DESAFIOS E CONQUISTAS NO TOCANTINS

Sueliane Rodrigues Isaac Santos

Especialista em Tecnologias na Educação (PUC Rio) e em Administração Educacional (Universo). Pedagoga (UEPB). Seduc -TO. E-mail: suelianeri2014@gmail.com.

RESUMO

O presente trabalho busca fazer um breve apanhado histórico do Programa de Formação inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino público (Profucionário), com explanação dos desafios e conquistas durante o processo execução. Pretende-se elucidar em que medida esse programa ofereceu contributos para os profissionais não docentes, que participaram dos cursos técnicos do referido programa. Esse estudo teve por objetivo realizar um levantamento bibliográfico e documental sobre aspectos como o amparo legal, a constituição, a organização e a execução do Profucionário no Tocantins, com análise de seus reflexos na valorização profissional e pessoal. Apresenta também, sua fundamentação legal, diretrizes, objetivos e desfecho até o ano de 2018, além de esclarecer a operacionalização desse Programa no âmbito do Estado do Tocantins, destacando seus avanços e desafios numa perspectiva reflexiva. Optou-se pela pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa e análise documental, pautada em uma perspectiva crítica. Conclui-se que o Profucionário, como Política Pública Educacional, promove mudanças significativas nas concepções e práticas dos profissionais não docentes que concluíram os cursos técnicos oferecidos pelo Programa.

Palavras-chave: Profucionário, Conquistas, desafios.

ABSTRACT

This paper aims to give a brief historical overview of the Initial In-Service Training Program for Basic Education Professionals in Public Education Systems (Profucionário), explaining the challenges and achievements during the implementation process. The aim is to elucidate the extent to which this program has made contributions to non-teaching professionals who have taken part in the program's technical courses. The aim of this study was to carry out a bibliographical and documentary survey of aspects such as the legal framework, constitution, organization and implementation of Profucionário in Tocantins, with an analysis of

its impact on professional and personal development. It also presents its legal basis, guidelines, objectives and outcome up to 2018, as well as clarifying the operationalization of this Program in the state of Tocantins, highlighting its advances and challenges from a reflective perspective. We opted for bibliographical research, with a qualitative approach and documentary analysis, based on a critical perspective. The conclusion is that Profuncionário, as a Public Educational Policy, promotes significant changes in the conceptions and practices of non-teaching professionals who have completed the technical courses offered by the Program.

Keywords: Profuncionário, Achievements, challenges.

1.Introdução

O Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público (Profuncionário) é uma política do Governo Federal que propõe e realiza convênios com os estados e municípios para que incorporem políticas de profissionalização dos funcionários da educação em suas ações governamentais (BRASIL, 2012a, p. 5).

Em 2005, o MEC propôs ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a inclusão, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, de uma área específica de educação. Essa iniciativa não visava apenas à aquisição das competências necessárias para o bom desempenho das atividades educacionais, mas também à construção da identidade dos funcionários da educação e à sua valorização.

Nesse sentido, os funcionários de todos os setores da escola são peças fundamentais, pois também são educadores que contribuem para a construção de uma educação de qualidade.

O Profuncionário refere-se a cursos técnicos que visam formar, em nível médio, os funcionários da educação básica. Dessa forma, para ampliar o alcance da formação, são ofertados diversos cursos técnicos: Secretaria Escolar, Alimentação Escolar, Multimeios Didáticos e Infraestrutura Escolar.

Os cursos oferecidos aos profissionais não docentes da rede pública, por meio do programa Profuncionário, atendem à necessidade de formação desses trabalhadores, contribuindo para a melhoria de sua prática profissional nos espaços escolares.

O Governo do Estado do Tocantins, por meio da Secretaria da Educação e em parceria com o Governo Federal, implantou, em 2006, os cursos técnicos do Profucionário.

A implantação do programa em âmbito nacional ocorreu em regime de colaboração entre o Ministério da Educação (MEC), a Universidade de Brasília (UnB) e algumas entidades, como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). No Estado do Tocantins, contou também com a participação do Conselho Estadual de Educação (CEE), do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Tocantins (SINTET) e dos Sistemas Municipais de Ensino do Estado, representados pela UNDIME.

O Profucionário é o primeiro programa de educação semipresencial, em nível médio, voltado para os trabalhadores que exercem funções de apoio nas escolas de educação básica das redes públicas estaduais e municipais.

Assim, o CEE-TO regulamentou a oferta do curso pelo Sistema Estadual de Ensino do Tocantins, credenciou o Centro de Ensino Médio Santa Rita de Cássia, em Palmas-TO, aprovou os planos de curso e autorizou sua oferta pelo Sistema Estadual de Ensino.

O Programa Profucionário se destaca, enquanto política pública, como uma oportunidade de formação para os funcionários de escola em efetivo exercício. No contexto de sua proposta, questões relativas ao reconhecimento, à valorização e à (re)construção da identidade profissional são constantemente enfatizadas.

No decorrer deste trabalho, apresentarei a trajetória histórica do programa, os desafios enfrentados e as conquistas dos funcionários de escola ao longo do tempo, bem como as repercussões do Profucionário no Tocantins.

Dessa forma, o tema deste artigo decorre de inquietações que emergiram durante minha experiência profissional como professora orientadora do referido programa na Secretaria de Educação do Tocantins (Seduc).

2.Aspectos legais do Profucionário

O Programa Profucionário, criado pela Portaria nº 25 de 2007, foi posteriormente ampliado como instrumento da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica por meio do Decreto nº 7.415/2010 e, novamente, incorporado na

versão de 2016 da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, promulgada pelo Decreto nº 8.572, de 9 de maio de 2016. O Profucionário obedece ao disposto no art. 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), bem como no parágrafo único do art. 62-A, que assegura a profissionalização como direito de todos os funcionários da educação:

Art. 62-A. formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013);

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

O programa de profissionalização dos funcionários não docentes começou em Mato Grosso com o Projeto Arara Azul, nome alusivo à espécie *Anodorhynchus hyacinthinus*, uma ave extremamente curiosa e inteligente, que possui alto poder de observação e concentração, vive em bandos ou em pares e está sendo preservada da extinção (ANDRADE; SOUZA, 2009).

O programa tem como objetivo promover cursos técnicos e cursos superiores de tecnologia, preferencialmente por meio da educação a distância (EaD), para os funcionários dos sistemas públicos de ensino, em áreas compatíveis com as atividades desempenhadas, como Secretaria Escolar, Alimentação Escolar, Multimeios Didáticos e Infraestrutura Escolar (BRASIL, 2011a).

Conforme o Decreto nº 8.752/2016, a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica se propõe a cumprir a meta 15 do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, a saber:

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

A proposta curricular do referido programa é baseada nos fundamentos filosóficos da prática educativa inclusiva, progressista e transformadora, em princípios constantes na Lei nº 9.394/96, bem como nas resoluções, decretos e referenciais que normatizam e

direcionam a Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Sistema Educacional Brasileiro.

Não podemos omitir que a valorização dos funcionários da educação, de acordo com Monlevade (2001), demarcou três pontos fundamentais: a valorização dos funcionários como cidadãos, por meio da escolarização básica e superior; a inserção do trabalhador assalariado nos planos de carreira; e a valorização como educador, por meio dos cursos de profissionalização.

Como resultado das lutas pelo reconhecimento profissional desses trabalhadores, foi criado o Profuncionário pela Portaria nº 25, de 31 de maio de 2007, cuja redação dos artigos 2º e 3º e do caput do art. 6º foi alterada pela Portaria Ministerial nº 1.547, de 2011 (BRASIL, 2011a), em conformidade com o estabelecido pelo Decreto nº 7.589/2011 (BRASIL, 2011b) e pelas Portarias Ministeriais/MEC nº 817 (BRASIL, 2015a) e nº 1.152/2015 (BRASIL, 2015b). Ressaltamos que o Decreto nº 7.415/2010 (BRASIL, 2010a), revogado pelo Decreto nº 8.752/2016 (BRASIL, 2016), dispôs sobre o Profuncionário, que passou a ser executado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT).

Trata-se de uma ação política do Governo Federal, via Rede e-Tec Brasil, em parceria com os governos estadual e municipal, integrante do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) – Lei nº 12.513/2011 –, voltado à Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público (BRASIL, 2016).

Nos cinco primeiros anos de seu efetivo funcionamento, o referido programa esteve alocado na Secretaria de Educação Básica, dentro de seus dispositivos legais. A partir da Portaria MEC nº 1.547, de 24 de outubro de 2011, passou a ser uma política assumida pela Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do MEC, tornando-se uma ação regida pela Rede e-Tec Brasil. Em parceria com as instituições estaduais, passou a atender os servidores públicos já inscritos no Sistema Integrado de Monitoramento e Controle (SIMEC) e a demanda social dos estados, promovendo, por meio da educação a distância, a formação profissional técnica em nível médio no Profuncionário (BRASIL, 2011a).

A profissionalização dos não docentes propõe a valorização e o resgate social da profissão, adaptando-os a diversas situações que ocorrem na vida pessoal e profissional.

Todavia, apesar do avanço nas reivindicações desses profissionais, ainda não existe uma identidade consolidada para suas funções.

3. Profuncionário - desafios e conquistas no Tocantins

A Secretaria da Educação do Estado do Tocantins aderiu ao Programa Profuncionário em 2005, por entender a necessidade de investimento na qualificação profissional e na melhoria da prática de trabalho dos servidores que atuam nos sistemas de ensino da educação pública, promovendo a democratização do acesso à educação profissional e o exercício da cidadania. Desde então, a fim de oportunizar formação profissional técnica em nível médio aos funcionários de escolas, a SEDUC ofertou os cursos: Técnico em Alimentação Escolar, Técnico em Secretaria Escolar, Técnico em Infraestrutura Escolar e Técnico em Multimeios Didáticos, criando estruturas promotoras da valorização e contribuindo para sanar uma dívida histórica do Estado brasileiro, além de reverter a problemática da invisibilidade dos servidores administrativos da educação pública.

No período de 2005 a 2019, a SEDUC também ampliou a oferta dos cursos por meio de Termo de Cooperação Técnica com as Prefeituras do Estado do Tocantins, a fim de atender à demanda dos profissionais que exercem as funções de Auxiliar de Serviços Gerais, Merendeira, Vigia e Auxiliar de Secretaria e Laboratório de Informática. O Estado do Tocantins, por meio da SEDUC, já atendeu até 2016, na 6ª edição, mais de 4 mil profissionais não docentes, lotados nas redes municipais e estaduais, com a oferta dos cursos técnicos: Secretaria Escolar, Multimeios Didáticos, Alimentação Escolar e Infraestrutura Escolar.

Em 2019, a equipe do Profuncionário, por meio da Gerência de Formação e Apoio à Pesquisa, fez um levantamento de demanda e constatou aproximadamente 1.554 (mil quinhentos e cinquenta e quatro) funcionários aptos e interessados em ingressar na 7ª Edição do Programa para os cursos semipresenciais. A oferta do curso foi pensada com o intuito de promover a valorização e a profissionalização dos servidores que, geralmente, se sentem meros auxiliares em sala de aula, mas que também assumem a função de educadores juntamente com o professor titular. Trata-se de uma ação política desenvolvida pela Secretaria de Educação, Juventude e Esportes do Tocantins, em parceria

com as Prefeituras Municipais, voltada para a formação continuada em serviço para os trabalhadores não docentes da educação infantil do sistema de ensino público.

A finalidade dos cursos é conscientizar os trabalhadores em educação sobre o papel de educadores competentes e qualificá-los como pessoas, cidadãos e gestores de um determinado espaço escolar. Também visa definir novos perfis profissionais, entender a escola como um espaço coletivo de formação humana e diversidade étnico-cultural, e desenvolver competências para atuar em uma habilitação específica.

Por fim, a adesão e oferta do Profucionário na SEDUC/TO justificam-se pelo cumprimento da legislação vigente que institui e regulamenta o Programa: Lei 9.394/96, Art. 61 e 62-A, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; Decreto 8.752/2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica; e a Lei 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação e o Plano Estadual de Educação.

Não podemos omitir que a valorização dos funcionários da educação, de acordo com Monlevade (2001), demarcou três pontos fundamentais: a valorização dos funcionários como cidadãos pela escolarização básica e superior, a inserção do trabalhador assalariado nos planos de carreira e a valorização como educador por meio dos cursos de profissionalização. Com seis edições concluídas do Profucionário, o Estado do Tocantins, por meio da Secretaria da Educação, obteve um total de 7.128 cursistas formados.

A seguir, a tabela com o quantitativos de servidores atendidos no Estado do Tocantins:

Edição	Total de cursistas por curso				Total geral
	Alimentação escolar	Infraestrutura escolar	Multimeios didáticos	Secretaria escolar	
1ª/2006	280	411	64	157	912
2ª/2007	184	330	159	290	963
3ª/2009	506	572	276	556	1.910
4ª/2011	392	517	257	564	1730
5ª/2014	265	294	60	324	943
6ª/2017	146	192	149	183	670
TOTAL	1.773	2.321	965	2.069	7.128

Fonte: Informações tabeladas pela Coordenação do Programa Profucionário da Seduc/TO.

Em 2022, a equipe do Profucionário, da Seduc-TO, identificou uma demanda de aproximadamente 1.783 (mil e setecentos e oitenta e três) funcionários aptos e interessados em ingressar na 7ª Edição do Programa para os cursos semipresenciais. A oferta dos cursos técnicos do Profucionário foi planejada com o intuito de promover a valorização e a profissionalização dos servidores que atuam nas unidades escolares, cujas atividades realizadas na função geralmente são vistas como papel secundário e não como atividades de educadores. A finalidade dos cursos é formar e propiciar aos trabalhadores da educação conhecimentos e habilidades para atuarem nas unidades escolares de forma mais preparada e qualificada em relação às competências e habilidades profissionais.

Os cursos ofertados desde a primeira edição, no Estado do Tocantins, sempre foram na modalidade semipresencial (80% de carga horária a distância e 20% presencial), com encontros presenciais e atividades práticas realizadas ao longo do curso. Para o atendimento aos cursistas, as turmas são organizadas com 25 alunos cada e contam com a mediação de tutores, que são responsáveis pelo acompanhamento das atividades presenciais e a distância.

A implementação dos cursos ocorrerá em duas etapas: uma de formação pedagógica e outra de formação específica inerente a cada curso ofertado. Os componentes curriculares foram elaborados pela Universidade de Brasília e aprovados por meio do Plano de Curso autorizado pelo Conselho Estadual de Educação, conforme as diretrizes do Programa. O material didático, considerado um elemento fundamental para a aprendizagem dos cursistas, está estruturado em dois blocos: Formação Pedagógica e Formação Técnica, abrangendo um conjunto de atividades para que o cursista possa colocar em prática estratégias e habilidades, participando ativamente do processo de construção do seu próprio saber.

As formações têm duração de um ano e três meses, com carga horária teórica e prática de 1.500 horas/aula, das quais 300 horas serão destinadas à Prática Profissional Supervisionada. A organização curricular dos cursos é modular, contemplando dois blocos consecutivos e obrigatórios, além da Prática Profissional Supervisionada, na seguinte estrutura: Bloco I: Formação Pedagógica - 480 horas; Bloco II: Formação Técnica - 720 horas; e Prática Profissional Supervisionada - 300 horas.

A Formação Pedagógica destina-se à apropriação dos fundamentos teóricos e filosóficos da educação, à construção de saberes, integrando teoria e prática educacional voltada ao processo de ensino e aprendizagem. A Formação Técnica, por sua vez, destina-

se à parte específica, característica do âmbito de atuação e atribuições do servidor da educação, de forma a ressignificar sua identidade profissional. Na etapa da formação técnica, o profissional será capacitado para qualificar-se quanto ao desenvolvimento da função que executa na escola como educador.

A Prática Profissional Supervisionada é concebida no Profucionário como o momento em que o cursista se situa na redefinição do seu fazer profissional, transformando atividades rotineiras em práticas educativas intencionais. No bloco de Prática Profissional Supervisionada, o cursista aplica em situações concretas os conhecimentos e habilidades desenvolvidos. É o momento em que o cursista se situa na redefinição do seu fazer profissional, transformando atividades rotineiras em práticas educativas intencionais, que devem ser inseridas no Projeto Político Pedagógico da escola onde o cursista está lotado.

4. Metodologia

Os procedimentos metodológicos adotados são a pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa e análise documental, pautadas em uma perspectiva crítica.

Para Minayo (2009), a pesquisa bibliográfica deve ser pensada em “espiral”, em referência ao constante e ininterrupto ato de questionar os dados e informações coletadas, buscando novas lacunas no conhecimento e possibilitando novas investigações e pesquisas.

A pesquisa qualitativa é orientada para a análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local, considerando as expressões e atividades das pessoas em seus contextos. Dessa forma, foi possível colher relatos dos cursistas do Profucionário, que externaram seus desafios e conquistas durante sua participação nos cursos técnicos do referido programa.

5. Análise dos dados

É fundamental que todos os profissionais da escola participem de formações voltadas às suas funções, relacionando-as ao contexto de seu ambiente de trabalho. Nos últimos anos, os profissionais não docentes da educação passaram a ser considerados na elaboração de políticas de formação voltadas para a área educacional. Até então, sua

participação em decisões importantes no ambiente de trabalho era considerada desnecessária, e muitos eram vistos como profissionais desvalorizados.

Entretanto, com o reconhecimento legal desses profissionais como parte essencial da educação e a chegada de programas de formação, como o Profuncionário, houve um avanço significativo. Esse programa contribui para a qualificação profissional e a elevação da autoestima desses trabalhadores.

A concepção de trabalho escolar que exclui ou menospreza determinados indivíduos em detrimento de outros contraria o princípio de uma escola democrática, que deve promover a participação de todos os sujeitos envolvidos na tomada de decisões. Nesse sentido, é um equívoco pensar em uma educação que apenas reproduz as desigualdades existentes, perpetuando preconceitos e distinções de valor entre os diferentes integrantes do grupo (FREIRE, 2002).

É essencial que os profissionais não docentes tomem consciência de sua relevância no ambiente escolar, desfazendo a ideia de inutilidade no fazer educativo e da sua suposta presença neutra. Dessa forma, sua autoestima é fortalecida, e eles passam a se sentir aptos a contribuir não apenas em questões relacionadas à sua função, mas também em outros aspectos que impactam a escola, a comunidade, o bairro e a cidade.

Os/as funcionários/as da escola sempre tiveram papel preponderante na sua construção e desenvolvimento, ainda que predominantemente situados no trabalho manual e sem nenhum reconhecimento do poder público e da sociedade. Parte da sociedade capitalista, baseada na divisão do trabalho e no lucro, a escola também se organizou entre os que pensam e os que executam. Na prática, os/as funcionários/as não docentes nunca foram apenas auxiliares ou apoio; ao contrário, ao prepararem o espaço educativo, sua participação no cotidiano escolar se faz essencial para o desenvolvimento da educação. (Vargas, 2014, p. 33).

Uma formação como o Profuncionário pode contribuir para retirar esses profissionais da acomodação, elevar sua autoestima e, dependendo da realidade de cada rede pública, oferecer um acréscimo salarial como incentivo ao trabalhador pela formação obtida.

Relatos de cursistas da 7ª edição do programa, em 2022, demonstram algumas dificuldades enfrentadas, como a resistência de gestores escolares em liberar funcionários para o curso, alegando a falta de substitutos durante sua ausência nos encontros presenciais. Outros desafios incluem a dificuldade de retorno aos estudos após

muitos anos afastados da educação formal. No entanto, muitos também expressam satisfação por ter a oportunidade de estudar e superar limites.

A cursista Maria de Lourdes Santos, do município de Pedro Afonso-TO, relatou que, ao ingressar no Profuncionário, descobriu que "estudar é vida" e que o programa a ajudou a sair da depressão. "Depois que comecei o curso, me interessei por outras formações, e esse programa tem sido de grande relevância para minha vida" (Maria de Lourdes Santos, 2024).

Geolina Gomes dos Anjos, também de Pedro Afonso-TO, participante do curso técnico em alimentação escolar, afirmou: "Este curso é ótimo para mim, pois trouxe grandes aprendizados sobre os alimentos, e estou muito feliz. Todos que trabalham com alimentação escolar deveriam fazer esse curso" (Geolina Gomes dos Anjos, 2024).

Maria do Espírito Santo Lima de Sousa Oliveira, de Araguaína-TO, relatou que, ao ingressar no programa, era muito tímida e se sentia excluída na escola. No entanto, ao iniciar suas ações dentro da instituição de ensino, percebeu uma grande contribuição para seu desenvolvimento pessoal. "Isso fez com que eu fosse vista e reconhecida como parte da educação. O Profuncionário também contribuiu para minha autoestima, pois antes me sentia inferior" (Maria do Espírito Santo Lima de Sousa Oliveira, 2024).

Uma cursista da aldeia pertencente ao município de Tocantínia-TO, no polo da cidade de Miracema-TO, relatou que ainda enfrenta muitas dificuldades de locomoção devido às precárias condições financeiras e à falta de ajuda de custo para se deslocar até Miracema para os encontros presenciais. No entanto, destacou que tem aprendido muito no curso.

Maria Aparecida Santos relatou que, antes de ingressar no Profuncionário, sentia-se invisível na escola. "Hoje me sinto à vontade para dialogar com os professores e expressar minha opinião."

Ao tomar consciência de sua importância no ambiente escolar e rejeitar a ideia de subalternidade, a autoestima dos profissionais não docentes da educação tende a se elevar. Isso os encoraja a contribuir não apenas em assuntos diretamente ligados à sua função, mas também em questões mais amplas que afetam a escola, a comunidade e a sociedade como um todo.

O Profuncionário, sem dúvida, tem se mostrado um programa fundamental para que esses profissionais se sintam pertencentes ao processo educacional.

6.Considerações finais

Conclui-se que o Programa Profucionário oportuniza crescimento cognitivo e pessoal para os profissionais não docentes das instituições de ensino, que foram, por muito tempo, esquecidos nos espaços escolares, vistos como pessoas invisíveis e sem valor, mas que conquistaram uma condição legal de profissionais da educação. Sua formação, com conhecimentos abrangentes que extrapolam os limites técnicos de cada função, permite que os profissionais não docentes sejam reconhecidos como parte da educação.

De forma geral, a análise e a interpretação dos dados e relatos coletados revelaram que os profissionais não docentes, por meio da inclusão nos cursos técnicos do Profucionário, iniciaram, de fato, o processo de desenvolvimento de uma identidade profissional no âmbito educacional.

Além disso, foi possível constatar que não apenas melhoraram a qualidade de sua função nas escolas, mas também passaram a atuar ativamente no cotidiano de maneira a contribuir para o processo democrático da instituição de ensino. Entretanto, ainda há muitos desafios a serem enfrentados para desconstruir preconceitos e favorecer a participação desta classe de funcionários nas práticas educativas propostas pelo PPP da escola.

Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional-LDB. Brasília-DF: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Resolução CEB/CNE nº 02 de 30/01/12 define as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Brasília, 2012.

BRASIL. Resolução CEB/CNE nº 06/12 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 2012.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 01/14 que atualiza e define os novos critérios para composição do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos de nível médio. Brasília, 2014.

BRASIL. Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010, que institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais de Educação Básica, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviços dos Profissionais de Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público (Profucionário). Brasília, 2010.

BRASIL. DECRETO nº 8.752 de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, 2016.

BRASIL, Lei no 13.005, de 24 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014.

BRASIL. PARECER CNE/CEB/MEC nº 11 de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012.

BRASIL. RESOLUÇÃO nº 1 CNE/CEB/MEC 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

BRASIL. LEI nº 11.741 de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, 2008.

MONLEVADE, J. A. C. Educação pública no Brasil: contos e descontos. Ceilândia: Idea, 2001.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Freire, 2002.

VARGAS, C. A. O programa Profucionário e a valorização e profissionalização dos/as servidores da Educação Básica. 2015, 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUCGO, Goiânia, 2015. Disponível em: Acesso em: 20 julho. 2024.



AUTORES

Adenilza de Almeida Fagundes Nunes

Graduada em Educação Física (2017) e Letras (2022), ambos pela Centro Universitário Claretiano. Cursando Pedagogia Pela Universidade Cruzeiro do Sul. Pós-graduação em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira Pela Faculdade Educacional da Lapa – FAEL (2019), Master Business Administration em Gestão de instituições Públicas pela Instituto Federal de Rondônia (2021), Educação Física Escolar (2021), Administração Escolar, Supervisão e Orientação (2021), Educação a Distância: Gestão e Tutoria (2021), ambas Pela Uniasselvi. E-mail: adenilza.a.f.n@hotmail.com.

Allana de Carvalho Araújo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Mestre em Psicologia, allana@imd.ufrn.br

Ana Karine Ferreira da Silva Fechine

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Mestre em Serviço Social, anakarinefs@gmail.com

Bruno Santana da Silva

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Doutor em Informática, bruno@imd.ufrn.br

Daiane Nunes dos Santos

Não há biografia disponível.

Elci de Souza Ramos

Graduado em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE (2006). Pós-graduado em Metodologia do Ensino Superior com Inovações Curriculares (2016) pela Faculdade Santo André – FASA. Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2019). E-mail: elcidsramos@gmail.com

Joelma Aparecida dos Santos

Discente de Pedagogia, Centro Universitário FAVENI (UniFAVENI), email: joelmasantos84@gmail.com

Juliana Teixeira da Camara Reis

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Doutora em Psicologia, julianareis@imd.ufrn.br

Karla Fernanda Wunder da Silva

Pós-Doutoranda em Educação (PUCRS), e-mail: karla.silva@edu.pucrs.br

Raphaella Freitas Petkovic

Licenciada, Mestre e Doutora em Comunicação (ênfase em Gênero e Sexualidade) pela Universidade Paulista (UNIP). Foi aluna especial do Doutorado em Psiquiatria da FMUSP, na área de Psiquiatria Social. Possui diversas graduações nas áreas de Educação (Letras, Sociologia, Pedagogia, Ciências da Religião), Saúde (Ciências Biológicas, Educação Física) e Gestão (Recursos Humanos e Administração). cursando Bacharelado em Saúde pelo Centro Universitário UNINTER. Possui diversas pós-graduações nas áreas de Sexualidade, Psicologia, Saúde e Educação. Professora do Centro Paula Souza desde 2011, tendo sido Orientadora Educacional, Coordenadora de Curso e Coordenadora do Programa Novotec Expresso. Atualmente está lotada na ETEC e FATEC de São José do Rio Preto.

Sandra Canal

Doutoranda em Educação (PUCRS). Docente Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI), e-mail: sandra.canal@edu.pucrs.br

Sebastião Gomes da Silva

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

Sinei Barbosa Tenório

Graduando em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amapá. Bolsista de Iniciação Científica. Email: sineibarbosa.97@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-8866-6786>

Sueliane Rodrigues Isaac Santos

Especialista em Tecnologias na Educação (PUC Rio) e em Administração Educacional (Universo). Pedagoga (UEPB). Seduc -TO. E-mail: suelianeri2014@gmail.com.

Valéria Silva de Moraes Novais

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará. Professora adjunta no Colegiado de Pedagogia da Universidade do Estado do Amapá. Email: valeria.novais@ueap.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3549-6213>.

Wagner Ribeiro

Graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT (2005), pós-graduação em Gestão de treinamento e da performance desportiva pelo Instituto Cuiabano de Educação – ICE (2007). E-mail: wagner.ribeiro@ifmt.edu.br

"Educação Disruptiva: Quebrando Paradigmas" aborda como repensar a Educação em tempos de mudanças rápidas e complexas. A obra desafia os métodos tradicionais de ensino e propõe novas formas de aprendizado baseadas na colaboração, criatividade e uso estratégico da tecnologia. Com ideias provocativas e exemplos práticos, o livro inspira educadores e gestores a reinventarem o processo educativo, preparando os alunos para um futuro marcado pela inovação, diversidade e incertezas. O livro explora como tecnologias emergentes, metodologias ativas e mudanças culturais podem transformar a educação, preparando indivíduos para os desafios do século XXI. A obra também convida estudantes a repensarem o papel da escola e os caminhos para uma aprendizagem mais significativa e inclusiva. É um convite à reflexão e à ação para construir uma educação mais relevante e inclusiva.




Editora
REALCONHECER

ISBN 978-658452598-6



9 786584 525986