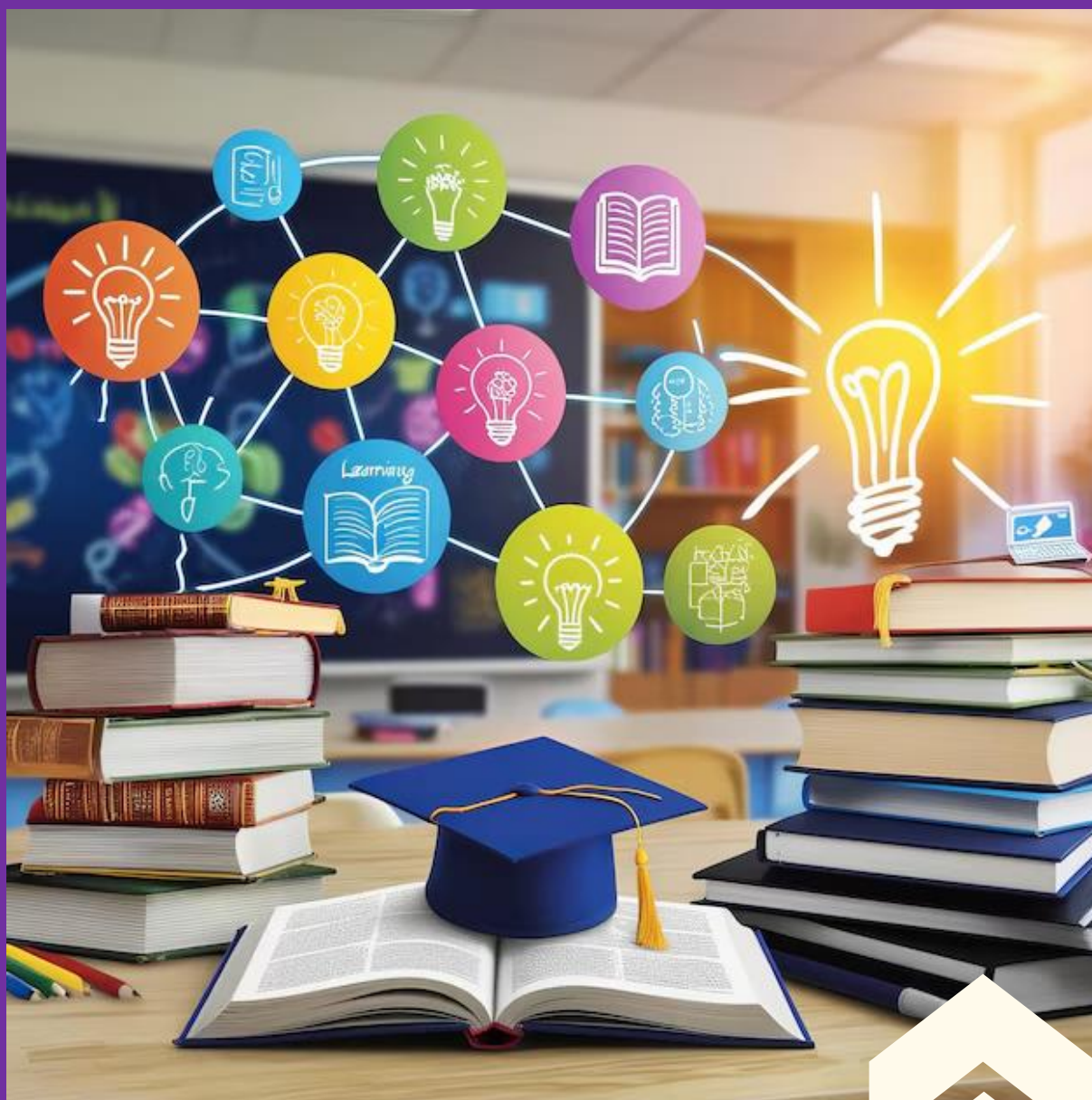


# EDUCAÇÃO

## do Século XXI

### Revolucionando a Sala de Aula

Organização  
Resiane Silveira



v. **8**  
2025

# EDUCAÇÃO

## do Século XXI

### Revolucionando a Sala de Aula

Organização  
Resiane Silveira



v. **8**  
2025

Editora  
**UNIESMERO**

**2025 – Editora Uniesmero**

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

uniesmero@gmail.com

**Organizadora**

Resiane Paula da Silveira

**Editor Chefe:** Jader Luís da Silveira

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

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

**Revisão:** Respectiveos autores dos artigos

**Conselho Editorial**

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

Me. Elaine Freitas Fernandes, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Me. Laurinaldo Félix Nascimento, Universidade Estácio de Sá, UNESA

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)

S587e	Silveira, Resiane Paula da Educação do Século XXI: Revolucionando a Sala de Aula - Volume 8 / Resiane Paula da Silveira (organizadora). – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2025. 191 p. : il.  Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-6009-139-9 DOI: 10.5281/zenodo.14917675  1. Educação. 2. Docência. 3. Ensino e Aprendizagem. I. Silveira, Resiane Paula da. II. Título.  CDD: 370.7 CDU: 37
-------	---

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

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

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Uniesmero  
CNPJ: 35.335.163/0001-00  
Telefone: +55 (37) 99855-6001  
[www.uniesmero.com.br](http://www.uniesmero.com.br)  
[uniesmero@gmail.com](mailto:uniesmero@gmail.com)  
Formiga - MG  
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:  
<https://www.uniesmero.com.br/2025/02/educacao-do-seculo-xxi-volume-8.html>



## **AUTORES**

**Adalgiza Mafra Moreno  
Adriane Vidal Vaz  
Amanda Rafaela de Melo Barbosa  
Antônia Evaristo de Melo Barbosa  
Antonio Wherbty Ribeiro Nogueira  
Bruna Vieira Assis  
Camila Tavares Rodrigues  
Edith Maria Marques Magalhães  
Elba Silva de Farias  
Elisabeth Rossetto  
Elizabeth Siqueira de Macêdo Aguiar  
Francisca Aline Freires Gadelha  
Geovane dos Santos da Rocha  
Jaqueline Sampaio Schramm Mota  
Jocélia Araújo Costa  
José Carlos Miguel  
Karla Angélica Teixeira da Silva  
Leidinara de Oliveira Freitas  
Lovania Roehrig Teixeira  
Luana da Silva Santiago  
Marilia Salete Tavares  
Onete Raulino da Costa  
Raul dos Santos Neto  
Renata Machado de Assis  
Renê de Aquino Rodrigues  
Rodrigo Martins Bersi  
Rosana Moretes Silvestre  
Rossana Regina Ramos Henz  
Teomar Manduca Aries Leal  
Weber Tavares da Silva Junior  
Yasmin Santos Marques**

## APRESENTAÇÃO

A Educação, ao longo dos séculos, tem se mostrado um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento das sociedades e para o progresso da humanidade. Cada era apresentou desafios próprios e demandas específicas, exigindo constantes adaptações dos métodos pedagógicos e dos paradigmas que norteiam o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, poucos períodos na história puderam testemunhar transformações tão profundas e aceleradas quanto aquelas que marcam o início do século XXI.

O advento da tecnologia digital, a globalização das informações e a crescente complexidade das relações humanas impuseram à educação contemporânea uma necessidade urgente de revisão e reinvenção. Não se trata apenas de incorporar novas ferramentas tecnológicas ou de introduzir metodologias inovadoras, mas de repensar, de forma crítica e reflexiva, o próprio papel da educação em um mundo em constante mutação.

É nesse contexto desafiador que surge Educação do Século XXI: Revolucionando a Sala de Aula. A obra propõe um mergulho profundo nas novas práticas pedagógicas, oferecendo uma análise criteriosa e fundamentada das tendências que emergem nas instituições de ensino ao redor do mundo. Mais do que apresentar soluções prontas, este livro convida seus leitores a refletirem sobre as múltiplas possibilidades que se abrem para a formação de indivíduos preparados para os desafios de um futuro incerto e imprevisível.

Os autores, comprometidos com a excelência acadêmica e com a evolução da prática docente, trazem à tona discussões que vão desde a adoção de novas tecnologias educacionais até a importância do desenvolvimento de competências socioemocionais, fundamentais para a formação integral do ser humano. Em cada página, há o convite para uma reflexão crítica sobre o que significa educar no século XXI e como a sala de aula pode se tornar um espaço de transformação, inovação e cidadania.

Assim, este livro é um recurso valioso não apenas para educadores e gestores educacionais, mas também para todos aqueles que, de alguma forma, compreendem a educação como um caminho indispensável para a construção de um mundo mais

justo, equitativo e solidário. Que as reflexões aqui apresentadas inspirem novas práticas, novos olhares e, sobretudo, uma renovada esperança no poder transformador da educação.


*Boa leitura!*

## SUMÁRIO

<b>Capítulo 1</b> <b>DESAFIOS E POTENCIALIDADES DA EDUCAÇÃO: INTERGERACIONAL NA CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE SOLIDÁRIA</b> <i>Marília Salete Tavares; Edith Maria Marques Magalhães; Camila Tavares Rodrigues; Adalgiza Mafra Moreno</i>	<b>10</b>
<b>Capítulo 2</b> <b>UMA ANÁLISE SOBRE OS APRENDIZADOS DE ALUNOS AO UTILIZAREM SIMULADORES EM AULAS DE FÍSICA</b> <i>Raul dos Santos Neto</i>	<b>21</b>
<b>Capítulo 3</b> <b>HOMESCHOOLING NO BRASIL: AVANÇO OU AMEAÇA A EDUCAÇÃO BÁSICA?</b> <i>Yasmin Santos Marques; Jaqueline Sampaio Schramm Mota</i>	<b>35</b>
<b>Capítulo 4</b> <b>DIRETRIZES PARA A PRÁXIS DO PSICÓLOGO ESCOLAR NO ENFRENTAMENTO DO ADOECIMENTO PSÍQUICO</b> <i>Geovane dos Santos da Rocha; Elisabeth Rossetto</i>	<b>49</b>
<b>Capítulo 5</b> <b>EU FAÇO, EU AJUDO E NÓS APRENDEMOS</b> <i>Francisca Aline Freires Gadelha; Elizabete Siqueira de Macêdo Aguiar; Karla Angélica Teixeira da Silva; Jocélia Araújo Costa; Renê de Aquino Rodrigues; Onete Raulino da Costa</i>	<b>64</b>
<b>Capítulo 6</b> <b>COMO AS UNIVERSIDADES FEDERAIS MORREM: UMA ANÁLISE CRUA E PERTURBADORA DAS AMEAÇAS PERPETRADAS PELO BOLSONARISMO</b> <i>Weber Tavares da Silva Junior; Teomar Manduca Aries Leal</i>	<b>77</b>
<b>Capítulo 7</b> <b>AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA ESCOLA</b> <i>Amanda Rafaela de Melo Barbosa; Antônia Evaristo de Melo Barbosa</i>	<b>86</b>
<b>Capítulo 8</b> <b>PROJETO DE LETRAMENTO LITERÁRIO: CANTANDO E ENCANTANDO AS BELEZAS DA NOSSA TERRA POR MEIO DA LITERATURA DE CORDEL</b> <i>Elba Silva de Farias; Rossana Regina Ramos Henz</i>	<b>97</b>
<b>Capítulo 9</b> <b>ALUNOS AUTORES: O PROTAGONISMO ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA ATRAVÉS DA CRIAÇÃO DE LIVROS</b> <i>Leidinara de Oliveira Freitas; Antonio Wherbty Ribeiro Nogueira</i>	<b>114</b>
<b>Capítulo 10</b> <b>INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA ESCOLA: RECONHECENDO AS EMOÇÕES</b> <i>Adriane Vidal Vaz</i>	<b>125</b>





<b>Capítulo 11</b> <b>APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO EM TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EJA: O EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO DO BLOG</b> <i>Rodrigo Martins Bersi; José Carlos Miguel</i>	<b>137</b>
<hr/>	
<b>Capítulo 12</b> <b>IMPACTOS DA LITERACIA FAMILIAR E DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO INFANTIL</b> <i>Rosana Moretes Silvestre; Lovania Roehrig Teixeira</i>	<b>150</b>
<hr/>	
<b>Capítulo 13</b> <b>DOCUMENTOS, AÇÕES E INTENCIONALIDADES DO PIBID NA UNIVERSIDADE</b> <i>Bruna Vieira Assis; Luana da Silva Santiago; Renata Machado de Assis</i>	<b>171</b>
<hr/>	
<b>AUTORES</b>	<b>186</b>



**Capítulo 1**  
**DESAFIOS E POTENCIALIDADES DA**  
**EDUCAÇÃO: INTERGERACIONAL NA**  
**CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE**  
**SOLIDÁRIA**

*Marilia Salete Tavares*  
*Edith Maria Marques Magalhães*  
*Camila Tavares Rodrigues*  
*Adalgiza Mafra Moreno*





# DESAFIOS E POTENCIALIDADES DA EDUCAÇÃO: INTERGERACIONAL NA CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE SOLIDÁRIA



## **Marilia Salete Tavares**

*Mestra em Ciências da Atividade Física  
Universidade Salgado de Oliveira  
Universidade Iguazu  
E-mail: mariliasalete@gmail.com*


## **Edith Maria Marques Magalhães**

*Doutora em Educação  
Universidade Iguazu  
E-mail: edithmagalhaes20@gmail.com.br*


## **Camila Tavares Rodrigues**

*Mestra em Educação  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
E-mail: mila-tr@hotmail.com*

## **Adalgiza Mafra Moreno**



*Doutora em Ciências Cardiovasculares  
Universidade Salgado de Oliveira  
Universidade Iguazu  
E-mail: adalgizamoreno@hotmail.com*



## RESUMO

As necessidades sociais dos idosos são frequentemente negligenciadas pelos mais jovens, resultando em dificuldades de relacionamento entre as gerações. Programas de educação intergeracional podem promover estratégias de ações integradoras. Objetivo: Este estudo visa identificar como a educação intergeracional pode contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva e os desafios e os potenciais para sua implementação. Metodologia: Foi realizada uma revisão bibliográfica em sites como PubMed, SciELO, BVS e Google Scholar, utilizando palavras-chave específicas relacionadas ao tema e operadores booleanos para garantir uma busca abrangente: ("intergenerational education" OR "intergenerational learning" OR "intergenerational programs") AND (challenges OR barriers OR implementation) AND (benefits OR advantages) NOT ("early childhood education" OR "pre-school"). Resultados: A educação intergeracional é uma excelente maneira de fortalecer os relacionamentos entre jovens e adultos mais velhos, fomentando um ambiente mais inclusivo e solidário. Atividades em grupo, como caminhadas e danças, ajudam a reduzir o estresse e promovem a socialização. Dessa forma, os jovens aprendem com os mais velhos, enquanto os mais velhos permanecem ativos. As universidades podem contribuir criando programas que promovam o envelhecimento saudável envolvendo as duas gerações. No entanto, a implementação desses programas enfrenta alguns desafios, como os estereótipos associados às diferentes idades e a dificuldade de planejamento de atividades que sejam atrativas tanto para os jovens quanto para os adultos mais velhos. Conclusões: A educação intergeracional traz inúmeros benefícios tanto para jovens quanto para adultos mais velhos. A criação de programas em escolas, universidades e centros comunitários é uma excelente forma de conectar as duas gerações. Pesquisas futuras podem explorar novas formas de implementar esses programas e avaliar seus efeitos a longo prazo.

**Palavras-chave:** Educação intergeracional. Inclusão social. Envelhecimento saudável. Interação geracional. Programas comunitários.

## ABSTRACT

The social needs of the elderly are often neglected by younger people, resulting in difficulties in intergenerational relationships. Intergenerational education programs can promote integrative action strategies. Objective: This study aims to identify how intergenerational education can contribute to building a more inclusive society and the challenges and potentials for its implementation. Methodology: A bibliographic review was conducted on websites such as PubMed, SciELO, BVS, and Google Scholar, using specific keywords related to the topic and Boolean operators to ensure a comprehensive search: ("intergenerational education" OR "intergenerational learning" OR "intergenerational programs") AND (challenges OR barriers OR implementation) AND (benefits OR advantages) NOT ("early

childhood education" OR "pre-school"). Results: Intergenerational education is an excellent way to strengthen relationships between young people and older adults, fostering a more inclusive and supportive environment. Group activities, such as walking and dancing, help reduce stress and promote socialization. In this way, young people learn from the older generation, while the older adults remain active. Universities can contribute by creating programs that promote healthy aging involving both generations. However, implementing these programs faces challenges such as stereotypes associated with different ages and difficulty planning activities that are attractive to both young people and older adults. Conclusions: Intergenerational education brings numerous benefits to both young people and older adults. The creation of programs in schools, universities, and community centers is an excellent way to connect the two generations. Future research can explore new ways to implement these programs and evaluate their long-term effects.

**Keywords:** Intergenerational education. Social inclusion. Healthy aging. Generational interaction. Community programs.

## INTRODUÇÃO

De acordo com dados da Organização das Nações Unidas (ONU), cerca de 1,4 bilhão de pessoas no mundo tem hoje mais de 60 anos. E esse número deve aumentar ainda mais. Em 2050, deverá ser cerca de 2,1 bilhões. Com o aumento da expectativa de vida, é necessário que a sociedade encontre formas de lidar com essa nova conjuntura social (WHO, 2023; 2024).

Segundo dados do Censo Demográfico de 2022, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 15,6% do total de habitantes do Brasil tem 60 anos ou mais. Ou seja, são mais de 32 milhões de pessoas no Brasil nessa faixa etária (IBGE, 2023).

Durante muito tempo, as pessoas mais velhas foram vistas como pessoas dependentes e incapazes, mas graças a melhores condições de vida, avanços médicos e tecnológicos esse estigma vem sendo desconstruído. Atualmente, ganham destaque conceitos como envelhecimento ativo e saudável e a valorização da promoção da saúde da pessoa idosa por meio de dinâmicas comunitárias inclusivas, para podermos não apenas viver mais, mas também desfrutar de uma melhor qualidade de vida na idade avançada (Stowe, Cooney, 2015).

O Relatório sobre o Envelhecimento da População de Carneiro *et al.*, (2012), destaca o impacto decorrente do envelhecimento populacional nas políticas sociais e

a importância das consequências desse novo cenário social serem identificadas como sendo de responsabilidades públicas pelas autoridades nacionais e internacionais.

Pesquisa de Rosa, (2016) destaca que o envelhecimento individual é um processo ligado à palavra 'velhice', e pode ter duas faces: Por um lado, esse processo pode ser visto de uma maneira negativa, como algo triste, trazendo consigo vários problemas de saúde, isolamento, solidão, frustração, infelicidade ou até mesmo ser associado à morte. Por outro lado, o processo de envelhecimento também pode ser encarado de uma forma positiva e ser visto como sendo um privilégio e orgulho por poder ter alcançado idades avançadas, ter conseguido a realização de sonhos ou mesmo ter acumulado experiências.

Quanto ao envelhecimento coletivo, ele é identificado pelos indicadores estatísticos que confirmam o envelhecimento populacional (demográfico) e esse aumento do número da população idosa, está relacionado a uma nova conjectura social que requer medidas que auxiliem a enfrentar adequadamente os novos desafios e necessidades dessa sociedade envelhecida (Rosa, 2016; D'Avila *et al.*, 2020).

O relacionamento familiar é fundamental para o desenvolvimento individual e para o fortalecimento das relações intergeracionais, com suas trocas de experiências e trocas afetivas, ele ajuda a ampliar as possibilidades de apoio e cuidados tão necessários na fase final da vida. Entretanto, a crescente necessidade das pessoas mais velhas permanecerem ativas no mercado de trabalho por mais tempo, têm levado a redução dessa transmissão de valores e a uma menor troca afetiva, deixando uma lacuna tanto na educação afetiva e moral, como também nos relacionamentos entre as gerações (Oliveira, 2018).

Os Programas Intergeracionais buscam interações planejadas entre os diferentes grupos etários para compartilhar conhecimentos e habilidades, estimulando o diálogo e o respeito, de forma a contribuir para a quebra de preconceitos sobre o envelhecimento, promovendo a solidariedade e a união entre os grupos (França *et al.*, 2010).

De acordo com um estudo de Tavares *et al.* (2024a), os programas públicos de atividades físicas combatem a solidão e o isolamento entre os adultos mais velhos, reduzindo o risco de depressão e outros problemas de saúde mental. Intervenções de atividades físicas voltadas para a educação intergeracional podem atender as necessidades tanto dos jovens, quanto das pessoas idosas, ajudando a reduzir o isolamento social na população idosa e melhorando as competências sociais e

emocionais dos mais jovens.

Este estudo se justifica pela relevância em explorar as potencialidades dos programas de educação intergeracionais na construção de uma sociedade mais solidária, evidenciando os benefícios para todas as faixas etárias envolvidas. O objetivo deste estudo é descrever a importância da educação intergeracional, explorando seus benefícios, desafios e melhores práticas.

## **METODOLOGIA**

Estudo teórico-reflexivo, com abordagem qualitativa. Foi realizada uma busca nas bases de dados nacionais e internacionais, incluindo Biblioteca Virtual em Saúde (BVS); PubMed, SciELO e Google Scholar. Foram utilizadas palavras-chave específicas relativas ao tema e operadores booleanos para garantir uma busca abrangente: ("intergenerational education" OR "intergenerational learning" OR "intergenerational programs") AND (challenges OR barriers OR implementation) AND (benefits OR advantages) NOT ("early childhood education" OR "pre-school")

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Em um contexto em que há desvalorização das potencialidades humanas e distanciamento entre gerações, causado por preconceitos originados das ideologias de uma sociedade capitalista que incute nos indivíduos, a supervalorização da juventude e preconceitos que levam à desvalorização social da população idosa, a intergeracionalidade deve ser vista não apenas como um processo de construção cultural, mas também como um meio de valorização e promoção da saúde das pessoas idosas (Poltronieri *et al.*, 2015).

Os primeiros programas de educação intergeracional foram implementados inicialmente pela UNESCO na Europa, visando criar espaços de aprendizado entre gerações e fortalecer políticas públicas sociais e de saúde para um envelhecimento mais saudável (Azevedo e Da Costa Palmeirão, 2017).

Atividades físicas realizadas em grupo, como caminhadas, dança ou exercícios leves, são frequentemente incluídas em programas intergeracionais, proporcionando benefícios físicos para todos os envolvidos. Além disso, a presença de jovens nestes projetos pode atuar como um motivador adicional, incentivando os idosos a se

manterem ativos e engajados. A interação com jovens também pode introduzir novas formas de exercício e lazer que os idosos podem não ter considerado anteriormente (Martins *et al.*, 2019; Tavares *et al.*, 2024b).

Idosos que participam regularmente dessas atividades experimentam melhorias em sua condição cardiovascular, mobilidade e força muscular. Diversos estudos têm mostrado que a participação em programas intergeracionais pode melhorar significativamente a autoestima, reduzir sentimentos de isolamento e solidão, e aumentar o bem-estar geral dos idosos (Da Silva, 2023; Dawalibi *et al.*, 2013; Poltronieri *et al.*, 2015).

Em Portugal, iniciativas da sociedade civil lideram a promoção do envelhecimento bem-sucedido, mostrando que os idosos podem aprender, desenvolver competências e se manterem integrados na sociedade (Azevedo & Da Costa Palmeirão, 2017).

Estudos como de Antunes & Moreira (2018) e Azevedo & Da Costa Palmeirão (2017), destacam os benefícios cognitivos e emocionais da interação entre idosos, crianças e adolescentes em atividades culturais, pedagógicas e sociais, os resultados sugerem que as relações interpessoais contribuem para a manutenção da memória e da função cognitiva nos idosos, bem como para melhorar o bem-estar emocional geral e a autoestima de ambos os grupos.

Além disso, valorizar os idosos como detentores de conhecimento e experiência faz com que as pessoas mais velhas se sintam úteis e valorizadas e ajuda a promover um papel ativo destes na sociedade. Ao mesmo tempo, os jovens recebem também o apoio psicológico, cultural e social, todos ganham com essa interação, independentemente da idade (Cantinho, 2018).

Ao envolver indivíduos de várias gerações em atividades educativas e sociais, cria-se um ambiente de aprendizado mútuo e troca de experiências. Os mais jovens podem beneficiar-se do conhecimento, sabedoria e experiência dos mais velhos, enquanto estes últimos têm a oportunidade de se manterem ativos e engajados, combatendo a solidão e o isolamento social. Essa troca de saberes e valores contribui para um enriquecimento cultural e pessoal, essencial para a saúde mental e emocional de todos os participantes (Pedro, 2019; Pimentel *et al.*, 2019).

Entretanto, para implementar estratégias de educação intergeracional é necessário um enfoque pedagógico que considere as particularidades do envelhecimento. Ao entender os aspectos físicos, cognitivos e emocionais do



envelhecimento, os educadores podem desenvolver estratégias que promovam uma interação mais harmoniosa e produtiva entre jovens e pessoas idosas, promovendo uma visão mais positiva do envelhecimento na sociedade. Dessa forma, os programas intergeracionais auxiliam na construção da coesão social, permitindo que os participantes mais velhos utilizem todo o seu potencial e que os mais novos incorporem maior conhecimento, valores e cultura em suas vidas contribuindo para a construção de comunidades mais saudáveis (Martins *et al.*, 2019; Castro *et al.*, 2024).

Gomes *et al.* (2014) realizaram um estudo em João Pessoa para avaliar a percepção de idosos sobre a participação em um projeto de extensão universitária focado em saúde e bem-estar. Os resultados indicaram que as atividades propostas, como oficinas de atividade física e rodas de conversa, promoveram melhorias significativas na qualidade de vida dos participantes, fortalecendo os laços sociais e o bem-estar psicológico. Além disso, o estudo evidenciou a importância da interação entre gerações para o desenvolvimento pessoal e social tanto dos idosos quanto dos estudantes envolvidos no projeto. Essa abordagem não apenas melhora a qualidade de vida dos participantes, mas também contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, empáticos e preparados para enfrentar os desafios de uma sociedade envelhecida.

A pesquisa de Firmino *et al.* (2010), avaliou o impacto de um projeto de extensão universitária que utilizava a Educação Popular para promover a saúde de pessoas idosas na Atenção Primária. Os resultados demonstraram que a participação em grupos educativos, com o apoio de estudantes de nutrição, contribuiu para o empoderamento da população idosa e para a construção de práticas de saúde mais significativas.

Diversos estudos corroboram essa afirmação. O impacto positivo dessas iniciativas na população idosa é visível na melhoria da autoestima e na motivação dos participantes, mostrando que a terceira idade pode ser um período de realizações e crescimento pessoal (Damasceno *et al.*, 2018; Firmino *et al.*, Tavares *et al.*, 2024b; Gomes *et al.*, 2014).

Por meio de projetos de promoção da saúde e do bem-estar com o engajamento das gerações mais jovens e mais velhas em atividades conjuntas, os participantes desenvolvem um senso de pertencimento e conexão, essa troca de conhecimentos e valores fortalece os laços comunitários, ajuda a combater à discriminação relacionada à idade. Ao interagirem com os idosos, os jovens podem

aprender sobre a importância de um estilo de vida saudável e os benefícios de hábitos positivos ao longo da vida, além de incentivar uma cultura de cuidado e respeito entre as gerações criando um ambiente onde tanto jovens quanto idosos podem aprender e crescer juntos (Pimentel et al., 2019; Da Silva *et al.*, 2023; Tavares *et al.*, 2024c).

O protagonismo de ambos os grupos nos programas intergeracionais é essencial para o sucesso e a sustentabilidade dessas iniciativas. Envolver os participantes no planejamento e na execução das atividades garante que as necessidades e interesses de ambas as gerações sejam atendidos aumentando a motivação e o engajamento dos participantes. Além disso, ao reconhecer e valorizar as contribuições únicas de cada geração, esses programas fortalecem a autoestima e o senso de propósito dos envolvidos, promovendo os cuidados em saúde que beneficiam toda a comunidade (Pedro, 2019).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação intergeracional oferece benefícios significativos, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e comunitário dos participantes. A criação de programas educacionais e atividades intergeracionais em escolas, universidades e comunidades pode proporcionar oportunidades para que jovens e idosos compartilhem experiências, conhecimentos e valores, promovendo comportamentos saudáveis e fortalecendo uma cultura de cuidado e respeito entre as gerações.

Entretanto, a implementação eficaz requer superar desafios como preconceitos e a logística para coordenar atividades atrativas e benéficas para todas as idades. Sugere-se a realização de estudos adicionais para explorar novas abordagens e contextos, bem como para avaliar o impacto a longo prazo desses programas.

## **REFERÊNCIAS**

ANTUNES, Maria da Conceição Pinto; MOREIRA, Maria Cristina. Educação intergeracional e envelhecimento bem sucedido. **Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano**, v. 15, n. 1, p. 21-32, 2018.

AZEVEDO, Cláudia Alexandra Teixeira; DA COSTA PALMEIRÃO, Cristina Maria Gomes. Programas de Educação Intergeracional Sustentáveis: desafios atuais e perspectivas futuras. 2017. Tese de Doutorado. Universidade do Porto (Portugal).

CANTINHO, M. S. D. Envelhecimento, Intergeneracionalidade e Bem-Estar. Um Estudo Exploratório Com Um Programa Intergeneracional, 2018.

CARNEIRO et al., O envelhecimento da população: dependência, ativação e qualidade. Povos e Culturas, n. 16, p. 13-32, 1 jan. 2012.

CASTRO *et al.*, Intergeneracionalidade e promoção da saúde: reflexões e desafios na atenção à pessoa idosa. Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia, v. 27, 2024.

DA SILVA *et al.*, A importância da intergeracionalidade para a promoção da aprendizagem. Facit Business and Technology Journal, v. 1, n. 47, 2023.

D'ÁVILA *et al.*, (2020). Mecanismos moleculares do envelhecimento: revisão da literatura. Revista Brasileira de Ciências Do Envelhecimento Humano, 17(1), 90–108. <https://doi.org/10.5335/rbceh.v17i1.10543>

DAMASCENO, A. J. S.; ARAGÃO, C. P.; MESQUITA, F. M. S.; VASCONCELOS, V. P.; SOUSA, L. S. de; SOUSA, L. V. de; MOREIRA, A. C. A. A Extensão Universitária como estratégia para a Educação em Saúde com um grupo de idosos. Revista Kairós-Gerontologia, [S. l.], v. 21, n. 4, p. 317–333, 2018. DOI: 10.23925/2176-901X.2018v21i4p317-333. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/view/45194>. Acesso em: 20 jan. 2025.

DAWALIBI, N. W. *et al.* Envelhecimento e qualidade de vida: análise da produção científica da SciELO. Estudos de Psicologia (Campinas), v. 30, p. 393–403, 2013.

FIRMINO, Renata et al. EDUCAÇÃO POPULAR E PROMOÇÃO DA SAÚDE DO IDOSO: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COM GRUPOS DE IDOSOS EM JOÃO PESSOA-PB. Revista de Atencao Primaria a Saude, v. 13, n. 4, 2010.

FRANÇA *et al.*, Programas intergeracionais: quão relevantes eles podem ser para a sociedade brasileira?. Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia, v. 13, n. 3, p. 519–531, set. 2010

GOMES, Henrique Monteiro; VILAS BOAS, Danillo Teixeira; OLIVEIRA, Ludmila Barbosa; RUFINO DE LUCENA, Adriana Lira; LEAL VIEIRA, Kay Francis; QUEIROGA FREITAS, Fabiana Ferraz. EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: A ARTE DE CUIDAR DE IDOSOS. Revista de Ciências da Saúde Nova Esperança, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 24–36, 2014. Disponível em: <http://186.227.198.185/index.php/revistane/article/view/445>. Acesso em: 20 jan. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - 2022 - Censo 2022: número de pessoas com 65 anos ou mais de idade cresceu 57,4% em 12 anos. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38186-censo-2022-numero-de-pessoas-com-65-anos-ou-mais-de-idade-cresceu-57-4-em-12-anos>. Acesso em: 06 Jan. 2024.

MARTINS *et al.*, Intergenerational Programs Review: Study Design and Characteristics of Intervention, Outcomes, and Effectiveness. *Journal of Intergenerational Relationships*, v. 17, n. 1, p. 93–109, 2 jan. 2019.

OLIVEIRA, Sara Margarida Ribeiro. A educação intergeracional como processo de desenvolvimento pessoal e social. 2018. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho (Portugal).

PEDRO, A. A. NOVidade: Implementação e avaliação de um Programa Intergeneracional com idosos e jovens universitários. 2019.

PIMENTEL, L. *et al.*, **Da multigeracionalidade à intergeracionalidade: refletindo sobre a aprendizagem intergeracional no ensino superior.** *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, n. 3 (2), p. 307–322, 2019.

POLTRONIERI, Cristiane de Fátima *et al.*, **Os desafios da construção da intergeracionalidade no tempo do capital.** *Rev. Kairós*, p. 289-309, 2015.

ROSA, Maria João Valente. **O envelhecimento da sociedade portuguesa.** Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2016.

STOWE JD, COONEY TM. **Examining Rowe and Kahn's Concept of Successful Aging: Importance of Taking a Life Course Perspective.** *Gerontologist*. 2015 Feb;55(1):43-50. doi: 10.1093/geront/gnu055. Epub 2014 Jun 6. PMID: 24906516; PMCID: PMC4986588.


TAVARES, M. *et al.*, A inserção social do idoso: reflexões sobre a inclusão, saúde e bem-estar. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 16, p. e3496, 29 fev. 2024a.

TAVARES M. *et al.*, Associations between Cardiovascular Risk Factors and Timed Up and Go Test for Elderly Participants in Public Physical Activity Programs. *Int J Environ Res Public Health*. 2024b Jul 29;21(8):993. doi: 10.3390/ijerph21080993. PMID: 39200604; PMCID: PMC11354187.



TAVARES, Marília Salete *et al.* DESAFIOS E POTENCIAIS DO USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO INTERGERACIONAL. 2024 c, EDITORA EQUALITAS, p. 92.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Who calls for urgent transformation of care and support systems for older people. Disponível em: <<https://www.who.int/news/item/01-10-2024-who-calls-for-urgent-transformation-of-care-and-support-systems-for-older-people>>. Acesso em: 03 dez. 2024.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Ageing and health. Geneva: World Health Organization [Internet] 2021. [cited 2023 nov. 05]; Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/ageing-and-health>




**Capítulo 2**  
**UMA ANÁLISE SOBRE OS APRENDIZADOS DE**  
**ALUNOS AO UTILIZAREM SIMULADORES EM**  
**AULAS DE FÍSICA**  
*Raul dos Santos Neto*




# UMA ANÁLISE SOBRE OS APRENDIZADOS DE ALUNOS AO UTILIZAREM SIMULADORES EM AULAS DE FÍSICA

**Dr. Raul dos Santos Neto**




*É Doutor em Ensino de Ciências pela UFRJ e Licenciado em Física pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Como bolsista da CAPES, fez Doutorado Sanduíche na Universidade de Twente, na Holanda, na área de formação de professores e design de projetos educacionais. É professor efetivo do curso de Licenciatura em Física do CEFET-RJ Campus Petrópolis, onde atua em vários projetos de Extensão e Pesquisa. Tem experiência na área de Formação de Professores para o Ensino de Física, de Astronomia e para o uso de tecnologias no Ensino de Ciências. E-mail: raul.neto@cefet-rj.br*

## RESUMO



O período pandêmico revelou que, aparentemente, há certa desconfiança sobre as reais possibilidades de aprendizado usando tecnologias no ensino (MOTA et al., 2023). Por outro lado, é inegável que as novas tecnologias trazem grandes possibilidades no que diz respeito às simulações de fenômenos físicos e em relação às limitações físicas presentes em laboratórios físicos. Considerando que a experimentação e discussões são partes importantes no ensino de ciências, este trabalho realizou uma Pesquisa Baseada em Design (PBD), para identificar suportes trazidos pelos simuladores, o tipo de engajamento que a prática promoveu; e identificar quais foram os principais aprendizados relatados pelos alunos. A escolha da PBD foi pela sua forte relação com o uso de tecnologias em pesquisas em Educação, para estudar problemas de desempenho, aprendizagem e ensino. Os resultados mostram que houve maior engajamento dos alunos e um aprendizado mais rápido usando simuladores como suporte cognitivo. Também observamos que a atividade desenvolveu maiores habilidades procedimentais e de comunicação de resultados.

**Palavras-chave:** Uso de Simuladores; Ensino de Física; PBD



## **ABSTRACT**

The pandemic period revealed a certain distrust about the real possibilities of learning using technologies in teaching (MOTA et al., 2023). On the other hand, it is undeniable that new technologies bring great possibilities about simulations of physical phenomena and about the physical limitations present in physical laboratories. Considering that experimentation and discussions are important parts of science teaching, this work carried out a Design-Based Research (PBD), for the type of engagement that the practice promoted; and identify the main learnings reported by students. The choice of PBD was due to its strong relationship with the use of technologies in educational research, to study performance, learning and teaching problems. The results show that there was greater student engagement and faster learning using simulators as cognitive support. We also observed that the activity developed greater procedural and results communication skills.

**Keywords:** Use of Simulators; Teaching Physics; DBR

## **1. CONTEXTOS, JUSTIFICATIVAS E OBJETIVOS**

O período pandêmico revelou que, aparentemente, há certa desconfiança sobre as reais possibilidades de aprendizado usando tecnologias no ensino (MOTA et al., 2023). Por outro lado, é inegável que as novas tecnologias trazem grandes possibilidades no que diz respeito às simulações de fenômenos físicos e em relação às limitações físicas presentes em laboratórios físicos.

Além disso, é necessário destacar que o elevado custo para criar laboratórios físicos, bem como o custo dos insumos para realizar os experimentos, colocam os simuladores como importantes alternativas complementares ao laboratório físico em quatro aspectos: 1) a simulação preserva vários componentes do laboratório físico pela testagem anterior no simulador; 2) a simulação permite que todos alunos façam os experimentos individualmente e em grupo. Isso resolve o problema de poucos equipamentos em comparação à quantidade de alunos. No laboratório físico é comum vermos muitos alunos usando o mesmo equipamento ou somente olhando a exposição do professor. Isso pode limitar o aprendizado; 3) O simulador também permite ao aluno refazer o experimento quantas vezes achar necessário. Dessa forma, o aluno assume o controle do experimento, e do próprio aprendizado, sem o risco de acidentes ou prejuízos para si ou para o laboratório; 4) O simulador oferece maior segurança ao simular experimentos muito perigosos para os alunos, como os

que envolvem física nuclear, por exemplo. Essas vantagens são também relevantes em tempos de isolamento social ou por questões econômicas.

Considerando que a experimentação e discussões são partes importantes no ensino de ciências, este trabalho realizou uma Pesquisa Baseada em Design (PBD), também conhecida pelo termo no Inglês *Design-Based Research* (DBR), para identificar suportes trazidos pelos simuladores, o tipo de engajamento que a prática promoveu; e identificar quais foram os principais aprendizados relatados pelos alunos.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO**

A escolha da Pesquisa Baseada em Design (PBD) justifica-se pela forte relação da PBD com o uso das TDIC em pesquisas em Educação. Segundo Reeves (2006), o objetivo central de pesquisa da tecnologia educacional deveria ser resolver problemas de desempenho, aprendizagem e ensino e derivar princípios de design que possam instruir o desenvolvimento futuro e a implementação de decisões.

Neste sentido, Mckenney e Reeves (2019) comentam que a PBD tem o compromisso de desenvolver percepções teóricas e soluções práticas simultaneamente, em contextos reais, em conjunto com as partes interessadas. Muitos tipos diferentes de soluções podem ser desenvolvidos e estudados por meio de pesquisa de design educacional, incluindo produtos, processos, programas ou políticas educacionais.

É importante destacar que a PBD tem uma característica complexa e multifacetada que permite a utilização de variados escopos teóricos e metodológicos para solucionar problemas educacionais e, por causa disso, tem sido descrita de diversificadas formas, dentre as quais destacam-se: teoricamente orientadas, intervencionistas, colaborativas, responsivamente fundamentadas e iterativas (McKENNEY & REEVES, 2019; KELLY, 2003).

É importante destacar que que a PBD não é definida pelos métodos escolhidos, mas por seus objetivos fundamentais que são: desenvolvimento de um produto, ou processo, acompanhado da construção de conhecimento, ou teoria, que sejam utilizáveis, e o desenvolvimento profissional (McKENNEY & REEVES, 2019). Assim, a PBD em educação busca descrever as situações de aprendizagem usando variados métodos, promovendo a criação de ambientes de aprendizagem inovadores e os avaliando-os mediante métodos preditivos de teste em várias iterações.



Nesse sentido, buscou-se primeiramente ouvir os alunos sobre suas dificuldades de aprendizado de 22 alunos do quarto ano do Médio Técnico integrado de uma instituição Federal de ensino, composta por alunos na faixa etária do 16-19 ano.

Segundo os alunos, eles não estavam conseguindo aprofundar os conhecimentos sobre temas estudados e tinham dificuldades em se concentrar nas aulas, pois achavam que as aulas tinham um excesso de slides e que isso cansava bastante. Por fim, reclamaram que faltava um retorno mais rápido sobre seus desempenhos nas atividades. Assim, o desafio foi contornar os problemas apresentados pelos alunos, buscando promover aulas mais participativas, diferenciadas e que fornecesse respostas de forma mais rápida sobre seus desempenhos.

Foi escolhida uma abordagem investigativa mediada pelas tecnologias porque alguns estudos mostram que os alunos aprendem mais quando se engajam em atividades interativas de investigação (CARVALHO, 2022; SASSERON & CARVALHO, 2015). Por isso, acreditou-se que o uso de simuladores, com posterior seminários dados pelos alunos sobre seus resultados de pesquisa usando simuladores, poderiam oferecer algum tipo de ambiente diferente que gerasse, ao mesmo tempo, engajamento pelo interesse, resposta imediata para suas perguntas (simuladores e testes de hipóteses) e aprendizados diversificados (não só dos conteúdos, mas também procedimentais e atitudinais).

Assim, como parte das atividades, os alunos precisavam responder perguntas sobre o fenômeno estudado, onde o uso de simuladores serviu para fornecer aos alunos a possibilidade de testar suas respostas, além de tornar a aula mais interessante para todos pela ativa participação. Para tal, a turma foi dividida em grupos de até quatro alunos e perguntas diferentes, sobre o mesmo fenômeno, foram dadas aos grupos, para posterior relato para a turma inteira.

Neste modelo, era importante para os alunos identificarem as variáveis importantes no fenômeno físico e como mudanças nas variáveis alteravam os efeitos no sistema estudado. Após discutirem sobre os resultados com os membros do grupo, era enviado um relatório final para a plataforma da Instituição. Os alunos também tinham que apresentar seus achados para a turma em forma de seminário sobre o relato. Ao final das atividades, era feita uma reunião com aluno.

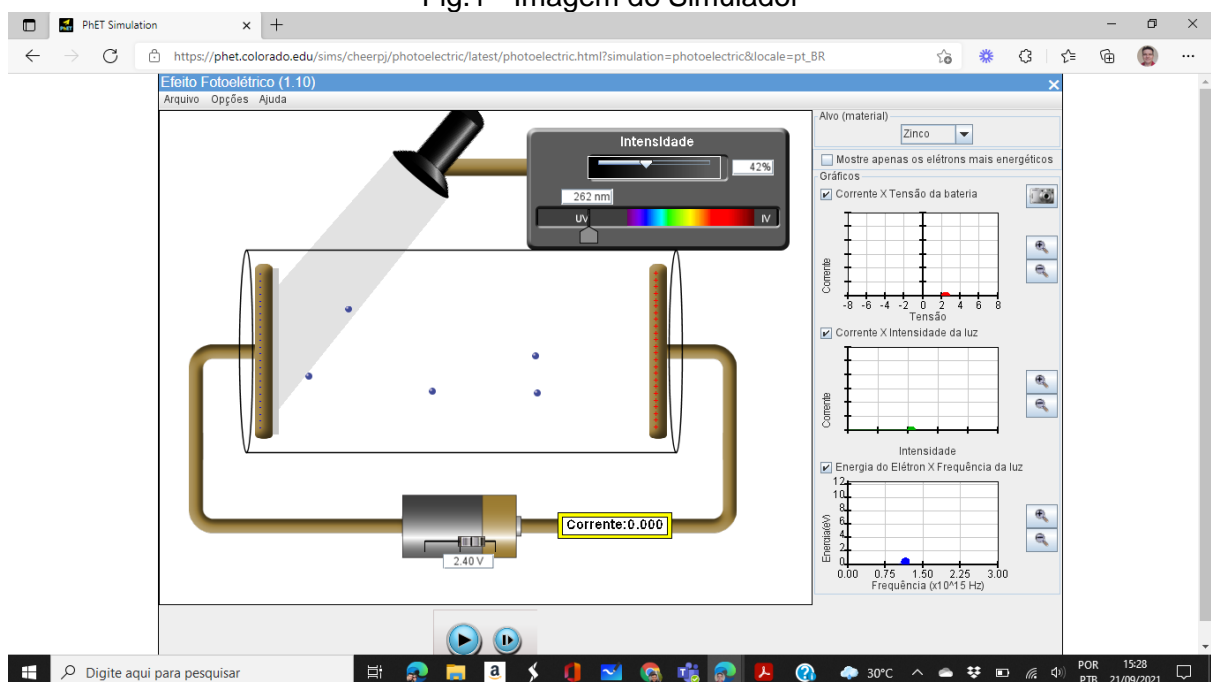
Foi escolhido usar o software desenvolvido pela Universidade do Colorado, nos Estados Unidos da América, chamado PHET (Physics Education Technology). A escolha se deve ao fato dele, além de ser gratuito, possuir grande número de possibilidades de mudanças de variáveis e diversos experimentos. Foi elaborado um tutorial gravado sobre como usar o simulador para realizar o experimento.

Tomando como base o currículo da turma, foram selecionados tópicos da física moderna para fazermos três testagens do protótipo educacional. Neste recorte, mostraremos a parte do efeito fotoelétrico por se tratar de revisão de conteúdos dados.

O resultado do pré-teste revelou que eles tinham pouco domínio sobre o fenômeno. Assim, ainda que o problema não estivesse no simulador em si, tornou-se necessário criar um tutorial sobre como montar o experimento e usá-lo de forma mais detalhada. Também foi fornecido um material de revisão sobre o conteúdo, lembrando os pontos principais do fenômeno. Nesse ponto, o professor criador do ambiente precisa ter o cuidado para não comprometer toda atividade ao revelar demais sobre os pontos onde deseja desenvolver conhecimento, ou seja, ele deve deixar espaço para o aluno fazer a investigação.

A título de exemplo, mostraremos perguntas feitas a um grupo sobre o fenômeno escolhido. O grupo precisava abrir o simulador PHET e organizar o experimento, como mostrado a seguir:

Fig.1 - Imagem do Simulador



Fonte: Site do [PhET Simulation \(colorado.edu\)](https://phet.colorado.edu)

- A) Usando o simulador PHET, organize o experimento de forma que luz esteja incidindo (chegando) em um metal e elétrons estão sendo emitidos (relate todos os parâmetros usados). Então, abaixe a intensidade muito, muito baixo.
1. O que você observa?
  2. Quais conclusões você pode tirar sobre a luz e por quê?
  3. Como é, ou não, consistente com o que você esperaria observar se a luz correspondesse ao modelo de onda clássico e o que você esperaria observar se correspondesse ao modelo de luz do fóton?
- B) Agora, a luz está brilhando em uma placa de metal e elétrons estão sendo emitidos. Sem alterar a intensidade, mude o comprimento de onda para ficar cada vez mais longo.
1. O que você observa?
  2. Quais conclusões você pode tirar sobre a luz e por quê?
  3. Como é, ou não, consistente com o que você esperaria observar se a luz correspondesse ao modelo de onda clássico e o que você esperaria observar se correspondesse ao modelo de luz do fóton?
  4. Explique por que os resultados só fazem sentido com um modelo de fóton de luz.

Para facilitar no entendimento das tarefas, foi criado um roteiro de orientação para o relatório gravado, onde o aluno precisava responder as seguintes perguntas e apresentar seus resultados para os colegas e professor.

#### Roteiro de Atividades

1. Relate para a turma quais foram suas perguntas e quais foram seus achados. Também relate o que você aprendeu com o experimento?
2. Relatem a experiência de vocês sobre a discussão e o suporte dado pelo simulador para fundamentar a discussão.
3. Você identificou algo de diferente em sua motivação ou engajamento para aprender sobre o tema? Comente sobre isso.
4. Quais conhecimentos, habilidades e/ou competências você acredita ter desenvolvido ao realizar a atividade?
5. Qual sugestão você pode dar para melhorar a atividade? O que sentiu falta?

6. Quais diferenças (positivas ou negativas) você identifica entre a atividade atual e a anterior.

Era esperado que o aluno, ao final da atividade, pudesse explicar como funciona o experimento de efeito fotoelétrico e por que um modelo de fóton de luz é necessário para explicar os resultados. Assim, o aluno deveria saber comunicar de forma clara e efetiva suas conclusões sobre o experimento.

Para analisar os resultados, utilizamos as três categorias de aprendizado de Zabala (2015): aprendizados atitudinais, conceituais e procedimentais. Os conteúdos conceituais referem-se à construção ativa de capacidades intelectuais para operar símbolos, imagens, ideias e representações que permitam organizar as realidades. Os conteúdos procedimentais referem-se ao fazer com que os alunos construam instrumentos para analisar, por si mesmos, os resultados que obtém e os processos que colocam em ação para atingir as metas que se propõem e os conteúdos atitudinais referem-se à formação de atitudes e valores em relação à informação recebida, visando a intervenção do aluno em sua realidade (POZO e GÓMEZ CRESPO, 2009; COLL et al., 1998). Por isso, também foram elaboradas perguntas para nortear o relatório dos alunos sobre as atividades, objetivando identificar os tipos de aprendizados desenvolvidos.

### 3. RESULTADOS

Os principais achados da fase-4 da PBD revelam que houve um aprendizado mais rápido e aprofundado do conteúdo estudado, onde vinte alunos (90%) relataram que acharam mais lúdica e produtiva aprender usando simuladores, comparado à aulas expositivas. Também comentaram que as discussões promovem maior motivação e curiosidade para estudar os temas. A seguir, mostraremos alguns excertos das falas dos alunos:

**Extrato-1: Como foi seu aprendizado usando o simulador e a gravação dos relatórios?**

A-1: Achei bom! Com esse método eu consigo entender melhor o assunto, porque eu assisto o conteúdo na aula e depois posso aplicá-lo nos simuladores, como se fosse na prática.

A-2: O simulador deixa o aprendizado ilustrado, facilitando ver o que acontece. Também achei muito lúdico. Depois que nos habituamos com o simulador, foi bem tranquilo.

A-3: Aprendi mais com essa estratégia do que com os métodos tradicionais de sala de aula.

A-4: Acho essa estratégia muito boa! Acredito que é mais fácil entender e relacionar o conteúdo dado nas aulas.

A-5: Gostei bastante da experiência porque a gente pode visualizar na prática o que sempre foi só na teoria.

A-6: A experiência foi muito positiva para mim. Apesar de gostar, eu tenho um pouco de dificuldade com física e química porque é difícil visualizar os fenômenos de forma precisa no cotidiano. Portanto, utilizando os simuladores ficou mais claro os efeitos e compreendi mais rapidamente a matéria.

A-8: Os simuladores são legais. Observar as coisas funcionando tem me ajudado a perceber coisas que não perceberia sem o simulador. Também acredito que o aprendizado foi mais profundo. Essa profundidade maior também fez ser mais legal, além de ajudar a resolver questões mais complicadas, que não conseguiria só com o ensino tradicional.

A-9: Eu aprendi mais que no modo convencional, onde aprendemos a teoria lendo textos ou em aulas expositivas. Dessa forma foi possível fazer experimentos práticos que não seriam possíveis de ser feitos no colégio. Também achei que o complemento com os formulários foi ótimo, pois podemos testar diversas circunstâncias e aprender as limitações do experimento. Não gostei das questões de cálculo, porque eu esperava que fosse sugerida a equação a ser utilizada. Porém, me fez buscar e pensar mais também!

A-13: Foi bom para entender visualmente como as coisas funcionam.

A-14: Sou suspeito pra falar sobre isso pois prefiro ver a física através da experiência e com todo o problema da distância causada pela pandemia, os simuladores se tornaram uma excelente solução, se aproximando muito da experiência real.

A-15: Foi uma ótima experiência, pois os conceitos não ficam abstratos. É bom ver as coisas acontecendo na prática.

A-16: Consegui me adaptar bem melhor aos simuladores. Fazem a teoria fazer mais sentido na minha mente! me ajudou muito!

A-17: Essa forma de estudo torna o aprendizado muito mais interessante e instigante. Acho que ajudou durante a pandemia. Trabalhos assim são mais interessantes, já que nos motivam de alguma forma.

A-18: Os simuladores colocam em prática a parte teórica, o que ajuda e facilita o entendimento dos assuntos. A estratégia de perguntas gera a necessidade de uma revisão, o que também é muito útil para fixar o conteúdo, melhorou muito meu aprendizado.

A-20: Tem sido muito mais interessante do que apenas ler um texto. A própria curiosidade de mexer no simulador tem norteado meu aprendizado, fazendo com que eu vá em busca daquele conhecimento.

A-22: Acho que com os simuladores as aulas ficaram mais dinâmicas e divertidas, auxiliando no processo de entendimento do conteúdo. Gostei bastante dessas aulas!

Segundo eles, o fato de poderem ver a teoria na prática (aplicação da teoria na simulação) fez com que eles tivessem uma visão mais aprofundada do tema. Além disso, dezesseis alunos (70%) da turma também alegaram que a teoria passou a fazer mais sentido ao verem como os resultados mudavam quando eles alteravam os

valores das variáveis. Essas falas mostram a importância do uso dos simuladores para criar um contexto de aplicação para a teoria. Do mesmo modo, Krajcik & Mun (2014) comentam que práticas de aprendizagem de ciências vazias de conteúdo carecem de ferramentas conceituais para os alunos usarem. Portanto, quaisquer situações levam os alunos a desenvolver ideias isoladas, ou seja, práticas experimentais sem o conhecimento dos conceitos ou conceitos puros sem sua visibilidade de aplicação não apoiam a resolução de problemas e a aprendizagem futura. Assim, o aprendizado de conceitos não devem ser isolados de ambientes que permitam sua aplicação em situações práticas. Neste sentido, o simulador foi de grande valia.

Outro achado interessante foi que alguns alunos relataram a necessidade de fazer revisões sistemáticas e aprofundadas dos temas por causa das perguntas de investigação. Muitos alunos alegaram que as perguntas os motivaram a estudar mais do que se fossem simplesmente fazer uma prova. Segundo eles, as perguntas das provas que estão acostumados são muito parecidas com as perguntas contidas no livro didático. Porém, a atividade (artefato pedagógico) apresentou perguntas que os forçava a pensar e discutir.

É importante destacar que essas falas são corroboradas pelas observações do pré-teste e pós-teste, onde houve um aumento de índice de acertos, passando de 11,9% para 77,8% quando usavam os simuladores.

Em relação aos aprendizados procedimentais, os alunos alegaram que a parte de gravar vídeos foi desafiadora porque tinha um limite de tempo e os assuntos eram complexos. Muitos relataram a preocupação de falar de algo para os colegas sem que estes entendessem o que desejavam dizer. Isso os obrigou a pensar nas palavras certas que tinham que usar para que sua experiência e relatório fossem bem compreendidos. Assim, os alunos tiveram que aprender a selecionar conteúdos, resumir seus achados e adequar a linguagem para os pares. Segundo Zabala (2015), atividades que envolvam busca, análise, organização e comunicação de ideias podem ser classificadas como conteúdos procedimentais. Neste sentido, a atividade se mostrou útil para desenvolver habilidades e competências de comunicação e para a identificação dos conceitos centrais. É importante lembrar que a capacidade de exprimir-se oralmente com correção e clareza é fundamental para a vida laboral em qualquer profissão.

Grande parte da turma (70%) alegou que precisaram gravar várias vezes o mesmo material porque achavam que não tinha ficado bom. Contudo, isso ajudou a

selecionar melhor o que ia entrar e o que podia ser retirado. Além disso, eles alegaram que gravar várias vezes ajudou a consolidar o aprendizado e dar mais segurança para falar sobre o assunto. Estas falas apontam para a necessidade de repetição no processo de aprendizado. Nem sempre, essa geração, tão acostumada com a velocidade, se dá conta que aprender leva tempo e que a aplicação de conceitos e a repetição de tarefas fazem parte da construção de habilidades importantes.

Um outro fator que merece destaque é a alegação da maioria dos alunos (80%) de que eles sentiram necessidade de se aprofundar no assunto para se sentirem mais seguros na apresentação. Por isso, não pesquisaram no livro escolar, mas buscaram artigos científicos para fundamentar sua apresentação.

Percebe-se que, ao se colocarem como protagonistas da construção do conhecimento, eles tiveram que pensar nos ouvintes (adequação do conteúdo e linguagem) e no tema em si. Isso pode dar a eles uma dimensão diferente sobre como é o papel docente e sobre como é complexo selecionar e adequar conteúdos. Por outro lado, isso acabou gerando novas relações de interesse porque eles alegaram que prestavam mais atenção ao que os colegas falavam do que ao professor. Segundo eles, um colega apresentando o tema era uma voz diferente que merecia atenção. Isso indica a importância das relações efetivas como importantes na construção de ambientes de aprendizado. Assim, dar voz aos alunos foi positivo e possibilitou eles olharem outros aspectos de uma aula.

Sobre aspectos relacionais, os alunos foram perguntados sobre como foi trabalhar em grupo e quais aprendizados eles identificaram. Os excertos a seguir mostram algumas falas dos alunos:

**Extrato 2: Como foi trabalhar em grupo? Mudou seu engajamento?**

A-1: [...] preferi os trabalhos em grupo, pois cria um certo incentivo para estudar e pesquisar. No trabalho individual, acabo ficando desmotivado para fazer.

A-3: Muito tranquilo por já conhecer a parceira. Mais produtivo

A-4: Foi melhor trabalhar em grupo, principalmente por poder contar com o conhecimento de outros para a realização da tarefa, dessa forma, acaba-se aprendendo mais naquilo que não se tem domínio, e é reforçado o conhecimento já existente.

A-6: Trabalhar em grupo costuma ser mais estressante, mas tive um rendimento melhor raciocinando em conjunto.;

A-7: Achei muito legal! Admito que os trabalhos em grupo são mais divertidos de se fazer já que fazemos junto com amigos e acho mais dinâmico e fácil de entender o conteúdo.

A-9: É mais produtivo trabalhar em grupo, em parte, pelo aprendizado compartilhado e em outra parte pela motivação que o grupo ou a dupla trazem para o ambiente de trabalho.

A-10: Sozinho. Em trabalhos em grupo, de forma geral, sempre há problemas na comunicação e a dificuldade de reunir o grupo ou de separar tarefas. Não sei se ocorreu por causa de uma característica da turma em particular, mas acho que foi mais complicado todo o esquema de comunicação e reunião do grupo. Pelo menos pra mim. Acredito que o isolamento tenha contribuído para trazer um certo afastamento também.

A-15: O maior desafio foi encontrar horários bons para os dois e sobre como configurar o trabalho. Foi resolvido dividindo partes específicas para cada um.

A-18: Mais produtivo em grupo, visto que faz falta esse contato humano no ead foi melhorado pela atividade. Foi uma ótima experiência.

A-19: Em grupo, sempre há uma troca muito boa e benéfica de conteúdos. O trabalho em grupo não apresentou dificuldades do ponto de vista relacional, a somatória de conhecimentos foi muito útil para que o projeto final funcionasse

Como se vê, a grande maioria das falas (exceto A-10) apontam para alterações de atitudes, interesse, senso de pertencimento ao trabalharem em grupo.

#### **4. CONCLUSÕES**

Os simuladores oferecem suporte valioso para a criação de um ambiente de trabalho sobre fenômenos abstratos e complexos. Percebe-se que o uso dos simuladores ajudou no aprendizado de ideias complexas e que costumam levar muito tempo para seu aprendizado, permitindo que os alunos interajam com modelos subjacentes de ideias científicas e vivenciem fenômenos que seria muito difícil sem o seu apoio.

Percebemos que, se houver mudanças nos ambientes de aprendizagem, alterações positivas nas diversas facetas do engajamento dos estudantes também podem ocorrer, estimulando os estudantes a serem mais persistentes e optam por desafios.

Também destacamos que o uso do simulador oferece suporte para reflexão e discussão de ideias, servindo como suporte cognitivo. Assim, o fato deles poderem ver a teoria na prática (aplicação da teoria na simulação) fez com que eles tivessem uma visão mais aprofundada do tema, alegando que a teoria passou a fazer mais sentido ao verem como os resultados mudavam quando eles alteravam os valores das variáveis. Essas falas mostram a importância do uso dos simuladores para criar um



contexto de aplicação para a teoria. Recomendamos que o aprendizado de conceitos não devem ser isolados de ambientes que permitam sua aplicação em situações práticas. Além disso, os simuladores forneceu mais tempo de discussão entre os colaboradores sobre os conceitos, promovendo aprendizado sobre como trabalhar em grupo e negociar ideias e sentidos.

Os resultados nos permitem dizer que o uso do simulador promoveu um aprendizado mais rápido de ideias centrais sobre os temas complexos, como o do efeito fotoelétrico, por exemplo. Acreditamos que a atividade ofereceu aos alunos as ferramentas conceituais para pensar e explicar fenômenos. Assim, ao precisarem criar hipóteses e testá-las no simulador, os alunos identificaram mais rapidamente padrões de causa e efeito e modelos explicativos sobre os fenômenos. Isso também deu aos alunos uma ideia de como é o trabalho de um pesquisador, o que foi um ganho adicional.

Entendemos que este estudo possui limitações que inspiram recomendações para estudos futuros. Por isso, como recomendações finais, sugere-se que sejam feitas novas análises em outros contextos, momentos e disciplinas, para aprofundar os conhecimentos apontados no presente estudo.

## REFERÊNCIAS

- CARVALHO, A.M.P. Ensino de ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning. 2022
- CARVALHO, A. M. P; SASSERON, L. H. Ensino de Física por Investigação: Referencial teórico e as pesquisas sobre as Sequências de Ensino Investigativas. Ensino Em Re-Vista. v.22, n.2, p.249-266, jul./dez. 2015.
- COLLINS, A.; JOSEPH, D.; BIELACZYK, K. Design research: Theoretical and methodological issues. Journal of the Learning Sciences, v. 13, n. 1, p. 15-42, 2004.
- COLL, M. MONEREO, C. (Org.). Psicologia da Educação Virtual: Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação. Porto Alegre: Artmed. 2010
- COLL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B.; WALLS, E. Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998
- COX, S., & GRAHAM, C. R. (2009). Diagramming TPCK in Practice: Using an elaborated model of the TPACK framework to analyze and depict teacher knowledge. TechTrends, 53, 60-69. 2009. <https://doi.org/10.1007/s11528-009-0327-1>

KELLY, A. E. Theme issue: the role of design in educational research. *Educational Researcher*, v. 32, n. 1, p. 3-4, 2003.

KRAJCIK, J. S., & MUN, K. Promises and challenges of using learning technologies to promote student learning of science. In L. Norman G & S. K. Abell (Eds.), *Handbook of research on science education* (Vol. II, pp. 337–360). New York: Routledge. 2014.

McKENNEY, S. REEVES, T. C. *Conducting Educational Design Research*. 2ª Ed. Routledge. New York. *Conducting Educational Design Research - 2nd Edition - Susan McKenney*. 2019

MOTA, F. C. QUEIROZ, C. Q. S.; FONSECA, A. R. “Uso Das TIC No Ensino Remoto: Entre Possibilidades E Desafios, O Que Dizem Os Docentes?” *Educação* 48.1 (2023): Educação, 2023, Vol.48 (1).

POZO, J. I.; CRESPO, M. Á. G. *A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SASSERON, LH, CARVALHO, AMP. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. *Investigações em ensino de ciências* 16 (1), 59-77.2011



ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Penso Editora, 2015.



**Capítulo 3**  
**HOMESCHOOLING NO BRASIL: AVANÇO OU**  
**AMEAÇA A EDUCAÇÃO BÁSICA?**

*Yasmin Santos Marques*  
*Jaqueline Sampaio Schramm Mota*





# **HOMESCHOOLING NO BRASIL: AVANÇO OU AMEAÇA A EDUCAÇÃO BÁSICA?**

**Yasmin Santos Marques**



*Mestranda em Educação no grupo GAE da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, proyasmiin@gmail.com*

**Jaqueline Sampaio Schramm Mota**

*Professora orientadora: Pedagoga, Mestranda em Desenvolvimento Regional e Urbano (PPDRU) e Especialista em Designer Instrucional pelo SENAC - SP (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), jaquelineschramm@gmail.com*

## **RESUMO**

Este estudo propõe uma análise sobre a educação domiciliar, conhecida como “homeschooling”, que visa propor uma nova modalidade educacional, considerando sua crescente popularidade nos Estados Unidos, além dessa abordagem pedagógica estar progressivamente acumulando adeptos no Brasil. Logo, o objetivo central dessa investigação é causar uma reflexão crítica sobre o *homeschooling*, indagando seus principais proveitos e/ou obstáculos no Brasil. Assim, uma das questões centrais levantadas pela pesquisa diz respeito ao papel dos profissionais da educação nesse novo modelo, bem como, as possibilidades de desenvolvimento social e cognitivo dos educandos na ausência de interação social, com o intuito de compreender o que constitui avanço na educação básica e como essa visão pode ser distorcida pelos defensores dessa modalidade. A coleta de dados e informações foi realizada adotando uma abordagem qualitativa, com revisão bibliográfica e análise documental utilizando princípios dos autores Cury e Ventura, focando nas consequências imediatas e a longo prazo para os alunos e professores. Ademais, os resultados do estudo revelam críticas ao ensino doméstico, destacando-se desvios de recursos



públicos que seriam necessários para a fiscalização dos conteúdos ministrados no domicílio e falta de acesso igualitário a todos os segmentos da sociedade, trazendo prejuízos as camadas populares. É salientado também a viabilidade do trabalho docente, alertando para a substituição desse grupo e as consequências no âmbito nacional, além de ser evidente nessa modalidade de ensino o negacionismo dos direitos conquistados pelos movimentos sociais, em prol da educação pública de qualidade e significativa.

**Palavras-chave:** Educação domiciliar, Profissionais da educação, Educandos, regulamentação.

## INTRODUÇÃO

A educação domiciliar (ED) conhecida como *homeschooling* teve seu fomento nos Estados Unidos da América (EUA), sendo essa uma proposta de ensino doméstico, onde os pais/familiares são os principais provedores dessa educação. Essa proposta ocasionou grande influência, não só nesse país, como em cerca de 63 países do mundo segundo a Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED), suscitando um crescimento constante (COSTA, 2018).

No Brasil, o *homeschooling* como modelo educacional não é legalmente aprovado. A sua origem é proveniente dos EUA, por meio de uma proposta inaugurada pelo ativista Steve Bannon, que esteve auxiliando as campanhas do ex-presidente desse país, Donald Trump, e o ex-presidente do Brasil Jair Bolsonaro (BEZZERA, 2022). O mesmo autor comenta que essa foi umas das principais pautas da ex-ministra Damares Alves, presente no governo Bolsonaro, trazendo uma política extremista visando esmorecer os debates em termo da educação.

Ao voltar no tempo, pode-se compreender que a educação no Brasil foi instaurada em meados do século XVI, após o “descobrimento” do Brasil (SERRANO BRASIL, 2018). Os jesuítas foram os propagadores da educação nesse período, tendo a missão de catequizar os indígenas e levar a fé católica para esses nativos. Além disso, eles eram os principais detentores do conhecimento, pois através deles surgiram as primeiras escolas, sob a orientação do Padre Manoel de Nóbrega. Igualmente, o autor Barros (2016) comenta sobre esse fato, citando a chegada da família real no século XIX, com a iniciação das escolas secundárias e universidades, porém a camada popular era excluída, sendo mulheres, negros e indígenas.

Por conseguinte, durante a ditadura de 1937, na constituição federal no art. 125, era imposto que a educação da prole seria o primeiro dever e o direito natural dos pais (CURRY, 2019). O mesmo autor comenta que em 1946, no art. 166, a educação passou a ser direito de todos e seria dada no lar e na escola regular. Ademais, o § 3 do art. 208 cita que é dever do Estado “zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola”. Curry (2019) também comenta acerca da importância da frequência escolar, inferindo as quatro horas diárias e os 200 dias letivos segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Inclusive, o Estatuto da criança e do Adolescente (ECA) reafirma a relevância da assiduidade dos alunos por intermédio dos seus responsáveis, na lei nº 8.096/90 art. 55 “os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos, ou pupilos na rede regular de ensino”.

Em 1988, a educação foi reconhecida como direito de todos e dever do Estado. Através da constituição cidadã, como era conhecida naquela época, tendo atualmente 35 anos de promulgação (CASTRO, 2009). Pode-se ater, também, ao que esse autor pontua sobre a promulgação dessa constituição, pois as políticas sociais brasileiras foram concebidas para cumprir os objetivos fundamentais da República, garantindo os direitos sociais, com o intuito de eliminar a pobreza e a marginalização, diminuindo as disparidades sociais e regionais, e promovendo o bem-estar de todos os indivíduos, sem preconceito ou discriminação de qualquer tipo.

O presente trabalho traz como objetivo central a reflexão crítica sobre o *homeschooling*, sendo pertinente quanto aos seus proveitos e obstáculos no Brasil. Por outro lado, como objetivo específico foi levantada a questão referente ao papel dos profissionais da educação nesse novo modelo educacional, além das possibilidades de desenvolvimento social e cognitivo dos educandos, devido à ausência de interação social, sendo essa abordada ao longo do estudo. Com isso, é possível afirmar que a justificativa do presente estudo se deve ao intuito de compreender o que constitui avanço na educação básica e como essa visão pode ou está sendo distorcida pelos apoiadores dessa modalidade.

Pode-se inferir, a princípio, que uma das bases que apoiam a regulamentação dessa nova modalidade tenta se amparar nas brechas da lei brasileira (COSTA, 2018). Esse autor abre o leque para que as famílias educadoras, que defendem a legalidade do *homeschooling*, aproveitam-se que ele ainda não foi legalmente

aprovado, porém, também não se configura como crime, devido ao processo que continua em tramitação no Supremo Tribunal Federal (STF). Devido a isso, existe uma brecha para ascensão dessa modalidade de ensino nas famílias que são contra ou dispensam o ensino na escola.

A coleta de dados e informações foi realizada adotando uma abordagem qualitativa, com revisão bibliográfica e análise documental, focando nas consequências imediatas e a longo prazo para os alunos e professores, caso haja a legalização da educação domiciliar.

Ao longo desse trabalho foi questionado o *homeschooling* como novo modelo educacional no Brasil, indagando se esse modelo seria um avanço ou retrocesso para a educação básica. Portanto, a pesquisa foi desenvolvida com uma abordagem que envolveu um levantamento bibliográfico de artigos científicos com princípios dos autores: Curry (2006) que polemizou o modelo da ED e distinguiu genericamente duas modalidades de interação social, a primária que se dá na infância vivenciada no ceio familiar, e a secundária que ocorre em instituições de ensino, pois essa ampara a vida social e a formação da personalidade; e Ventura (2022) que analisou a modalidade do *homeschooling* como uma mola propulsora para agravar o quadro de semiformação [semi-cultura], trazendo a decadência da narrativa, da experiência e da comunicabilidade. Para tanto, apresentam-se a priori, as discussões acerca dos pontos favoráveis e contrários a ED, com análises referentes ao capitalismo monopolista, as redes e teias de convivialidade, bem como as qualidades do ensino “tradicional”. Por fim, os resultados apresentados mostram: críticas a essa nova modalidade de ensino; a falta de aceso igualitário para todas as camadas da sociedade; a provável substituição dos profissionais da educação; e o negacionismo dos direitos anteriormente citados, garantidos pela constituição de 1988.

## **METODOLOGIA**

Os procedimentos metodológicos essenciais para a condução da pesquisa proposta basearam-se em uma minuciosa revisão literária. Esta abordagem qualitativa permitiu uma análise eficaz e uma compreensão abrangente das perspectivas e implicações da educação domiciliar no Brasil. Dada a natureza do estudo, foi realizada uma revisão bibliográfica e uma análise documental, com foco

nas consequências imediatas e de longo prazo para alunos e professores envolvidos neste novo modelo educacional alternativo.

Além disso, foram enfatizadas as principais teorias sobre a ED, servindo como recurso de oposição ou de apoio ao *homeschooling*, onde foram feitas abordagens sutis em relação às ferramentas educacionais essenciais para o ensino qualitativo, divergindo das práticas de ensino quantitativas.

A coleta de dados foi executada no dia 08 de junho de 2024 por meio da plataforma Google Acadêmico (GA), examinando inicialmente publicações acadêmicas abrangentes sobre “Educação domiciliar no Brasil” entre 2006 e 2023, com a análise englobando as 10 páginas iniciais de resultados. A extração de dados foi repetida na mesma data para estudos específicos do ano de 2024, de janeiro a junho, reconhecendo o volume reduzido de literatura devido ao período de publicação de apenas seis meses. O cerne da pesquisa foi quantificar a literatura coletada e classificá-la em categorias de desenvolvimento: favoráveis, contrários e neutros. O rigoroso delineamento do cronograma de pesquisas de 2006 a 2023 e de janeiro a junho de 2024, facilitou uma avaliação comparativa do terreno acadêmico, permitindo a determinação das tendências predominantes por meio da significância proporcional de cada categoria.

Logo, por meio dessas etapas metodológicas, a pesquisa visou fornecer uma compreensão holística da educação domiciliar no Brasil, contribuindo com percepções significativas para o discurso mais amplo sobre práticas e políticas educacionais.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Ao abordar as questões do *homeschooling*, pode-se concluir que a legislação de 88 não impôs que o ensino obrigatório fosse ministrado apenas em instituições escolares (CURRY, 2006). Entretanto, percebeu-se uma abstração nesse autor sobre a importância da classificação da educação. Essa abstração é detalhada no trabalho dos autores Bianconi e Caruso (2005), esses que trouxeram em seus escritos fatos relevantes acerca do assunto, referenciando os tipos de educação e inferindo que essa deverá ser categorizada em três aspectos, como visto no Quadro 1.



**Quadro 1** – Classificação da educação

<b>Classificação da educação</b>		
<b>Formal</b>	<b>Não formal</b>	<b>Informal</b>
Ela está presente no ensino escolar institucionalizado, cronologicamente gradual e hierarquicamente estruturado.	É definida como qualquer tentativa educacional organizada e sistemática que, normalmente, se realiza fora dos quadros do sistema formal de ensino.	É aquela na qual qualquer pessoa adquire e acumula conhecimentos, através de experiência diária em casa, no trabalho e no lazer.

Fonte: Adaptado de Bianconi e Caruso, 2005.

Assim, tornou-se perceptível o fator de informalidade exercido pela ED, pois como citado, esse poderá ser obtido por qualquer pessoa no seu dia a dia em casa e em outros ambientes de socialização. Outrossim, entende-se por socialização, segundo a Enciclopédia Significados (2024), como “ato ou efeito de socializar, ou seja, de tornar social, de reunir em sociedade”. Com isso, é notável a importância da socialização para o bom desenvolvimento intelectual dos educandos, contudo, a ED anula ou retira em parte essa ação. Logo, compreende-se que a socialização primária decorrida do ambiente domiciliar e de outros espaços, transforma esse indivíduo em um membro da sociedade. Todavia, apenas a interação com a família não suprirá as diversas formas de vivências necessárias para esse ser em desenvolvimento, tornando-se imprescindível a socialização secundária que ocorre em instituições próprias de ensino (CURRY, 2006).

O capitalismo monopolista é caracterizado por uma economia dominada pelas grandes corporações, onde o comando do processo é retirado dos trabalhadores e torna-se monopólio da administração (CAMPOS; BORGES, 2023). Sabendo disso, qual seria a importância dessa informação com relação a ED? Devido ao crescimento do capitalismo monopolista no início do século XIX, conforme analisado por Campos e Borges (2023), o sistema educacional dos EUA teve a necessidade de ser projetado para produzir trabalhadores para diferentes segmentos industriais. Esta mudança, conforme os autores, acarretou a uma escolaridade padronizada que ecoou os princípios da gestão científica, enfatizando a eficiência, o controle e a previsibilidade em detrimento da educação holística. Assim, a educação tornou-se menos orientada por objetivos pedagógicos e mais por objetivos administrativos

consistentes com as necessidades industriais (CAMPOS; BORGES, 2023). Os mesmos autores comentam também sobre o posicionamento do teórico Illich (1985), que criticou a escolaridade formal, argumentando que ela perpetua as divisões de classes, uma vez que o acesso à educação de alta qualidade permanece desigual entre os diferentes estratos sociais. Salienta-se, que esse autor constatou que os sistemas de educação formal tendem a beneficiar os abonados, ao mesmo tempo que marginalizam os desabastecidos, reforçando assim as desigualdades sociais existentes. Deste modo, a crítica se estende às alternativas educacionais modernas, como o *homeschooling*, que pode espelhar e até acentuar as desigualdades sociais existentes. De sorte que, naturalmente, as famílias com mais recursos podem proporcionar melhores experiências de ensino em casa, enquanto aquelas que não possuem melhores condições financeiras podem não ser capazes de oferecer uma educação comparável, levando a uma maior estratificação. Como resultado, a ED poderá isolar os alunos de diversas perspectivas e experiências de aprendizagem comunitária, promovendo ambientes que poderão carecer do desafio e do enriquecimento de interações mais amplas entre pares (VENTURA, 2020). Logo, esse isolamento pode levar ao que Ventura (2022) descreve como “semieducação”, criticando as práticas educativas confinadas às esferas burguesas, onde a profundidade e a amplitude da aprendizagem ficam comprometidas.

Além disso, o autor Illich (1985) comentou sobre as teias educacionais (TE) e as redes de convivialidade, pois para ele as TE aumentariam as oportunidades de aprendizado, participação e cuidado, enquanto isso as redes de convivialidade se emoldam nas TE, e são conhecidas como instituições conviviais. Portanto, para esse autor, é indispensável a interação dos educandos com outros colegas e principalmente com os profissionais da educação, demonstrando assim uma crítica ao novo modelo educacional.

Os autores Campo e Borges (2023) trazem um resumo do pensamento do Illich acerca da educação domiciliar:

“[...] Illich não nos parece ter defendido um ensino domiciliar. Primeiro porque este movimento conservador não estava em voga na época. Segundo porque falava que a educação deveria acontecer por meio do maior acesso possível às coisas e às pessoas que nos cercam, visto que os outros podem nos servir de modelo, podem nos desafiar a interrogar, a cooperar e compreender e podem nos confrontar de maneira crítica. Além disso, destacava a importância dos educadores e educadoras profissionais para o pleno funcionamento das redes de

convivialidade, orientando e assistindo todos(as) os(as) envolvidos(as).”

Por outro lado, Pacheco (2003) acredita que, embora as metodologias de ensino tradicionais tenham valor, há uma necessidade de reavaliá-las, redefini-las e reimplementá-las de forma inovadora. Na compreensão do autor, essa perspectiva sublinha a necessidade de um sistema educativo dinâmico e ágil, capaz de evoluir e adaptar-se conforme as mudanças sociais e o progresso tecnológico. Igualmente, Illich (1985) comentou sobre a necessidade de melhorias na educação e categorizou alguns recursos fundamentais, esses nos quais são mostrados no Quadro 2.

**Quadro 2** – Classificação de acesso a recursos educacionais

<b>Acesso a recursos educacionais para todos</b>		
<b>1</b>	<b>Serviços de consultas a objetos educacionais</b>	<b>Podem ser coletados</b>
		Em bibliotecas, laboratórios, museus e demais espaços ou presentes no dia a dia de fábricas e empresas, mas à disposição das pessoas durante o trabalho ou nas horas vagas.
<b>2</b>	<b>Intercâmbio de habilidades</b>	<b>Seria relacionado as pessoas</b>
		Em aptidões, dando as condições mediante as quais estariam dispostas a servir de modelo para outras que desejavam aprender essas aptidões e o endereço em que poderiam ser encontradas.
<b>3</b>	<b>Encontro de colegas</b>	<b>Através da rede de comunicações</b>
		Possibilitando às pessoas a descreverem as atividades de aprendizagem em que desejariam se engajar, na esperança de encontrar um parceiro para essa pesquisa.
<b>4</b>	<b>Serviço de consultas a educadores em geral</b>	<b>Por meio de uma lista</b>
		Os educadores e educadoras forneceriam seus contatos, sua autodescrição e as condições para ter acesso aos seus serviços.

Fonte: Adaptado de Illich, 1985.

Em suma, esses recursos representam a visão de Illich de uma sociedade sem escolaridade convencional, enfatizando sistemas de aprendizagem descentralizados e personalizados para melhorar a acessibilidade e a eficácia da educação.

O observatório da Educação Domiciliar e Desescolarização (OEDD, 2024) disponibilizou em seu site um compilado de informações sobre a ED no Brasil, expondo um mapa organizado sobre o debate legislativo a respeito da regulamentação desse novo modelo educacional, no âmbito federal e estadual, que estão dispostos na Figura 1.

**Figura 1** – Mapa sobre a regulamentação da Educação Domiciliar no Brasil

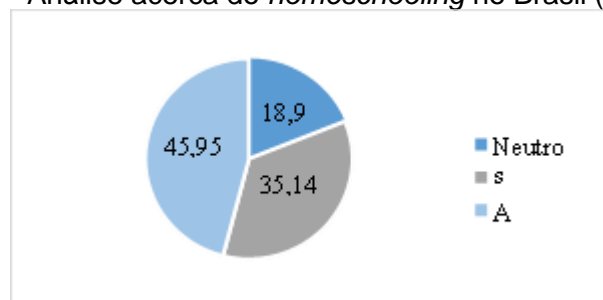


Fonte: Adaptado de OEDD, 2024.

Na esfera municipal, têm-se projetos de leis (PLs) com registros em quinze Estados, sendo eles: Roraima, Mato grosso, Maranhão, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Goiás, Distrito Federal, Minas Gerais, Espírito Santo, São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Por outro lado, é notável doze Estados que não possuem registros quanto aos PLs em tramitação ou arquivados, sendo eles: Acre, Amazonas, Rondônia, Pará, Amapá, Tocantins, Piauí, Rio Grande do Norte, Alagoas, Sergipe, Bahia e Mato grosso do Sul.

Foi realizada uma revisão bibliográfica utilizando a ferramenta GA para investigar a ED no Brasil, com foco na aceitação ou oposição dos teóricos. Foram revisados estudos de 2006 a 2023, analisando diversos trabalhos, dentre esses os de Barbosa (2016), Vieira (2012) e Costa (2015). Para tanto, foi gerado um gráfico representando os percentuais de aceitação, oposição e neutralidade, conforme ilustrado na Figura 2.

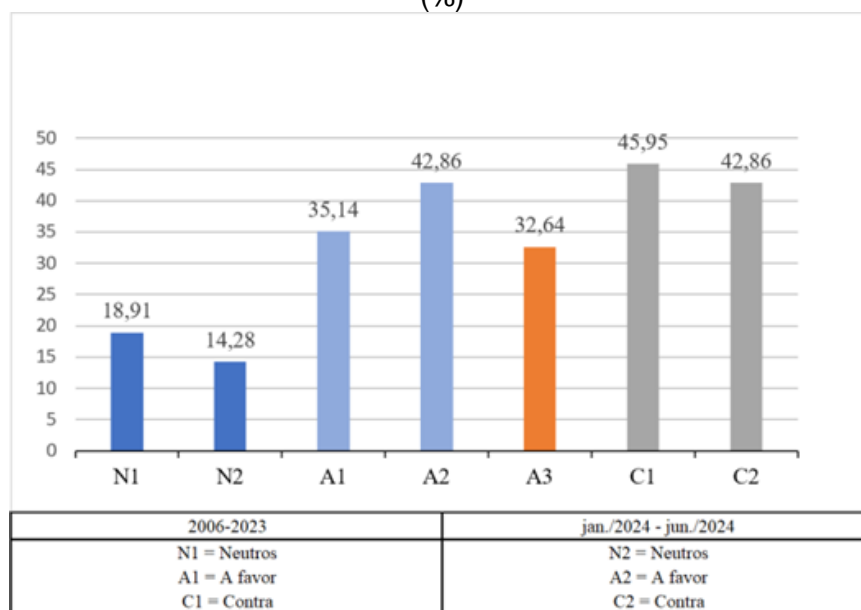
**Figura 2** – Análise acerca do *homeschooling* no Brasil (2006-2023)



Fonte: Autora, 2024.

Além disso, para garantir consistência nos resultados, o estudo foi atualizado utilizando a mesma plataforma de pesquisa e coleta de dados filtrada de janeiro a junho de 2024. A análise inicial incluiu artigos de Macedo (2024), Freitas, Sena e Fideles (2024), e Lima e Costa (2024). Logo, um novo gráfico foi gerado para comparar estes dados atualizados com conjuntos de dados mais antigos, examinando especificamente a situação da aceitação da ED no Brasil. O estudo também considerou os desenvolvimentos legislativos relacionados à educação domiciliar no mundo, portanto, a coluna A3 no gráfico representou a porcentagem de aceitação global do ensino doméstico, que pode ser visualizada na Figura 3.

**Figura 3** – Comparativos do *homeschooling* no Brasil frente os demais países a favor em (%)



Fonte: Autora, 2024.

Analisando as variações nos valores em relação a ED entre 2006-2023 e jan./2024 – jun./2024, puderam ser observadas tendências notáveis. Entre N1 e N2 foi registrado uma queda de 4,63%. Esse declínio indica uma diminuição significativa na quantidade de posicionamento acadêmico neutro até junho de 2024. Esta mudança sugere um ambiente acadêmico dinâmico, com mudanças de sentimento em relação a ED. Por outro lado, de A1 para A2 teve um aumento de 7,72%, atribuído a um foco mais forte nos aspectos positivos da educação domiciliar na literatura anterior a 2024. Apesar de ocorrer um aumento na literatura pró-educação domiciliar, uma notável escassez de tais pesquisas ficou evidente nos dados do A2 no GA, sugerindo possíveis estudos em andamento ainda a serem publicados. As opiniões

favoráveis no Brasil, representadas por A1 e A2, superam A3 em 2,5% e 10,22%, respectivamente. Em contrapartida, a oposição ao ensino domiciliar C1 e C2 registrou-se uma redução de 2006-2023 até junho de 2024, sendo essa de 3,09%. Esta tendência foi refletida pelo quantitativo de pesquisas analisadas serem maiores em C1 em comparação à C2.

No geral, esta análise abrangente das posições sobre a ED revelou discursos argumentativos nos trabalhos acadêmicos existentes, influenciados pelas diferentes opiniões acerca desse assunto. Logo, esta discussão poderá angariar resultados decisivos na sociedade, caso as entidades governamentais neutras tomem uma posição assertiva, tendo em vista as problemáticas causadas na socialização dos discentes e a desvalorização dos profissionais da educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso deste artigo teve início com a contextualização do *homeschooling* e como ele surgiu nos EUA. Após esse breve apontamento e explicação, foram abertas as portas da compreensão de como iniciou a educação no Brasil, com a catequização dos indígenas pelos jesuítas e as primeiras escolas instituídas com os padres na direção delas. Depois disso, foi debatido os artigos da constituição de 1988, da LDB e do ECA como aparatos para comprovação da importância da educação em instituições de ensino.

Por fim, as pesquisas acerca da ED no Brasil evidenciaram a problemática na viabilidade do trabalho docente, visto que os pais ministrariam as aulas no *homeschooling*, alertando para a substituição desse grupo e as consequências no âmbito nacional, além de ser evidente o negacionismo dos direitos conquistados pelos movimentos sociais, esses em prol da educação pública de qualidade e significativa. Contudo, se abre a oportunidade de discussão sobre a necessidade de novas pesquisas no campo de atuação docente, bem como diálogos com as análises referidas ao longo do estudo.

## REFERÊNCIAS

ANED. Associação Nacional de Educação Domiciliar. **Existe educação domiciliar em outros países?**. 2021. Consulta online. Disponível em: <<https://aned.digital/>>. Acesso em: 06 jun. 2024.

BARBOSA, L. M. R. *Homeschooling* no Brasil: ampliação do direito à educação ou via de privatização?. **Revista Educação & Sociedade**, v. 37, n. 134, p. 153-168, mar/2016.

BARROS, S. P. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 3, p 591-605, jul./2016.

BEZERRA, K. M. **Educação em Pauta**: Paulo Freire e a luta por uma educação emancipatória na era da fake News. 2022. 21 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciada em Pedagogia e Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal Goiano, Aparecida de Goiânia, Goiás, 2022.

BIANCONI, M. L.; CARUSO, F. Educação não-formal. **Cienc. Cult.** São Paulo, v. 57, n. 4, p.20, dez. 2005.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **GOV.BR**. Disponível em:<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)> Acesso em: 08/06/2024.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Ministério da Educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso em: 08/06/2024.

CAMPOS, G. R; BORGES, V. Paulo Freire, Ivan Illich e José Pacheco derrubando os muros das escolas. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 23, n. 79, p. 1491-1505, 2023.

CASTRO, J. A. et al. A CF/88 E AS POLÍTICAS SOCIAIS BRASILEIRAS: 2009. In: CARDOSO JUNIOR, J.C. (org). **A Constituição brasileira de 1988 revisitada**: recuperação histórica e desafios atuais das políticas públicas nas áreas econômica e social. Brasília: IPEA, 2009. p. 53-122.

COSTA, F. V. *Homeschooling* no Brasil: constitucionalidade e legalidade do projeto de lei 3179/12. **Revista de Pesquisa e Educação Jurídica**. Minas Gerais, v. 1, n. 2, p. 86- 112, 2015.

COSTA, G. M. **Educação domiciliar**: Reflexões sobre as influências no Ensino de Química. 2018. 32 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciado em Química). Instituto de Química da Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2018.

CURRY, C. R. J. Educação escolar e educação no lar: espaços de uma polêmica. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 96, p. 667-688, 2006.

CURRY, C. R. J. *Homeschooling* ou educação no lar. **EDUR. Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 35, p. 1-8, 2019.

ENCICLOPÉDIA SIGNIFICADOS. **Socialização**: o que é, conceito e definição.

2024. Consulta online. Disponível em:

<

FREITAS, A. F; SENA, L. R. A; FIDELES, S. M. Dever de casa: a pandemia, o avanço do *homeschooling* e os impactos na construção dos sujeitos de direitos. **Revista de direitos e movimentos sociais**. Brasília, Pré-publicação, p. 1-25, 2024.

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

LIMA, M. R. S; COSTA, A. F. *Homeschooling*: Viabilidade da estruturação do ensino domiciliar diante entendimento majoritário do judiciário. **Revista Farol**. Rolim de Moura – RO, v. 20, n. 20, p. 26-40, 2024.

MACEDO, W. C. P. M. **Homeschooling no constitucionalismo brasileiro**: Decisão do STF RE 888815. 126 f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Direito Constitucional). Instituto Brasileiro de Ensino, Desenvolvimento e Pesquisa, Brasília, 2024.

OEDD. Observatório da Educação Domiciliar e Desescolarização.

**Regulamentação**. 2024. Consulta online. Disponível em: <

<https://www.educacaodomiciliar.fe.unicamp.br/regulamentacao>>. Acesso em: 22 jun. 2024.

PACHECO, J. **Sozinhos na escola**. São Paulo: Editora Didática Suplegraf, 2003.

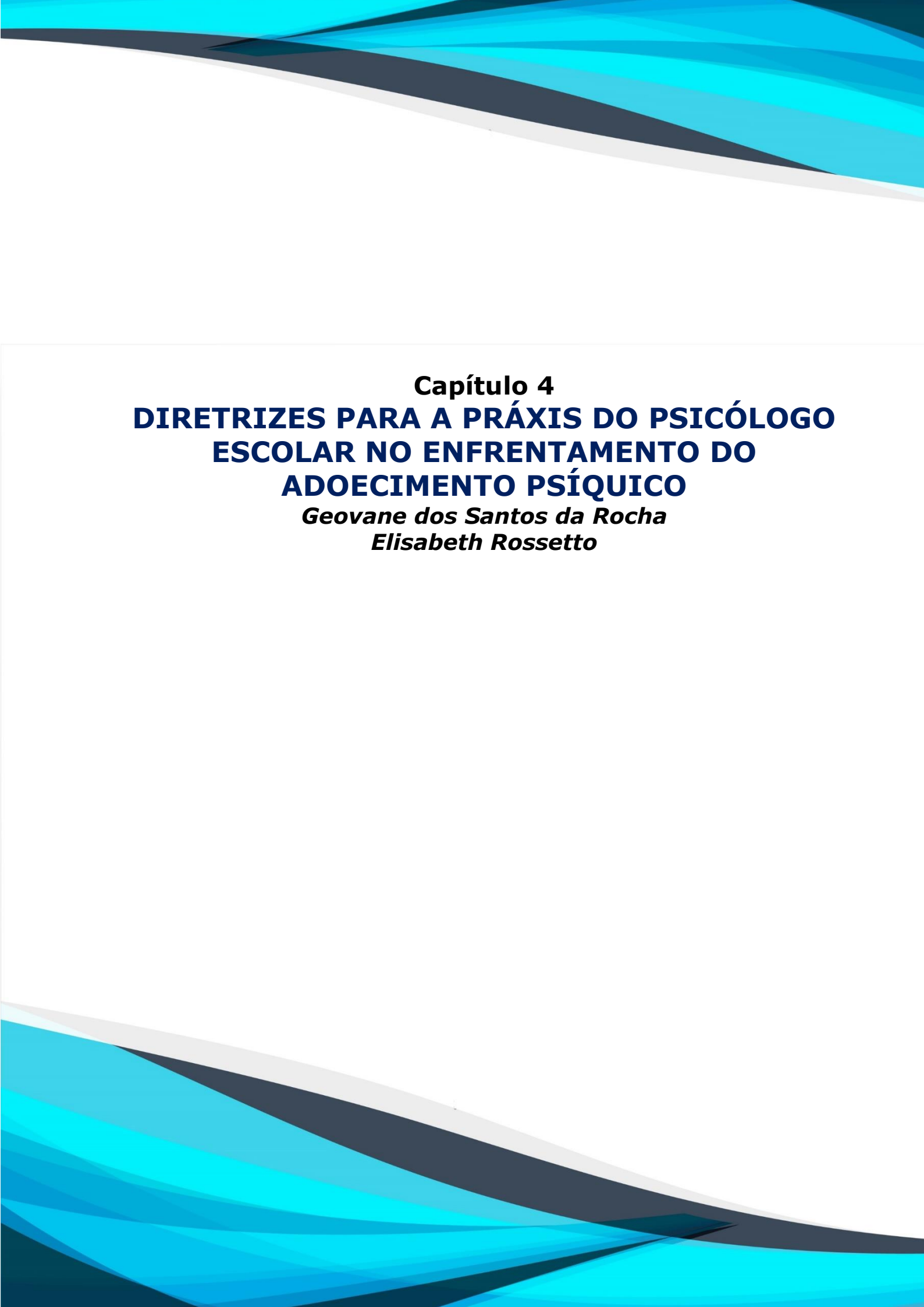
SERRANO BRASIL, D. S. **A história do “descobrimento” do Brasil na perspectiva dos indígenas Kaká Werá Jecupé e Daniel Munduruku**. 39 f. Trabalho de conclusão de Curso (Bacharelado em história). Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC, Criciúma, 2018.

VENTTURA, L. Homeschooling ou a educação sitiada no intèrieur: notas a partir de Walter Benjamin. **Práxis Educativa**. V. 15, p. 1-18, 2020.

VENTURA, L. **A aprovação do *homeschooling* e a educação brasileira sitiada**: a reificação da experiência doméstica. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Anais VIII CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2022.



VIEIRA, A. H. P. **“ESCOLA? NÃO, OBRIGADO”**: Um retrato da *homeschooling* no Brasil. 77 f. Monografia de graduação (Bacharelado em sociologia). Universidade de Brasília, Brasília, 2012.





**Capítulo 4**  
**DIRETRIZES PARA A PRÁXIS DO PSICÓLOGO**  
**ESCOLAR NO ENFRENTAMENTO DO**  
**ADOCIMENTO PSÍQUICO**

*Geovane dos Santos da Rocha*  
*Elisabeth Rossetto*



# DIRETRIZES PARA A PRÁXIS DO PSICÓLOGO ESCOLAR NO ENFRENTAMENTO DO ADOECIMENTO PSÍQUICO


## **Geovane dos Santos da Rocha**

*Doutorando em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus Cascavel. Mestre em Educação pela UNIOESTE, campus Cascavel. Graduado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), campus Toledo. E-mail: geovanesdarocho@outlook.com*


## **Elisabeth Rossetto**

*Professora orientadora. Professora Associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus Cascavel. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: erossetto2013@gmail.com*

## **RESUMO**



Na sociedade contemporânea, o adoecimento psíquico desponta como uma das questões mais complexas no campo educacional, afetando diretamente a saúde mental de alunos e professores. O aumento das manifestações de sofrimento no ambiente escolar exige uma abordagem crítica e contextualizada, na qual o psicólogo escolar desempenha um papel central. Sua atuação requer uma postura ética, crítica e humanizada, considerando as dimensões emocionais, sociais e acadêmicas. Para isso, é fundamental que o psicólogo escolar desenvolva um olhar sensível e atento às singularidades de cada caso, compreendendo-o em toda sua integralidade e complexidade. Assim, suas ações evitam a perpetuação do sofrimento, promovendo transformações na realidade que se apresenta. Tendo isso em vista, o presente capítulo tem como objetivo apresentar diretrizes para a *práxis* do psicólogo escolar no que se refere ao enfrentamento do



adocimento psíquico. As diretrizes propostas oferecem abordagens práticas e acessíveis, organizadas em três eixos principais: a promoção do bem-estar, a prevenção de problemas e a orientação para intervenções voltadas ao enfrentamento do sofrimento psíquico. Sob essa perspectiva, reforça-se a atuação do psicólogo escolar como essencial para mitigar os impactos do adoecimento psíquico no ambiente educacional, destacando a relevância de sua presença na promoção do bem-estar e no fortalecimento das relações escolares.

**Palavras:** Saúde Mental. Psicologia Educacional. Educação.

### **ABSTRACT**

In contemporary society, mental health issues have become one of the most challenging concerns in the educational field, affecting the mental well-being of both students and teachers. The rise in manifestations of distress within schools demands a thoughtful approach, with the school psychologist emerging as one of the key professionals involved in addressing this reality. Thus, this chapter aims to provide guidance on the praxis of school psychologists in dealing with mental illness. The work of the school psychologist requires an ethical, critical, and humanized approach, as it encompasses emotional, social, and academic issues that impact both students and school professionals. Consequently, this professional must maintain a sharp awareness of each individual's unique characteristics to ensure that their interventions do not inadvertently perpetuate suffering. The guidelines presented in this study offer practical and accessible approaches to address the challenges that arise in schools, starting with the promotion of well-being, followed by the prevention of issues, and ultimately providing guidance for interventions in confronting mental illness. From this perspective, the role of the school psychologist is seen as essential in addressing mental health issues in schools, highlighting the importance of their presence in the educational environment to enhance overall school well-being.

**Keywords:** Mental Health. Educational Psychology. Education.

## **INTRODUÇÃO**

O adoecimento psíquico emerge como uma das questões mais urgentes e desafiadoras ao campo educacional. As escolas, cada vez mais, tornam-se palco de manifestações de modalidade de sofrimento, que reverberam em diferentes formas e intensidade em estudantes, docentes e demais profissionais atuantes na área. Nesse panorama, o psicólogo escolar assume um papel central, consolidando-se como figura-chave no cuidado em saúde mental no contexto escolar.

A atuação de psicólogos escolares tem se transformado para atender às demandas do ambiente educacional. Diante da crescente relevância das questões relacionadas à saúde mental e ao adoecimento psíquico de crianças, adolescentes e jovens, torna-se essencial adotar práticas éticas e sensíveis ao contexto. O aumento do adoecimento psíquico nas escolas demanda uma atuação atenta que considere a subjetividade de cada indivíduo e as influências do ambiente escolar.

Visto isso, o presente capítulo tem como objetivo apresentar diretrizes à *práxis* do psicólogo escolar no que tange ao enfrentamento do adoecimento psíquico. Para tanto, realiza um estudo qualitativo, englobando referenciais importantes ao âmbito da promoção, prevenção e recuperação em saúde mental. Espera-se, por meio disso, contribuir com a prática do psicólogo escolar no que tange à construção de escolas que contribuam com o bem-estar de seus alunos e professores.

## REFERENCIAIS ÉTICOS E TÉCNICOS

Em sua atuação, é essencial que o psicólogo esteja embasado nas diretrizes da profissão, especialmente as definidas pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) e pelos respectivos conselhos regionais. Tais orientações formam a espinha dorsal da ética em Psicologia, delineando princípios que orientam a conduta profissional. De tal maneira, as intervenções do psicólogo escolar sobre o campo de saúde mental devem estar de acordo com as diretivas da profissão. Além dos guias próprios da Psicologia, existem outros documentos que amparam a atuação profissional.

Citam-se, a seguir, algumas das principais leis e regulamentos relativos ao tema. A exposição não é exaustiva, mas informativa e elucidativa.

- A *Lei nº 4.119/1962*, a qual dispõe sobre a profissão de Psicólogo no Brasil, regulamentando o exercício da profissão e estabelecendo as bases para a formação e atuação dos psicólogos brasileiros. Trata-se de um marco na história da Psicologia no Brasil, a qual tem se adaptado às mudanças que ocorrem na sociedade e no campo da ciência psicológica;
- O *Código de Ética Profissional do Psicólogo*, instituído por meio da Resolução CFP nº 010/2005, o qual estabelece que o psicólogo deve exercer suas funções visando promover a saúde e qualidade de vida das pessoas, contribuindo com a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, dentre outros;

- A *Resolução CFP nº 013/2017*, que institui a Consolidação das Resoluções relativas ao Título Profissional de Especialista em Psicologia e define o psicólogo escolar como o profissional que, dentre outras funções, desenvolve programas visando cuidados indispensáveis à execução das atividades acadêmicas e à qualidade de vida dos sujeitos inseridos na escola;
- O documento *Atribuições Profissionais do Psicólogo no Brasil* (1992), construído pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) como contribuição ao Ministério do Trabalho no movimento de compor o catálogo brasileiro de ocupações. Nele, define-se psicólogo como aquele que, em todos os âmbitos de atuação, atua com o intuito de promover respeito à dignidade e integridade do ser humano;
- A *Lei nº 13.935/2019*, a qual estabelece em seu artigo primeiro que as redes públicas de Educação Básica devem contar com serviços de Psicologia e de Serviço Social para atender às demandas, necessidades e prioridades definidas por meio das políticas de Educação. Discorre-se que tal atendimento deve ocorrer através de equipes multiprofissionais, respeitando os projetos político pedagógicos de cada instituição escolar;
- A *Nota Técnica CFP nº 8/2023*, produzida pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP), que trata da Psicologia na prevenção e enfrentamento à violência nas escolas. Nele, estabelece-se a importância das ações do psicólogo escolar para a prevenção da violência na Educação. Salienta-se que a atuação profissional não deve se restringir aos alunos, mas abarcar toda a equipe escolar;
- A *Carta-Compromisso da Psicologia Escolar no CRP-PR* (2023), construída no I Fórum de Psicologia Básica e Escolar, que debate conceitos, práticas e desafios na Psicologia Escolar, especialmente no âmbito da Educação Especial e da superação da violência. Defende-se que a prática do psicólogo escolar deve pautar-se em um projeto emancipatório, contribuindo para que a Educação ocorra a partir de um compromisso social a favor da qualidade de vida da classe trabalhadora;
- O documento produzido pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) de nome *Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde* (2015). Nele, discorre-se sobre a importância de execução de ações que contribuam para que a escola seja um espaço potencializador do desenvolvimento, implicando a instituição em práticas não patologizantes;
- O documento produzido pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) sob o nome *Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na Educação Básica*

(2019), o qual estabelece que o psicólogo escolar trabalha a favor da saúde mental, isto é, procura acolher imprevisibilidades, levando à análise coletiva aquilo que é produzido no cotidiano da escola, favorecendo a experimentação de tempos menos acelerados e mais inventivos, abarcando vivências mais humanizadas;

- O *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*, estabelecido através da Lei nº 8.069/1990, que institui medidas para prevenção e intervenção sobre violações de direitos de crianças e adolescentes. Tais medidas objetivam garantir a proteção e o bem-estar dos indivíduos supracitados por meio da identificação de situações de risco, realização de acompanhamentos, efetivação de encaminhamentos, atuação colaborativa em rede etc.;

- A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*, nº 9.394/1996, a qual estabelece que a Educação deve ser oferecida a todos sem discriminação de nenhum tipo, sendo necessário garantir condições para que todos os alunos tenham acesso e possam permanecer na escola, independentemente de suas características, necessidades, interesses e capacidades; e

- A *Lei da Reforma Psiquiátrica*, instituída por meio da Lei nº 10.216/2001, que dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Trata-se de um marco legal que avançou significativamente o tratamento ofertado a pessoas com transtornos mentais no Brasil, e que movimentou uma transição importante de um modelo de tratamento asilar e segregador a um modelo mais humanizado.

Esses são alguns dos documentos que regulamentam a prática do psicólogo escolar na área de saúde mental. O conhecimento de tais orientações e marcos legais possibilita com que a prática profissional transcenda a pura aplicação técnica, ancorando-se em concepções éticas e em práticas consolidadas com conformidade legal. Conhecer essas diretrizes também capacita o psicólogo a ser um defensor dos direitos de alunos e professores quando necessário e oportuno. Ademais, dada a singularidade de cada instituição escolar e suas potenciais políticas internas, faz-se importante que o profissional alinhe suas ações de acordo com as especificidades de cada ambiente educacional.

De forma geral, é esperada uma conduta profissional ética, crítica e humanizada por parte do psicólogo escolar. A natureza do trabalho desse profissional envolve manejo com questões específicas relacionadas ao campo emocional, social e acadêmico de estudantes e profissionais presentes na escola. Um posicionamento

ético mostra-se fundamental para que as práticas do psicólogo não corroborem com a manutenção de situações de sofrimento. Quando a *práxis* não se fundamenta nos princípios e diretrizes da Psicologia, pode estar em jogo situações que não visam ao fomento da qualidade de vida de pessoas e coletivos.

Tratando-se do campo de saúde mental e de adoecimento psíquico, três princípios são fundamentais de serem consideradas pelo psicólogo escolar em sua prática: I) a casuística do mal-estar é múltipla e, em razão disso, atuar única e isoladamente com o indivíduo consolida a responsabilidade da situação sobre o ser adoecido, o que acaba por lhe ocasionar mais dor; II) a *práxis* no campo escolar será socialmente responsável quando o profissional analisar de forma crítica e histórica as demandas a ele direcionadas, considerando a realidade social, política e cultural da escola; e III) a escuta compõe a principal forma de lidar com o sofrimento, pois por meio dela há possibilidade de ocorrerem processos de narrativização e conseqüente rompimento da dor.

Os três princípios compõem o norte central de todas as diretrizes de intervenção sobre o adoecimento psíquico no campo educacional, destacadas neste capítulo. Considera-se ser crucial que o psicólogo esteja politicamente situado em relação à realidade sociocultural da instituição escolar em que atua (fatores sociais econômicos, históricos, culturais, ideológicos etc.), para que, com isso, possa planejar e executar ações críticas e fundamentadas. Entender que as causas das problemáticas são variadas auxilia na adoção de condutas que contrariam o movimento de responsabilidade subjetiva dos indivíduos sobre seus sintomas. Além disso, considerar a escuta como o principal instrumento de trabalho com a dor permite com que o sofrimento seja diminuído e/ou cessado.

As propostas de intervenção ao psicólogo escolar para o enfrentamento do adoecimento psíquico no campo educacional dividem-se em três categorias: promoção, prevenção e recuperação de saúde mental. Essa divisão é pedagógica e tem o propósito de tornar a apresentação mais compreensível. As propostas oferecem abordagens possíveis para lidar com questões relacionadas ao campo da saúde mental – iniciando pela promoção de bem-estar, passando pela prevenção de problemas e, por fim, fornecendo orientações para intervenções sobre o adoecimento.

## **DIRETRIZES DE PROMOÇÃO EM SAÚDE MENTAL**

Buss (2003) relata que o conceito de promoção de saúde, bem como suas práticas, começou a ser difundido com maior intensidade a partir da década de 1980. Desde o início, a noção atrelou-se a ideias de desenvolvimento sustentável e de políticas públicas saudáveis. Isso fez com que a promoção de saúde fosse relacionada a fatores diversos – ambientais, psicológicos, físicos, sociais etc. Dito de outra forma, ela foi considerada como resultante das condições de vida da população. Nas últimas décadas, o conceito de promoção de saúde foi fortalecido e agregado com concepções críticas sobre os sistemas de saúde vigentes.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) (1998) define uma ação como promotora de saúde quando essa aborda de alguma maneira os determinantes potencialmente modificáveis relacionados ao estado de saúde de indivíduos e coletivos. Trata-se de ações que fornecem às pessoas formas de adotar e/ou de manter vidas saudáveis, ou então que criem condições de vida e de ambientes que apoiem níveis mais elevados de saúde. A OMS (2005) estabelece que muitas das atividades de promoção de saúde mental caracterizam-se como sociopolíticas, tal como melhorar a educação e reduzir a discriminação social.

A saúde e a saúde mental são afetadas por políticas de muitos tipos diferentes e por uma variedade de intervenções comunitárias. Diversos tipos de evidências sugerem que a saúde mental e seus determinantes podem ser melhorados em associação com mudanças planejadas ou não planejadas no ambiente social e físico. [...] existe justificativa suficiente para a implementação de intervenções e políticas para promover a saúde mental (OMS, 2005, p. 12, tradução nossa).

Czeresnia (2009) destaca que a ideia de promoção envolve o fortalecimento da capacidade, tanto individual quanto coletiva, de lidar com a multiplicidade dos condicionantes de saúde. Essa concepção defende o desenvolvimento de bem-estar por meio da construção de maiores possibilidades de escolha aos indivíduos, bem como pelo fomento do conhecimento como instrumento de discernimento das diferenças e singularidades dos acontecimentos da vida. A promoção de saúde defende a não suficiência da técnica e do simples conhecimento do funcionamento das doenças: também é necessário trabalhar com o desenvolvimento da autonomia, isto é, com a potencialização da vitalidade dos sujeitos.

As propostas de promoção caracterizam-se como:



- I) Desenvolver formações com direções, coordenações e professores sobre a importância da promoção e operacionalização de uma cultura escolar baseada na escuta de opiniões, dúvidas, sugestões, dificuldades e problemáticas de todos os sujeitos presentes na instituição escolar;
- II) Realizar eventos temáticos em saúde mental em formato de palestras, oficinas, debates, exposições, produções artísticas, atividades lúdicas, dentre outros. Orienta-se a participação ativa de estudantes, professores, técnicos etc.;
- III) Fortalecer a instituição escolar enquanto um espaço inclusivo que naturaliza a diferença e a diversidade, respeitando todas as individualidades;
- IV) Estimular a inclusão de conteúdos e desenvolver atividades relacionadas à saúde mental nas escolas e CMEI's, abarcando temas como empatia, respeito, reconhecimento das emoções, escuta, expressão, resolução de conflitos etc.;
- V) Executar ações que problematizem fenômenos de patologização e medicalização da vida, fornecendo outras possibilidades de intervenção e manejo com as dificuldades que se evidenciam na escola;
- VI) Fortalecer a participação de estudantes sobre aspectos de funcionamento da instituição escolar, com o objetivo de aumentar o senso de pertencimento, acolhimento e cooperação ativa;
- VII) Propiciar atividades de lazer, trocas sociais, culturais, artísticas e esportivas nas instituições escolares, permitindo a troca social e o fortalecimento de vínculos. Recomenda-se que as atividades sejam corriqueiras e não eventuais, isto é, que façam parte da rotina escolar;
- VIII) Desenvolver rodas de conversa estruturadas com estudantes e docentes, abarcando temáticas emergentes do contexto sociocultural de cada público;
- IX) Implementar reuniões periódicas com professores, pedagogos e outros profissionais que atuam na instituição para estudar e discutir assuntos pertinentes à Educação e inclusão de estudantes;
- X) Fomentar a sensação de pertencimento dos estudantes por meio da existência de livros, brinquedos, brincadeiras, retratos, cartazes etc. de identificação (raça, etnia, cultura etc.);

- XI) Estimular a existência de uma cultura escolar de respeito e ajuda mútua, não somente a estudantes, mas também entre o corpo profissional da instituição.

## **DIRETRIZES DE PREVENÇÃO EM SAÚDE MENTAL**

Cordeiro *et al.* (2010) estabelecem que prevenir uma doença corresponde a antecipar sua ocorrência cuidando para que ela não ocorra. A prevenção é classificada em: primária, com a intercepção de fatores pré-patogênicos em relação a determinado tipo de doença; secundária, que se realiza com o indivíduo já sob estado de doença, de modo a limitar possível invalidez por meio de tratamento precoce; e terciária, em que se empregam medidas de reabilitação, reeducação e readaptação de pessoas com sequelas decorrentes de acidentes ou doenças. Tomando essa classificação como base, destaca-se que as propostas de prevenção descritas neste subitem enquadram-se como primárias.

A prevenção primária visa evitar ou remover fatores de risco ou causais antes que se desenvolva o mecanismo patológico que levará à doença. Este tipo de prevenção está voltado para o nível individual, grupal ou à população em geral. Espera-se a diminuição da incidência da doença pelo controle de fatores de risco ou de causas associadas, bem como a diminuição do risco médio das doenças na população. Nesse nível, encontram-se medidas ou ações destinadas ao período que antecede a ocorrência da doença (Cordeiro *et al.*, 2010, p. 42).

Czeresnia (2009) corrobora com esse entendimento ao destacar que ações preventivas definem-se como intervenções voltadas a evitar o surgimento de doenças específicas, promovendo a redução de sua incidência e prevalência. A base do movimento preventivo é o conhecimento epidemiológico, isto é, a educação em saúde realizada por meio de divulgação de informações científicas e de recomendação de hábitos saudáveis e/ou semelhantes. De forma geral, pode-se dizer que o que diferencia as práticas preventivas das promotoras de saúde é a amplitude da ação: respectivamente, uma liga-se a medidas gerais enquanto a outra enfoca doenças e mal-estares específicos.

Por meio de estudo sobre saúde mental no envelhecimento, Leandro-França e Murta (2014, p. 327) realizam um comentário interessante a ser considerado para a diferenciação entre ações de preventivas e promotoras de saúde. Segundo os autores, a maioria das intervenções voltadas ao envelhecimento “[...] tem como foco

a promoção (potencializar competências e recursos para o enfrentamento de eventos estressores) em detrimento da prevenção (reduzir riscos de surgimento de problemas ou transtornos)". Ou seja, promoção refere-se a medidas que buscam aumentar o bem-estar, enquanto prevenção foca em evitar doenças e problemas de saúde mental antes que ocorram.

Tendo isso em vista, elencam-se as propostas:

- I) Instituir um fluxo estruturado de escuta que possa ser utilizado por estudantes, professores e técnicos em situações de sofrimento psíquico;
- II) Produzir materiais informativos sobre temas relativos à saúde mental que sejam específicos a cada público da escola: estudantes, professores e técnicos;
- III) Atuar em parceria com o núcleo pedagógico da instituição escolar, identificando precocemente situações de dificuldades no processo de ensino e aprendizagem para promover o mais brevemente possível ações de adaptação curricular, orientação pedagógica, reforço escolar e, quando for o caso, encaminhamentos específicos;
- IV) Efetivar ações voltadas à minimização de estresse entre estudantes, capacitando-os para reconhecer e lidar com fenômenos ansiogênicos como, por exemplo, avaliações e apresentações de trabalhos;
- V) Realizar palestras e/ou cursos com professores e técnicos com o intuito de capacitá-los para a identificação de situações de sofrimento de estudantes, além de conscientizá-los de seu papel no movimento de promoção em saúde mental;
- VI) Implementar programas de combate ao *bullying*, incluindo ações de conscientização, controle e busca de auxílio;
- VII) Colaborar com a capacitação em saúde mental de outros profissionais presentes na escola, fortalecendo a descentralização das resoluções de problemas da equipe de Psicologia;
- VIII) Trabalhar, junto com a Assistência Social, para a identificação de fatores de risco ao adoecimento (condições econômicas, bases de apoio, estado alimentar etc.), com consequente dispêndio de ações específicas;
- IX) Em um movimento coletivo da Educação, reivindicar melhores condições de trabalho aos profissionais das instituições escolares, não somente aos professores, mas também aos técnicos e profissionais da equipe multidisciplinar;
- X) Em parceria com outros profissionais da escola, desenvolver projetos que trabalhem com os estudantes a importância da educação e do pensamento crítico à formação humana, questionando a logística neoliberal que se evidencia nas escolas;

XI) Criar programas de suporte aos estudantes durante momentos de transição escolar (mudança de escola, transição de etapas de ensino etc.).

## **DIRETRIZES DE RECUPERAÇÃO EM SAÚDE MENTAL**

A Organização Mundial da Saúde (OMS) (2017) define recuperação e/ou reabilitação em saúde como o conjunto de intervenções que visa restaurar estados de bem-estar a indivíduos e coletivos. Trata-se de um processo complexo que vai além da mera remissão dos sintomas de uma condição adoecedora. Fundamentalmente, seu objetivo é revitalizar e consolidar o bem-estar integral do indivíduo, possibilitando-lhe uma vida mais plena e com propósito. Além disso, a recuperação em saúde destaca a relevância do apoio social e da independência do indivíduo durante seu percurso em direção ao bem-estar.

A reabilitação é uma concepção que deve estar presente, não somente no dia-a-dia de todo profissional de saúde comprometido com sua profissão e solidário com portador de sofrimento psíquico, mas também nas *ações que caracterizam o nosso sistema sócio-político* e pelos diversos segmentos da sociedade, uma vez que, nesse processo, somos todos os agentes sociais (Jorge *et al.*, 2006, p. 735, grifos nossos).

Destacam-se propostas de recuperação:

- I) Fortalecer parcerias com o Sistema Único de Saúde (SUS) para que estudantes, professores e técnicos tenham acesso a tratamentos adequados dependendo das necessidades do caso;
- II) Participação ativa na rede de proteção socioassistencial de proteção aos direitos de crianças e adolescentes;
- III) Realizar estudos de caso específicos com outros profissionais que se fazem presentes na escola, tal como, a fim de construir caminhos conjuntos de atenção ao sujeito em sofrimento;
- IV) Promover grupos de apoio a estudantes com dificuldades e/ou problemáticas, de modo a desenvolver uma cultura escolar de acolhimento e ajuda mútua;
- V) Realizar acompanhamento de estudantes, professores e técnicos em situação de adoecimento psíquico, visando fornecer escuta, monitorar seu progresso e fornecer orientações;
- VI) Fomentar o laço com o outro por meio de sistema de tutoria estruturada;

- VII) Proporcionar experiência de narrativação e compartilhamento do sofrimento, seja por via individual ou coletiva;
- VIII) Fomentar uma cultura escolar acolhedora às dificuldades e aos diversos tipos de sofrimentos;
- IX) Colaborar com as famílias, fornecendo recursos e orientações sobre bem-estar emocional e estratégias de apoio em casa;
- X) Criar plano individual de trabalho contendo ações específicas dependendo das necessidades do caso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo apresentou diretrizes para a atuação do psicólogo escolar no enfrentamento do adoecimento psíquico no contexto educacional. Espera-se que o psicólogo escolar esteja atento aos múltiplos fatores envolvidos na produção do sofrimento, considerando o fenômeno do adoecimento psíquico não apenas pelas vias individuais e subjetivas, mas também pelos elementos socioculturais que o determinam. As diretrizes aqui propostas buscam abranger diferentes elementos e perspectivas, possibilitando uma *práxis* ética, crítica e contextualizada. Almeja-se, assim, contribuir para a prática profissional e a construção de ambientes escolares saudáveis e promotoras de bem-estar.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962.** Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 ago. 1962. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/l4119.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l4119.htm). Acesso em 10 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm). Acesso em 10 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei%209394.pdf>. Acesso em 10 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001**. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 abr. 2001. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10216.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10216.htm). Acesso em 10 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2019/Lei/L13935.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13935.htm). Acesso em 10 jan. 2025.

BUSS, Paulo Marchiori . Uma introdução ao conceito de promoção da saúde. In: CZERESNIA, Dina; FREITAS, Carlos Machado de (orgs.). **Promoção da saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Código de Ética Profissional do Psicólogo**. Brasília, DF, 2005. Disponível em [https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2005/07/resolucao2005\\_10.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2005/07/resolucao2005_10.pdf). em 10 jan. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução CFP nº 013/2017**. Institui a Consolidação das Resoluções relativas ao Título Profissional de Especialista em Psicologia e dispõe sobre normas e procedimentos para seu registro. Disponível em: [https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/Resolucao\\_CFP\\_nx\\_013-2007.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/Resolucao_CFP_nx_013-2007.pdf). Acesso em 10 jan. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Atribuições Profissionais do Psicólogo no Brasil**. 1992. Disponível em [https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/atr\\_prof\\_psicologo.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/atr_prof_psicologo.pdf). Acesso em 10 jan. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Nota técnica CFP nº 8/2023**. A psicologia na prevenção e enfrentamento à violência nas escolas. Brasília, DF, 2023. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2023/05/nota-tecnica-violencia-nas-escolas.pdf>. Acesso em 10 jan. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde**. São Paulo: Fórum sobre medicalização da educação e da sociedade, 2015.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na Educação Básica**. Brasília: CFP, 2019.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DO PARANÁ. **Carta-Compromisso da Psicologia Escolar no CRP-PR**. Fórum de Psicologia e Educação Básica. 2023. Disponível em <https://crppr.org.br/crp-pr-lanca-carta-compromisso-para-psicologia-na-educacao-basica/>. Acesso em 10 jan. 2025.

CORDEIRO, Quirino; OLIVEIRA, Alexandra Martini; MELZER, Débora; RIBEIRO, Rafael Bernardon; RIGONATTI, Sérgio Paulo. Prevenção em saúde mental. **Revista do Curso de Direito da Faculdade de Humanidades e Direito**, v. 7, n. 7, 2010.

CZERESNIA, Dina. O conceito de saúde e a diferença entre prevenção e promoção. In: CZERESNIA, Dina; FREITAS, Carlos Machado de (orgs.). **Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências**. Editora FIOCRUZ, 2009, p. 39-53.

JORGE, Maria Salete Bessa; RANDEMARK, Norma Faustino Rocha; QUEIROZ, Maria Veraci Oliveira; RUIZ, Erasmo Miessa. Reabilitação Psicossocial: visão da equipe de Saúde Mental. **Revista Pesquisa Brasileira de Enfermagem REBEn**, v. 59, n. 6, p. 734-739, 2006.

LEANDRO-FRANÇA, Cristineide; MURTA, Sheila Giardini. Prevenção e promoção da saúde mental no envelhecimento: conceitos e intervenções. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 34, n. 2, p. 318-329, 2014.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Guidelines for controlling and monitoring the tobacco epidemic**. Geneva, World Health Organization, 1998.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Promoting Mental Health: concepts, emerging, evidence, practice: report of the World Health Organization**. Melbourne, 2005.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Rehabilitation in health systems**. Geneva, World Health Organization, 2017.



**Capítulo 5**  
**EU FAÇO, EU AJUDO E NÓS APRENDEMOS**

*Francisca Aline Freires Gadelha*

*Elizabeth Siqueira de Macêdo Aguiar*

*Karla Angélica Teixeira da Silva*

*Jocélia Araújo Costa*

*Renê de Aquino Rodrigues*

*Onete Raulino da Costa*









## **EU FAÇO, EU AJUDO E NÓS APRENDEMOS**

### **Francisca Aline Freires Gadelha**



*Professora de Matemática na E. M. Santos Dumont, especialista em Gestão e Coordenação Escolar - Faculdade Latino Americana de Educação (FLATED) e especialista em Qualificação do Ensino de Matemática do Estado do Ceará – Universidade Federal do Ceará (UFC), alinegadelha25@gmail.com;*

### **Elizabete Siqueira de Macêdo Aguiar**




*Professora de Ciências na E. M. Santos Dumont, Licenciada em Química da Universidade Estadual do Ceará – UECE e Graduada em Pedagogia – Universidade Federal do Ceará (UFC), bete.siqueira.a@gmail.com;*

### **Karla Angélica Teixeira da Silva**

*Professora Pedagoga na E. M. Santos Dumont, especialista em Metodologias no Ensino de História – Universidade Estadual do Ceará – UECE, karla.teixeira.2009@gmail.com;*


### **Jocélia Araújo Costa**



*Professor de Educação Física nas E. M. Santos Dumont e E. M. Professora Lireda Facó, mestranda em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará – UFC, joceliaaraujo25@gmail.com;*

### **Renê de Aquino Rodrigues**

*Professor de Ciências na E. M. Santos Dumont, Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), rene.rodrigues01@gmail.com;*



**Onete Raulino da Costa**

*Orientadora: Professora de Língua Inglesa na E. M. Santos Dumont Doutoranda em Ciências de la Educación da Universidad Del Sol – UNADES, Mestre em Ciências de la Educación da Universidad Del Sol – UNADES, onete.raulinoc@gmail.com.*

**RESUMO**

Este estudo discute a importância da aprendizagem colaborativa no ambiente escolar, enfatizando as ações desenvolvidas com o objetivo de ajudar e inserir os discentes com baixo rendimento através da cooperação dos colegas que têm um melhor rendimento nas turmas da E. M. Santos Dumont no município de Fortaleza – CE. A investigação visa auxiliar os alunos com menor rendimento, a partir da colaboração de outros colegas que se identificam mais com a disciplina de matemática. O objetivo inicial da pesquisa era ajudar e unir a turma, visando um melhor aprendizado. No início do ano de 2023, foi feita uma sondagem para verificação do nível de cada aluno, seguida da divisão da turma em equipes de 5 alunos, onde cada grupo teria 1 ou 2 que mais se identificam com a matemática a fim de trocar experiências e conhecimentos com os demais, despertando o interesse acerca dos assuntos trabalhados. Baseado nos relatos dos alunos, esta iniciativa foi muito positiva, visto que favoreceu que os alunos em sua linguagem pudessem contribuir com a aprendizagem dos outros colegas através do repasse de experiências, além da criação e ampliação dos laços de amizade, compromisso e respeito entre eles. Ressalta-se que este trabalho foi realizado na disciplina de matemática, mas os resultados positivos foram observados em todas as outras disciplinas, visto que favoreceu o processo de leitura e escrita dos participantes, o processo de autonomia, segurança e a comunicação respeitosa e para os alunos e professores em geral. Constatou-se uma melhoria gradativa do rendimento de todos os alunos.

**Palavras-chave:** Colaboração. Rendimento. Aprendizagem. Coletividade.

**ABSTRACT**

This study discusses the importance of collaborative learning in the school environment, emphasizing the actions developed with the objective of helping and including low-performing students through the cooperation of colleagues who have better performance in the classes at municipal Santos Dumont school in the city of Fortaleza – CE. The investigation aims to help students with lower performance, through the collaboration of other colleagues who identify more with the subject of mathematics. The initial objective of the research was to help and unite the class, aiming at better learning. At the beginning of 2023, a survey was carried out to verify the level of each student, followed by the division of the class into teams of 5 students, where each group would have 1 or 2 who most identify with mathematics in order to

exchange experiences and knowledge with the others, arousing interest in the matters worked on. Based on the students' reports, this initiative was very positive, since it favored the pupils in their own language to be able to contribute to the learning of Other colleagues through the sharing experiences, in addition to creating and expanding bonds of friendship, commitment and respect among them. It is worth noting that this work was carried on in the mathematics discipline, but positive results were observed in all other disciplines, as it favored the participants' reading and writing process, the process of autonomy, security and respectful communication and for the students and teachers in general. There was a gradual improvement in the performance of all students.

**Keywords:** Collaboration. Performance. Learning. Collectivity.

## INTRODUÇÃO

O trabalho cooperativo representa uma ótima oportunidade para promover a aprendizagem através da interação dos estudantes, uma vez que o aluno que tem um pouco mais de dificuldade em entender os conteúdos consegue aprender e o que tem mais facilidade amplia a empatia nesse processo. Nesse sentido, observamos aqueles alunos que mais se destacavam e que mais se identificavam com os assuntos discutidos. Fizemos grupos, onde cada grupo tinha um aluno, que denominamos de monitor para que ele pudesse ajudar os outros alunos.

A justificativa para o desenvolvimento desta pesquisa reside na crescente necessidade de abordagens pedagógicas que promovam a inclusão e a melhoria do desempenho acadêmico de alunos com baixo rendimento. A aprendizagem colaborativa se destaca como uma estratégia eficaz para criar um ambiente de apoio mútuo entre os estudantes, onde aqueles com maior habilidade em matemática podem compartilhar conhecimentos e experiências com seus colegas.

Essa interação não apenas contribui para o aprendizado individual, mas também fortalece os laços sociais e o respeito mútuo, elementos essenciais para um ambiente escolar saudável e produtivo.

Diante do contexto educacional atual, onde a diversidade de habilidades é uma realidade nas salas de aula, a implementação de práticas colaborativas se torna indispensável para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de se desenvolver plenamente.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a eficácia da aprendizagem colaborativa como estratégia para melhorar o desempenho acadêmico de alunos com baixo rendimento em matemática, promovendo a inclusão e o fortalecimento dos laços sociais entre os estudantes.

Já os objetivos específicos são os seguintes: Investigar como a troca de experiências e conhecimentos entre alunos com diferentes níveis de habilidade em matemática pode impactar positivamente não apenas o aprendizado dessa disciplina, mas também as competências socioemocionais e o engajamento dos alunos em outras áreas do conhecimento; Avaliar a percepção dos alunos sobre a aprendizagem colaborativa e seu efeito na construção de um ambiente escolar mais inclusivo e solidário, identificando as principais dificuldades e benefícios percebidos durante o processo.

A metodologia utilizada neste estudo seguiu uma abordagem qualitativa e empregou dois procedimentos de pesquisa. O primeiro foi a revisão bibliográfica e o segundo procedimento empregado foi o desenvolvimento de uma pesquisa-ação.

A experiência foi muito boa, pois os discentes participaram ativamente e com a linguagem diferenciada de seus pares, eles puderam ter uma outra visão e tirar dúvidas entre si.

Após a realização deste trabalho, foi percebido que o grupo estava mais unido e conseguindo ter êxito em situações diversas e também em outras disciplinas. Outro fator que auxiliou bastante na aprendizagem foi a parceria e comprometimento do grupo.

Em síntese, este estudo auxilia na compreensão de que o trabalho cooperativo, quando organizado de maneira eficaz, vai além da mera troca de informações entre os estudantes. Ele converte a sala de aula em um ambiente dinâmico e envolvente, permitindo que cada aluno desempenhe um papel ativo no processo educacional, capacitando-os a enfrentar com segurança os desafios de um mundo em contínua transformação.

## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada neste estudo seguiu uma abordagem qualitativa e empregou dois procedimentos de pesquisa. O primeiro foi a revisão bibliográfica que

foi essencial para a promoção de um diálogo com pesquisadores especialistas em abordagens colaborativas de ensino aprendizagem.

O segundo procedimento empregado foi o desenvolvimento de uma pesquisa-ação na qual foram realizadas atividades de sondagem do nível de cada aluno, com posterior aplicação de atividades diferenciadas relativas à ideia de Grupo Interativo. Essa ação transcorreu durante o mês de abril de 2023.

Com relação à abordagem qualitativa González (2020, p. 02) afirma que:

A abordagem qualitativa faz referência a uma ampla gama de perspectivas, modalidades, abordagens, metodologias, desenhos e técnicas utilizadas no planejamento, condução e avaliação de estudos, indagações ou investigações interessadas em descrever, interpretar, compreender, entender ou superar situações sociais ou educacionais consideradas problemáticas pelos atores sociais que são seus protagonistas ou que, por alguma razão, eles têm interesse em abordar tais situações num sentido investigativo. (GONZÁLEZ, 2020, p. 02)

Na opinião de Lunetta e Guerra (2023, p. 03)

A pesquisa bibliográfica é uma abordagem que se baseia em materiais já existentes, como livros e artigos científicos. É comum, em diversos estudos, a existência de pesquisas que se concentram exclusivamente em fontes bibliográficas. Muitas vezes, os estudos exploratórios se enquadram nessa categoria. Além disso, pesquisas que buscam analisar ideologias e diferentes perspectivas sobre um problema também são frequentemente desenvolvidas apenas com base em fontes bibliográficas. (LUNETTA E GUERRA, 2023, p. 03)

Por fim Rosa et al. (2023, p. 02) explicam que:

A pesquisa-ação configura-se como um tipo de pesquisa social com base empírica, concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo; nela os pesquisadores e os participantes da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (ROSA ET AL., 2023, p. 02)

Ressalta-se que os 35 alunos de cada turma pesquisada foram divididos em seis grupos interativos e cada grupo resolvia um dos seis blocos de atividades composto por dez questões cada um, sendo Bloco 1: As quatro operações; Bloco 2: Expressões numéricas; Bloco 3: Potência; Bloco 4: Raiz quadrada; Bloco 5: Equações do 1º grau e Bloco 6: Equações do 2º grau.

Enfatiza-se que as atividades foram aplicadas de forma rotativa, foi deste modo que todos os grupos fizeram todas as atividades, alcançando o conteúdo do bloco 6 e revisitando os demais blocos.

Este estudo veio reforçar o quão importante é a partilha de conhecimentos entre os pares e o quanto esta parceria aluno-aluno possibilita um melhor entendimento dos conteúdos estudados, visto que eles têm um diálogo mais aproximado facilitando esta comunicação.

Portanto, devemos nos apropriar de novas abordagens que favoreçam o processo de aquisição da aprendizagem de qualquer componente curricular, principalmente de matemática, que os estudos apontam como o calcanhar de Aquiles para as instituições de educação. Com relação a essas novas abordagens, merece nosso destaque a implementação de Grupos Interativos.

Desse modo Zambon e Azevedo (2018, p. 02) da Comunidade da Aprendizagem apresentam a seguinte definição para Grupos Interativos:

O Grupo Interativo (GI) é uma Atuação Educativa de Êxito que tem como princípio o agrupamento de alunos de uma mesma turma em subgrupos heterogêneos. Cada grupo realiza, dentro de um tempo determinado, uma atividade preparada pelo professor. A cada período de tempo, que varia de 15 a 20 minutos, os subgrupos trocam de atividades até que todos tenham contato com todas elas. O objetivo dessa ação é que haja, por intermédio do voluntário, a potencialização da interação entre os alunos, buscando garantir a troca de conhecimentos entre eles. (ZAMBON E AZEVEDO, 2018, p. 02)

Compartilhamos com as autoras que o engajamento entre os pares é uma forma que favorece a aprendizagem dos estudantes, pois eles falam a “mesma língua”, o que oportuniza uma maior possibilidade de alcance e partilha dos conhecimentos.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Uma educação considerada tradicional é rapidamente percebida pelos alunos como algo monótono e incapaz de estimulá-los, o que gera um indesejado desinteresse. Conseqüentemente, essa abordagem se torna ineficaz para alcançar os objetivos de aprendizagem esperados ao longo da trajetória escolar.

Nesse modelo, o professor sempre foi visto como a figura central, responsável por transmitir o conhecimento, tanto dentro quanto fora da sala de aula, assumindo o

papel de principal agente do processo educativo. Por outro lado, o aluno é relegado a uma posição secundária, quando deveria ser o verdadeiro protagonista desse processo (Campos; Gomes, 2022).

Diante desse contexto, tanto os educadores quanto os sistemas de ensino têm reconhecido a necessidade de transformação. Uma das respostas a esse desafio é a adoção da Aprendizagem Cooperativa (AC), uma metodologia que propõe uma reconfiguração na maneira como o ensino é abordado (Campos; Gomes, 2022).

Ao incentivar a colaboração entre os alunos, a AC visa criar um ambiente mais dinâmico e interativo, que atenda melhor às exigências de uma sociedade em constante mudança. Entretanto, essa transformação não é trivial. Ela demanda uma adaptação gradual, levando em conta o ritmo individual de cada estudante. Além das novas oportunidades que essas abordagens oferecem, surgem também desafios pedagógicos (Campos; Gomes, 2022).

Esses desafios estão relacionados à habilidade dos professores em aplicar novas técnicas e ao respeito pelas particularidades dos alunos, assegurando que todos consigam acompanhar o processo de aprendizagem sem serem deixados para trás. Portanto, a transição para uma metodologia mais colaborativa requer tanto flexibilidade quanto sensibilidade por parte dos educadores.

Com a intenção de apoiar práticas pedagógicas alinhadas a essa nova perspectiva, pesquisas documentadas na literatura têm se apoiado nos princípios da aprendizagem cooperativa e colaborativa dentro da educação no Brasil, abrangendo uma variedade de disciplinas, tanto teóricas quanto práticas. Os pesquisadores salientam diversos benefícios dessas metodologias, incluindo a melhoria das habilidades de comunicação, a capacidade de resolver conflitos e o desenvolvimento do pensamento crítico. Além disso, existem opções viáveis para a realização de atividades online (Bello; Capellini; Ribeiro, 2018; Sotério; Teodoro; Queiroz, 2022; Campos; Gomes, 2022).

O tema discutido reflete uma mudança substancial nas práticas pedagógicas atuais, especialmente no cenário educacional brasileiro. A aprendizagem cooperativa e colaborativa surge como uma solução eficaz para as exigências de um mundo em constante mudança, onde a valorização das competências interpessoais e do trabalho em equipe é cada vez maior.

Essas abordagens não apenas incentivam um aprendizado mais ativo e envolvente, como também preparam os estudantes para os desafios que encontrarão

tanto no ambiente profissional quanto na vida social. As vantagens citadas, como o desenvolvimento das habilidades comunicativas e a resolução de conflitos, são cruciais para formar cidadãos críticos e engajados (Sotério; Teodoro; Queiroz, 2022).

Em um contexto de aprendizagem colaborativa, após a formação dos grupos interativos, os alunos são encorajados a compartilhar suas ideias, ouvir diferentes pontos de vista e buscar soluções coletivas. Esse processo não apenas enriquece o aprendizado, mas também favorece a criação de um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso. Além disso, a possibilidade de realizar atividades online se torna uma alternativa relevante, principalmente em tempos em que a educação a distância é uma realidade necessária (Zambon; Azevedo, 2018).

A motivação é fundamental no contexto educacional, especialmente em metodologias que incentivam a cooperação entre os estudantes. A aprendizagem cooperativa favorece um ambiente de apoio mútuo, encorajando os alunos a se envolverem de maneira mais ativa nas atividades fornecidas nos grupos interativos. Com maior motivação, os estudantes tendem a se engajar mais nas discussões em grupo, a enfrentar desafios com perseverança e a colaborar de forma eficiente com seus pares, o que contribui para uma experiência de aprendizado mais enriquecedora e significativa (Zambon; Azevedo, 2018).

Para Slavin (2015) um dos principais fatores que contribuem para o êxito das estratégias cooperativas é a motivação que elas proporcionam, a qual é considerada o elemento central em qualquer processo de aprendizagem. O envolvimento nas atividades, a persistência e a colaboração com os outros membros do grupo são, inicialmente, resultantes da motivação em relação à proposta de ensino.

A adoção de práticas colaborativas em plataformas digitais pode facilitar o acesso ao conhecimento e permitir que alunos de diferentes regiões geográficas possam interagir e aprender em grupos interativos (Zambon; Azevedo, 2018).

Assim, a implementação da aprendizagem cooperativa e colaborativa na educação transcende uma simples tendência pedagógica, configurando-se como uma necessidade essencial para preparar os estudantes para um futuro no qual habilidades sociais e trabalho em equipe serão determinantes. Essa metodologia pode transformar as salas de aula em ambientes de aprendizado dinâmicos, nos quais todos os alunos têm a chance de participar ativamente do seu próprio crescimento e do de seus colegas.



## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisar uma abordagem pedagógica consideram-se diversos aspectos, mas o principal deles refere-se ao objetivo da melhoria da aprendizagem e é nesse sentido que a aprendizagem colaborativa vem ganhando cada vez mais destaque neste processo. Diante disso apresentamos as percepções de alguns estudantes sobre a melhoria de sua aprendizagem após participar deste estudo.

### ***Contribuições do trabalho colaborativo pelo olhar dos alunos Participantes***

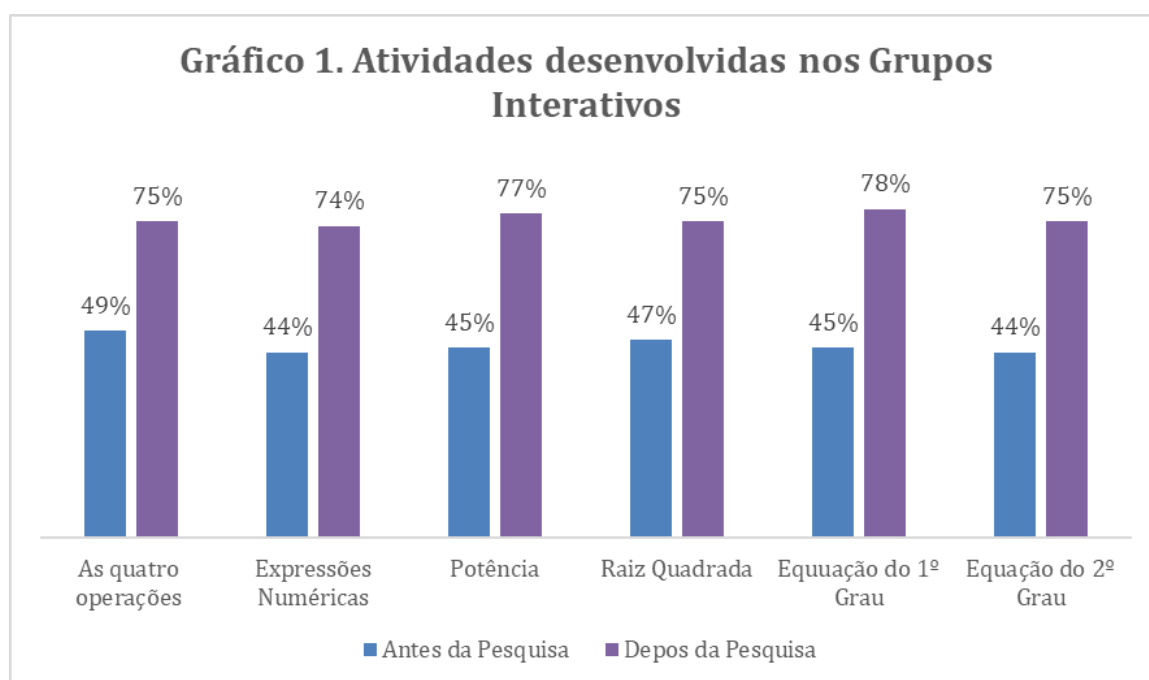
**Tabela 1. Discentes Pesquisados**

9º A M		9º B M		9º C M		9º A T		9º B T		9º C T	
M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
16	20	25	11	21	15	24	10	14	15	16	14

Fonte: ( Sistema de Gestão Educacional, 2023)

A tabela 1 aponta que a amostra foi composta por 201 alunos, dos quais 116 (57,7%) eram do sexo masculino e 85 (42,3%) são do sexo feminino. Portanto, as turmas são bastante mistas, não havendo prevalência de nenhum dos gêneros.

O gráfico 1 traz as seis atividades dos conteúdos matemáticos propostos para as turmas dos 9º ano, além de seus percentuais antes e após a aplicação das mesmas em grupos interativos.



Fonte: (Dados da pesquisa, 2023)

Os dados do gráfico 1 revelam que houve melhorias no rendimento dos alunos com a realização das atividades nos grupos interativos. Conforme apresentamos a seguir:

**Atividade 1 – As quatro operações:** no início da pesquisa o rendimento dos alunos era de 49%, ou seja, dos 201 alunos participantes 98,49 entendiam os conteúdos, após a realização das atividades nos grupos interativos este rendimento passou a ser de 75%, ou seja, dos 201 alunos pesquisados 150,7 passaram a compreender e conseguir resolver as questões que envolviam as quatro operações correspondendo a um aumento de 26%.

**Atividade 2 – Expressões numéricas:** dos 201 alunos pesquisados, 88,5 (44%) entendiam os conteúdos, após a realização das atividades nos grupos interativos este rendimento passou a ser de 74%, ou seja, dos 201 alunos pesquisados 148,7 passaram a compreender e conseguir resolver as questões que envolviam as expressões numéricas correspondendo a um aumento de 30%.

**Atividade 3 – Potência:** dos 201 alunos pesquisados, 90,4 (45%) entendiam os conteúdos, após a realização das atividades nos grupos interativos este rendimento passou a ser de 77%, ou seja, dos 201 alunos pesquisados 154,8 passaram a compreender e conseguir resolver as questões que envolviam potência correspondendo a um aumento de 32%.

**Atividade 4 – Raiz quadrada:** dos 201 alunos pesquisados, 94,5 (47%) entendiam os conteúdos, após a realização das atividades nos grupos interativos este rendimento passou a ser de 75%, ou seja, dos 201 alunos pesquisados 150,7 passaram a compreender e conseguir resolver as questões que envolviam raiz quadrada correspondendo a um aumento de 28%.

**Atividade 5 – Equação do 1º grau:** dos 201 alunos pesquisados, 90,4 (45%) entendiam os conteúdos, após a realização das atividades nos grupos interativos este rendimento passou a ser de 78%, ou seja, dos 201 alunos pesquisados 156,8 passaram a compreender e conseguir resolver as questões que envolviam equação do 1º grau correspondendo a um aumento de 33%.

**Atividade 6 – Equação do 2º grau:** dos 201 alunos pesquisados, 88,5 (44%) entendiam os conteúdos, após a realização das atividades nos grupos interativos este rendimento passou a ser de 75%, ou seja, dos 201 alunos pesquisados 150,7 passaram a compreender e conseguir resolver as questões que envolviam equação do 2º grau correspondendo a um aumento de 31%.

Constata-se que os grupos interativos e o trabalho colaborativo contribuíram para que os alunos compreendessem os conteúdos e conseqüentemente oportunizaram uma melhora na aprendizagem, refletindo-se na elevação da proficiência em matemática, tanto nas avaliações internas quanto nas externas. Observamos que quanto ao desempenho dos alunos tínhamos uma média de 45,7% de aprovação e após a aplicação da pesquisa este valor ficou em torno de 75,7%.

Vale destacar que os discentes confirmaram esta percepção, conforme pode ser observado nos depoimentos a seguir:

**A1 - 9º A M:** Ele me fez aumentar a capacidade de trabalhar em equipe (J. K. A. F.)

**A2 - 9º B M:** Como temos uma linguagem compatível, foi mais fácil aprender com o colega. (D. S. R.)

**A3 - 9º C M:** Aprendi mais sobre as 4 operações. (A. K. M. S.)

**A4 - 9º A T:** Trazer nova visão sobre potência. (J. A. R. R. F)

**A5 - 9º B T:** Ajuda coletiva (C. R. R. S.)

**A6 - 9º C T:** O papel do grupo foi estimular e ajudar os outros alunos. (F. I. C. B.)

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa alcançou plenamente os objetivos propostos, evidenciando que a adoção da aprendizagem cooperativa e colaborativa é uma estratégia eficaz para aprimorar o desempenho acadêmico de alunos com baixo rendimento em matemática, além de fomentar a inclusão e fortalecer as competências socioemocionais. Também foi observado um impacto positivo na dinâmica social dos grupos, manifestado pelo aumento da empatia, do respeito mútuo e da coesão entre os estudantes, o que contribuiu para um ambiente de aprendizado mais inclusivo e solidário.

Os resultados ressaltam a relevância de práticas pedagógicas que incentivem a cooperação entre os pares, promovendo o desenvolvimento de habilidades essenciais para o futuro acadêmico e profissional dos alunos.

Contudo, é importante enfatizar a necessidade de dar continuidade aos estudos nessa área, com o objetivo de aplicar essas metodologias em diferentes contextos e disciplinas, além de investigar mais profundamente o uso de plataformas digitais que possam potencializar as interações em ambientes de aprendizagem a distância.

Em síntese, este estudo contribui para a compreensão de que o trabalho cooperativo, quando bem estruturado, transcende a simples troca de informações

entre os alunos. Ele transforma a sala de aula em um espaço dinâmico e interativo, onde cada estudante tem a oportunidade de assumir um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem, preparando-os para enfrentar com confiança os desafios de um mundo em constante mudança.

## REFERÊNCIAS

BELLO, M. M. S.; CAPELLINI, V. L. M. F.; RIBEIRO, J. A. G. Cooperative Learning in The Brazilian Academic Educational Scenario. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 29, n. 1, p.239-256, Jan./Abr., 2018. ISSN: 2236-0441. <https://doi.org/10.32930/nuances.v29i1.5472>.

CAMPOS, S. D.; GOMES, R. L. R. A importância da aprendizagem cooperativa como filosofia educacional, **Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo**, (vol 14, Nº 8 enero-marzo, pp. 33-47). 2022. ISSN: 1989-4155. <https://doi.org/10.51896/atlante/AHZG4752>

GONZÁLEZ, F. E. Reflexões sobre alguns conceitos da pesquisa qualitativa. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S. l.], v. 8, n. 17, p. 155–183, 2020. <http://dx.doi.org/10.33361/RPQ.2020.v.8.n.17.322>.

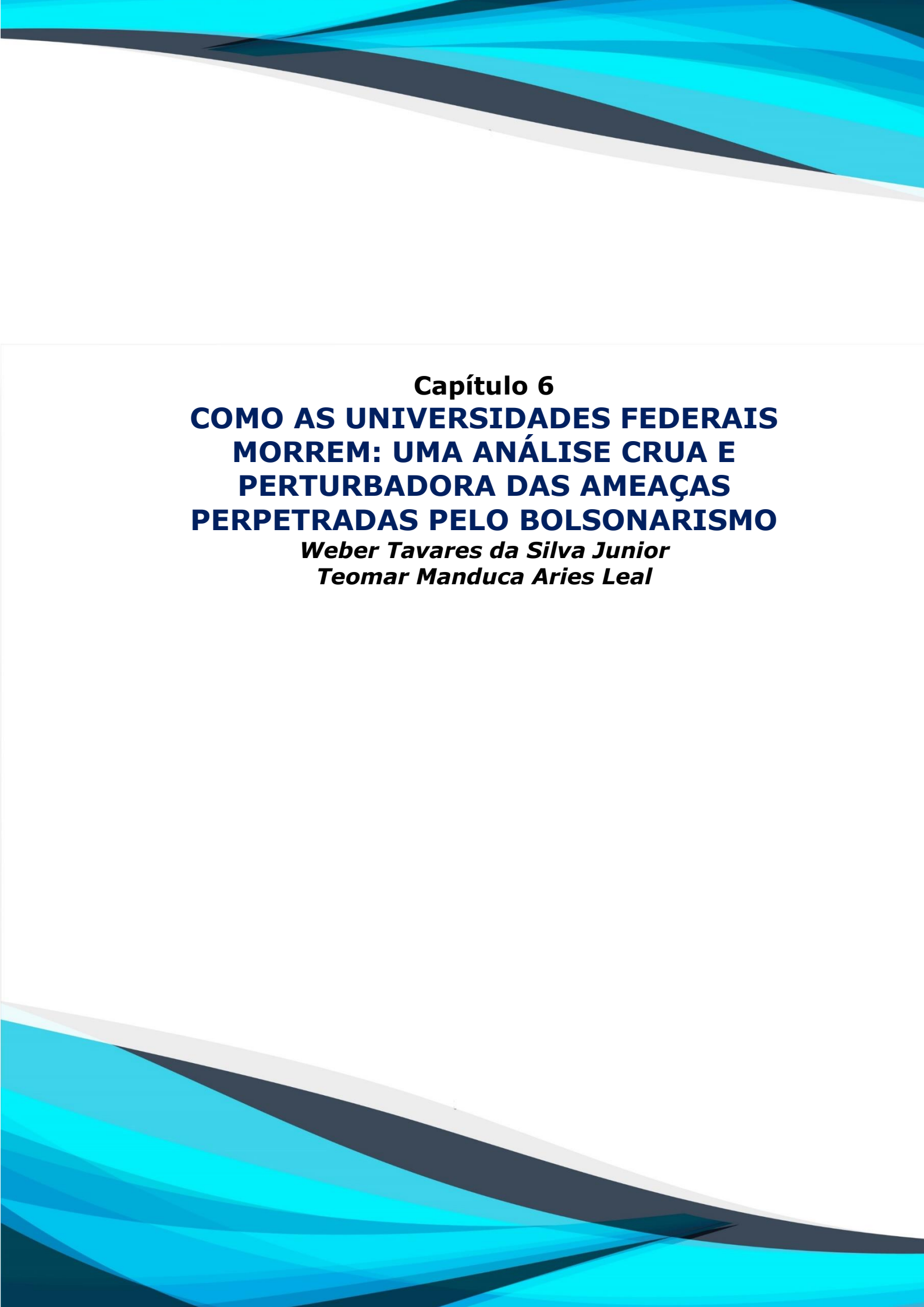
LUNETTA, A. de; GUERRA, R. Scientific and Academic Research Methodology. **Revista Owl (OWL JOURNAL)**. vol. 1, n. 2, Campina Grande, ago. 2023. ISSN: 2965-2634. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.8240361>.

ROSA, P. R. da; SCHARDOSIN, F. Z.; ALPERSTEDT, G. D.; FEUERSCHÜTTE, S. G. Estudo de caso e pesquisa-ação: semelhanças e distinções entre os métodos. **Revista de Ciências da Administração**, [S. l.], v. 25, n. 65, p. 1–17, 2024. ISSN: 1516-3865. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8077.2023.e80766>.

SLAVIN, R. E. Cooperative learning in elementary schools. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, v. 43, n. 1, 2015.



SOTÉRIO, C.; TEODORO, D. L.; QUEIROZ, S. L. Aprendizagem cooperativa e colaborativa no ensino de equilíbrio químico a calouros. *Química Nova*, 45 (01). 2022. ISSN: 1678-7064. <https://doi.org/10.21577/0100-4042.20170809>.

ZAMBON, A. E.; AZEVEDO, S. **Reflexões sobre critérios para a escolha de boas atividades para Grupos Interativos de Matemática**. Instituto Natura: Comunidade da Aprendizagem. 2018. Disponível em: <https://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/552/849f850a48726521d1697a3b51b9e600.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2024.



**Capítulo 6**  
**COMO AS UNIVERSIDADES FEDERAIS**  
**MORREM: UMA ANÁLISE CRUA E**  
**PERTURBADORA DAS AMEAÇAS**  
**PERPETRADAS PELO BOLSONARISMO**

*Weber Tavares da Silva Junior*  
*Teomar Manduca Aries Leal*



# COMO AS UNIVERSIDADES FEDERAIS MORREM: UMA ANÁLISE CRUA E PERTURBADORA DAS AMEAÇAS PERPETRADAS PELO BOLSONARISMO

## **Weber Tavares da Silva Junior**

*Professor do IFG, gestor de políticas públicas e pesquisador na área do financiamento educacional vinculado ao Centro de Estudos Sou\_Ciência/UNIFESP.*

*Aluno do programa de doutorado em Administração da UFG;*

*weber.junior@ifg.edu.br*

## **Teomar Manduca Aries Leal**

*Professor do IFTO, e pesquisador na área das políticas públicas educacionais; Aluno do programa de doutorado em Administração da UFG; teomar@ifto.edu.br*

### **RESUMO**

O texto analisa as ações do governo brasileiro durante a gestão do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro em relação às Universidades Federais brasileiras, com foco na corrosão orçamentária e nas restrições administrativas. O texto apresenta o contexto histórico e político, comparando práticas atuais a regimes autoritários do passado, e argumenta que líderes populistas atacam universidades devido à sua capacidade de fomentar pensamento crítico e pluralidade. Estes mesmo líderes empregam dados distorcidos para justificar cortes orçamentários. O estudo analisa a evolução do orçamento das universidades entre 2000 e 2022, considerando a inflação e a ampliação do volume de matrículas. Os dados mostram um aumento significativo no orçamento entre 2004 e 2015, seguido por estabilidade e queda acentuada a partir de 2020. A metodologia utiliza dados oficiais do SIOP e do INEP. Os resultados destacam que os investimentos em 2022 equivalem aos de 2013, apesar de um aumento de 25% nas matrículas no período. O estudo conclui que os cortes orçamentários refletem uma estratégia deliberada de

enfraquecimento das Universidades Públicas, com implicações para sua autonomia e função social.

**Palavras-chave:** Universidades Federais; financiamento; autonomia universitária.

### **ABSTRACT**

The text analyzes the actions of the Brazilian government during the administration of former President Jair Messias Bolsonaro regarding Federal Universities, focusing on budgetary erosion and administrative restrictions. It presents the historical and political context, comparing current practices to authoritarian regimes of the past, and argues that populist leaders attack universities due to their capacity to foster critical thinking and pluralism. These leaders use distorted data to justify budget cuts. The study examines the evolution of university budgets from 2000 to 2022, accounting for inflation and the increase in enrollment numbers. The data reveal a significant budget increase between 2004 and 2015, followed by stability and a sharp decline starting in 2020. The methodology employs official data from SIOF and INEP. The results highlight that investments in 2022 were equivalent to those in 2013, despite a 25% increase in enrollments during this period. The study concludes that budget cuts reflect a deliberate strategy to weaken Public Universities, with implications for their autonomy and social function.

**Keywords:** Federal Universities; funding; university autonomy.

## **INTRODUÇÃO**

O presente estudo, assim como a obra que lhe serviu de inspiração, busca avaliar as diversas formas empregadas pelo Bolsonarismo para “matar” as Universidades Federais brasileiras, impedindo-as de atuar com autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, nos termos estabelecidos pelo Art. 207 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). Levitsky e Ziblatt (2008) evidenciaram que as democracias não são derrubadas por bombas lançadas por jatos, como ocorreu no palácio *de La Moneda* no Chile. Para os autores, no mundo atual, as democracias são corroídas por dentro, a partir da ação de líderes eleitos como ocorreu na Venezuela Chavista.

Em outro giro, Motta (2008) demonstra que durante o governo imposto pelo GOLPE MILITAR DE 1964 buscou-se “matar” as Universidades Federais por meio da subjugação do movimento estudantil, da criação de disciplinas de moral e cívica e da instituição das Assessorias Especiais de Segurança e Informações (AESI), que tinham o objetivo declarado de vigiar a comunidade universitária. Acompanhando o raciocínio

de Levitsky e Ziblatt, o presente estudo tem o objetivo de demonstrar que os ‘*golpistas da atualidade*’ possuem estratégias mais sutis para atingir o mesmo objetivo e os dados apresentados a seguir evidenciam alguns dos métodos empregados pelo governo Bolsonaro para “matar” as Universidades Federais.

Este primeiro ensaio se debruça sobre a corrosão do orçamento das Universidades Federais durante o Governo do ex-presidente Jair Bolsonaro, e os próximos estudos discutirão método de nomeação dos reitores não eleitos, a não nomeação de servidores efetivos e as alterações legislativas promovidas pelo governo Bolsonaro para inviabilizar o trabalho das Universidades Federais. O leitor mais otimista pode julgar o tema inoportuno, principalmente diante da recém-julgada inelegibilidade do ex-presidente até 2030, entretanto, o presente estudo é absolutamente justificável, pois como diria Bertold Brecht, “*a cadela do fascismo está sempre no cio.*”

### **Que tipo de líder ataca as Universidades**

As Universidades Públicas fomentam a construção do pensamento crítico e, por este motivo, geram animosidade junto a atores que se sentem ameaçados por uma sociedade que busca a verdadeira autonomia. Por este motivo a Universidade, em especial a Universidade Pública, foi transformada em ‘inimigo’ pelos principais representantes do Bolsonarismo. Estes atores políticos buscaram argumentos para justificar seu interesse em reduzir a importância das Universidades Públicas Brasileiras.

No Brasil, entre os anos de 2016 e 2022, durante o governo dos presidentes Michel Temer, 2016 – 2018, e Jair Bolsonaro, 2019 - 2022, foram tomadas medidas que impactaram severamente o funcionamento das Universidades Públicas Brasileiras. O governo Temer trabalhou intensamente para aprovar a Emenda Constitucional nº 095/2016, instituindo um novo regime fiscal a partir de 15 de dezembro de 2016, que teve desdobramentos sociais trágicos. O governo seguinte manteve a mesma linha, diminuindo gastos sociais com forte impacto sobre a educação pública.

Além de promover a desmobilização das estruturas dos programas sociais, o Governo Bolsonaro adotou um forte discurso ideológico, atacando as instituições nacionais dedicadas ao avanço da ciência, dentre elas, as Universidades Federais.



Para sustentar a narrativa de que as Universidades Federais têm um orçamento maior do que deveria ter, de que gastam mal e que seriam uma influência ruim para a sociedade, esses líderes utilizam dados distorcidos ou descontextualizados. Eles se valem de dados suspeitos publicados em relatórios do Banco Mundial, que não apresentam a metodologia empregada e que trazem um conjunto de informações que não possuem conexão com a realidade, como por exemplo, que a maioria dos estudantes das Universidades Públicas Brasileiras venha de famílias ricas (MUNDIAL, 2017).

O fato de as Universidades se colocarem como um espaço de pluralidade, de desenvolvimento não somente de competências técnicas, mas também comportamentais sociais e políticas, as transformam em um inimigo institucional a ser combatido. Levitsky e Ziblatt (2018) se dispuseram a observar os comportamentos de líderes que, por suas características, se voltaram contra as Universidades. Estes líderes demonstram profundo despreço às regras democráticas, desejo de restringir direitos civis de minorias, além de grande interesse por deslegitimar processos eleitorais, negar o avanço da ciência e a reduzir a importância da liberdade de imprensa, pontos historicamente defendidos pelas Universidades em geral e pelas Instituições Públicas em particular.

São líderes que se apresentam como *outsiders* políticos, que pretendem ser reconhecidos como “heróis salvadores da pátria”, e que não precisam de nenhum tipo de estrutura de governo pois estabelecem uma conexão direta com “o povo”. São populistas que promovem a polarização e lucram com ela, que se colocam como representantes da “voz do povo” e se dizem contrários a uma elite corrupta e conspiradora. Este tipo de ator político busca promover um confronto intra/intergovernamental alimentando uma luta constante contra “os inimigos do povo”, de forma a criar uma cortina de fumaça que serve para desviar a atenção dos problemas que deveriam ser prioritários. (ABRUCIO, 2020; LEVITSKY e ZIBLATT, 2018).

Em resumo, esses líderes se sentem ameaçados pela capacidade que as Universidades têm de conscientizar e politizar as pessoas e por este motivo promovem ataques às Universidades através de um discurso ideológico e uma prática de restrições administrativas e orçamentárias.

## **METODOLOGIA**

Para analisar o impacto das ações do governo Bolsonaro sobre o orçamento das universidades federais brasileiras, objetivo deste trabalho, optou-se por estudar a evolução dos dados orçamentários das Universidades Federais entre 2000 e 2022, a partir dos dados disponibilizados pelo Governo Federal por meio do Painel do Orçamento Federal do Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento (SIOP). Para que fosse possível analisar a evolução orçamentária, os dados foram atualizados considerando o Índice de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), medido pelo IBGE.

O recorte temporal foi determinado a partir das limitações do sistema escolhido, entretanto, mostrou-se suficiente para permitir a comparação entre os governos Lula, Dilma, Temer e Bolsonaro, indo ao encontro dos objetivos do presente estudo. Buscando considerar a evolução do número de matrículas na análise, o presente estudo coletou dados do Censo da Educação Superior publicado pelo INEP/MEC. No presente estudo optou-se por não considerar as matrículas ofertadas na modalidade de ensino à distância (EaD). Tal opção metodológica foi necessária posto que a matriz de custos desta modalidade segue outra lógica e seu emprego poderia contaminar os dados da pesquisa. Considerando que os dados de matrículas relativos ao ano de 2022 ainda não foram disponibilizados, o presente estudo construiu um modelo de previsão empregando o método de Regressão Linear considerando a série histórica dos últimos 20 anos. O modelo apresentou um coeficiente de correlação ( $R^2$ ) de 95,6%.

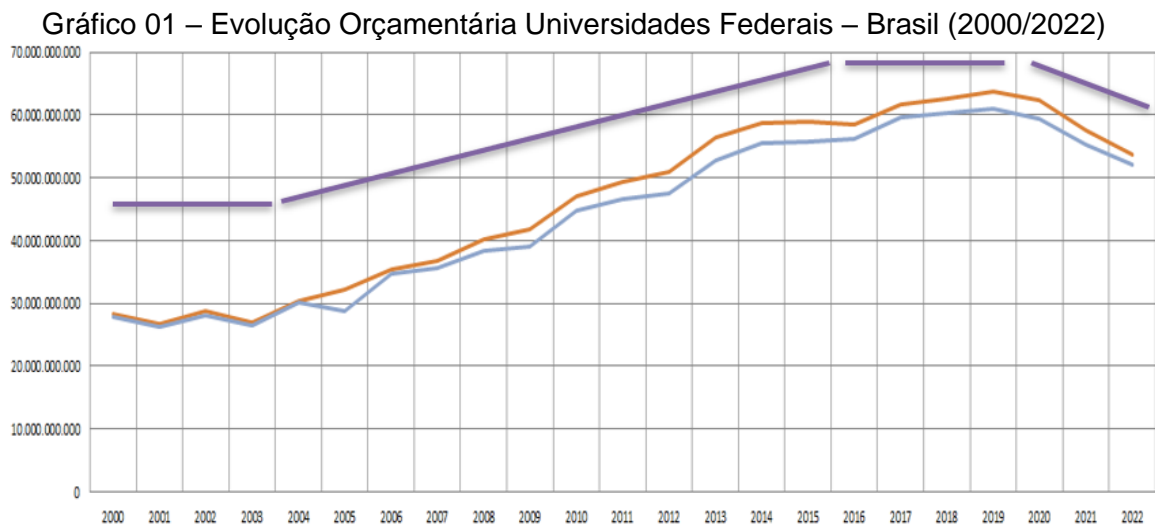
Quando da análise dos dados orçamentários, optou-se por não utilizar os dados relacionados a investimento em Infraestrutura, que segue outra orientação orçamentária. Deste modo, foram empregados apenas os dados orçamentários relacionados aos Grupos Natureza de Despesa (GND) código 01/PES (Pessoal e Encargos Sociais) e código 03/ODC (Outras Despesas Correntes).

Buscando dar mais objetividade ao estudo, optou-se por limitar as análises considerando os valores de 'Dotação Atual' e 'Valores Liquidados'. Tal recorte metodológico tem o objetivo de priorizar os dados que sintetizam o orçamento aprovado após os ajustes na Lei Orçamentária e os valores que efetivamente foram gastos no atendimento à sociedade, uma vez que os dados relacionados aos valores empenhados e pagos podem apresentar variações exógenas, já que são influenciados pelo modelo de gestão empregado pelas Unidades Orçamentárias analisadas.

Quanto à estratégia de pesquisa, empregou-se a ‘Teoria Fundamentada em Dados’ ou ‘*grounded theory*’ que busca extrair conclusões a partir das relações identificadas nos dados da realidade. (SAUNDERS, LEWIS e THORNHILL, 2009). Quanto à categorização da pesquisa, o presente estudo é categorizado como uma pesquisa quantitativa ancorada em levantamentos publicizados por órgãos públicos oficiais.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

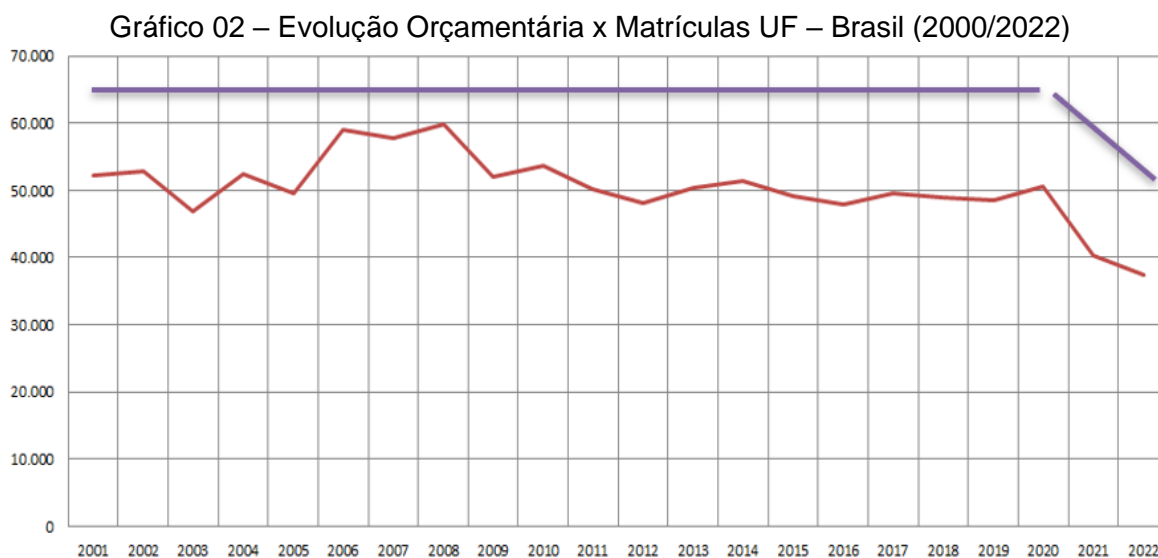
Conforme pode ser observado no Gráfico 01, a evolução do orçamento das Universidades Federais entre 2000 e 2022 evidenciam 04 diferentes momentos. Entre 2000 e 2003 observa-se uma estabilidade. Entre 2004 e 2015 há uma expressiva elevação dos gastos, interrompida entre 2016 e 2019 quando se observa uma nova estabilidade e finalmente, entre 2020 e 2022, é possível identificar uma queda nos gastos.



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados do SIOP.

Considerando que durante o período observado houve um expressivo aumento no número de matrículas das Universidades, o presente estudo buscou identificar o gasto das Instituições considerando a quantidade de matrículas. É importante ressaltar que o presente trabalho não pretende calcular o Custo por matrícula, que demandaria outro tipo de análise, mas somente avaliar a evolução orçamentária (Gastos) considerando a evolução do volume de matrículas.

Os dados do Gráfico 02 evidenciam que quando considerados os dados referentes à Matrículas, entre 2001 e 2020 há uma estabilidade orçamentária, com elevação e queda entre 2006 e 2008, o que significa dizer que o aumento do orçamento acompanhou a ampliação do número de matrículas. Entretanto, a partir de 2020 é possível observar uma expressiva queda no Gasto por matrícula.



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados extraídos do SIOP e do INEP.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os dados orçamentários é possível quantificar o impacto da gestão do ex-presidente Bolsonaro sobre o funcionamento das Universidades Federais. Em termos absolutos, descontada a inflação do período, os investimentos de 2022 são semelhantes àqueles observados em 2013, quando o volume de matrículas era 25% menor. Deste modo, o presente estudo conseguiu demonstrar, com números, uma das estratégias empregadas pelos *'golpistas da atualidade'* para matar a Universidade Pública. Estudos complementares estão sendo elaborados pelos autores para evidenciar outras estratégias empregadas com a mesma finalidade.

## REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz et al. **Combate à COVID-19 sob o federalismo bolsonarista: um caso de descoordenação intergovernamental**. Revista de Administração Pública, v. 54, p. 663-677, 2020.

AMARAL, Nelson Cardoso. **A hora da verdade para as Universidades Federais brasileiras: metas do PNE (2014-2024) e 10 mitos a serem debatidos e desvendados**. Brasília: ANDIFES, p. 1-25, 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].  
LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2018.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **Os olhos do regime militar brasileiro nos campi. As assessorias de segurança e informações das universidades**. Topoi (Rio de Janeiro), v. 9, p. 30-67, 2008.

MUNDIAL, Banco et al. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. 1995.

MUNDIAL, Banco. Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Volume I: síntese, 2017.

SAUNDERS, Mark; LEWIS, Philip; THORNHILL, Adrian. **Research methods for business students**. Pearson education, 2009.

STIGLITZ, Joseph E. **Povo, poder e lucro: capitalismo progressista para uma era de descontentamento**. Editora Record, 2020.



**Capítulo 7**  
**AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA ESCOLA**  
*Amanda Rafaela de Melo Barbosa*  
*Antônia Evaristo de Melo Barbosa*



# AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA ESCOLA

***Amanda Rafaela de Melo Barbosa***

*Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú-CE,  
amandarmb35@gmail.com*



***Antônia Evaristo de Melo Barbosa***

*Orientadora: Ma. Universidade Estadual da Paraíba – PB,  
antoniaevaristomelobarbosa@gmail.com*

## RESUMO

A partir do desconforto que surge nos conflitos entre professor e aluno em sala de aula ver-se o interesse em tentar compreender o desempenho do docente em sala, observando seu comportamento e posturas exercidas no cotidiano. Possibilitando assim, um aprendizado sadio e prazeroso, fazendo com que o aluno tenha um olhar confiante. Através de pressupostos teóricos que os profissionais da educação dispõem, identifica-se a necessidade de refletir sobre as ações pedagógicas no que diz respeito a conhecer e reconhecer a importância do sujeito da aprendizagem a entender o que pode facilitar ou impedir que se aprenda, o docente reflete sua ação usando-a em sua prática como mediação na construção do processo ensino aprendizagem. A presente pesquisa é de caráter qualitativo, tem como objetivo verificar a relação professor/aluno através de entrevistas com alguns professores da rede particular de ensino fundamental I. Tendo em seu referencial teórico, Newoy, Vigostsky, Salvador. As hipóteses levantadas sobre estas observações acerca das relações interpessoais nos leva a crer que é de suma importância para o equilíbrio em um ambiente escolar o uso de uma dinâmica cotidiana com estratégias onde haja sempre motivações e incentivos com intencionalidades e significados de afetividade.

**Palavras-chave:** Afetividade, professor, aluno, escola.



## INTRODUÇÃO

O presente estudo foi realizado por meio científico sem perder de vista o significado do contexto social, cultural, político e econômico no desenvolvimento dos sujeitos da educação e aluno, sem desconsiderar a dinâmica social e relacional na instituição escolar, este texto pretende analisar as relações que ocorrem em sala de aula enquanto propiciadores de desenvolvimento de professores e alunos. Com frequência, discute-se a sala de aula na perspectiva das questões da aprendizagem, do desenvolvimento e das relações humanas e sociais. Essas questões se referem frequentemente a temáticas pontuais, ora do desenvolvimento da criança e do adolescente, ora de sua aprendizagem, ora das técnicas didáticas implicadas no processo de ensino -aprendizagem.

A relação professor – aluno vem sendo bastante estudada no meio científico deixando de ocupar os últimos capítulos nos livros de Psicologia e Filosofia da Educação. Sendo assim bastante estudada, sobre tudo sob um enfoque psicológico.

A corrente educacional e teórica pedagógica mais recente e inovadora não deixa de salientar a importância da relação professor – aluno no desenvolvimento satisfatório do processo de ensino – aprendizagem. Destacando assim não só a capacidade do professor está ciente e atentos ao papel que possui na condução do aprendizado, mas também evidencie para uma aprendizagem eficaz em envolvente aos olhos dos alunos, é preciso que haja uma partilha de conhecimentos, constituindo assim uma autêntica relação professor – aluno (VIGOTSKY p. 97).

O ato de aprender por sua vez exige do aluno confiança, segurança e satisfação no professor, além do próprio aprendizado quanto relacionar-se com os outros e a participação de trabalhos em grupos e a expressar-se com clareza. Nenhum desses aspectos pode ser contemplado em plenitude e confiabilidade com a relação professor – aluno encontra-se esvaziada segundo (MARETO, 1992).

Partindo do pressuposto o estudo em questão objetivou pesquisar a relação professor – aluno através de entrevistas com alguns professores da rede particular de ensino fundamental I conhecendo assim qual a visão que os mesmos tem sobre a relação professor – aluno.

Este trabalho acadêmico está dividido em seu referencial teórico em três capítulos.



No primeiro capítulo “A Caracterização do Campos de Estágio, que é: a escola que temos: diagnóstico escolar, construção do projeto político pedagógico”.

No segundo capítulo, os fundamentos teóricos abordando o tema: Relação professor – aluno na concepção dos teóricos: Newoy, Vigotsky, Salvador, Cunha, Ester Pillar Grossi, Jussara Hoffman; Pedro Morales, Deico.

No terceiro capítulo, temos o resultado da descrição e análise da pesquisa, através de questionários realizados pelos professores da Escola Particular Carmela Veloso.

Este estudo deverá servir de subsídios para as instituições escolares que usam a construção de uma sociedade mais justa, mais aberta aos relacionamentos, mais democrática. Onde entenderá o verdadeiro sentido da relação professor – aluno, sendo assim descoberto como chave uma educação de qualidade e de sucesso. Relações Interpessoais em Sala de Aula.

Sem perder de vista o significado do contexto social, cultural, político econômico no desenvolvimento dos sujeitos da educação professor e aluno, e sem desconsiderar a dinâmica social e relacional na instituição escolar, este texto pretende analisar as relações que ocorrem em sala de aula enquanto propiciadoras de desenvolvimento de professores e alunos.

Com frequência, discute-se a sala de aula da perspectiva das questões da aprendizagem, do desenvolvimento e das relações humanas e sociais. Essas questões se referem frequentemente a temáticas pontuais, ora do desenvolvimento da criança e do adolescente, ora da sua aprendizagem, ora dos aspectos afetivos e motivacionais da aprendizagem, ora das técnicas didáticas implicadas no processo ensino – aprendizagem. Menos frequentemente, são estudadas temáticas relacionadas às aprendizagens não – curriculares, às questões da comunicação entre os atores do processo – aprendizagem, aos aspectos que são aprendidos em sala de aula – paralelamente ou para além dos conteúdos totalmente desenvolvidos ou planejados. No trato pontual com a aprendizagem, são propostas explicações de como se dá esse processo, sob ótica de diferentes abordagens teóricas;

No trato pontual com as questões do desenvolvimento, seja ou não em suas relações principalmente à criança e ao jovem, sob a ótica de diferentes abordagens teóricas.

Na busca das interfaces com educação, esses processos são estudados com ênfase nas relações entre professores e alunos, propondo-se explicações para

questões de ensino – aprendizagem, desenvolvimento sócio – emocional e cognitivo dos alunos, relação aluno – conhecimento, entre outras.

Na sala de aula, a especificidade da relação professor – aluno precisa ser mais bem compreendida, enquanto aspecto do desenvolvimento dos atores da prática social da educação. Essas relações, ao mesmo tempo pessoais/interpessoais e sociais, têm em sua origem a preocupação pedagógica educativa.

“Se com o objetivo de transmissão da cultura e dos conhecimentos construídos historicamente se estabelece uma relação pedagógica, sabe-se também que, nessa relação com o mundo e com os saberes, há encontros com os outros consigo mesmo, o que leva alunos e professores com sujeitos dessas relações, a extraírem e criarem significados sobre esse mundo e sobre si mesmo” (BRUNER, 1997: 17), e os tornarem seus.

É importante fazer um contraponto entre o que frequentemente está presente quando se fala em relações pedagógicas na sala de aula e em relações pessoais/interpessoais e sociais em sala de aula. No primeiro caso, alguns enfoques teóricos – e mesmo o senso comum – tendem a pensar em temas como organização, sistematização, planejamento, controle de classe, conteúdos curriculares, questionamentos e curiosidades intelectuais, formas de responder a situação nova ou problemática, áreas de conhecimento, entre outros. No segundo caso, a tendência é pensar em questões afetivas, no campo dos desejos, das expectativas, dos motivos, das intenções, das crenças, dos valores, das parcerias, da cooperação da socialização e até das competições, entre outros.

Esse modo de pensar habitual – o mesmo acontecendo na interpretação de algumas abordagens teóricas – aproxima o conceito de “relação interpessoais” aos conceitos de afeto, aceitação, cumplicidade, solidariedade, necessidades e satisfações pessoais, motivos, com ênfase em pessoas enquanto o conceito de “relações pedagógicas” envolveria pensamentos, conteúdos, estudo, esforços, métodos, desafios intelectuais, solução de problemas e respostas pertinentes, com ênfase em produções intelectuais.

“Sem dúvida, podemos encontrar também interpretações que as propõem como sendo relações unas e complexas, engendradas em movimentos humanos – internacionais, técnicos e políticos” (PLACO, 2000).

No entanto, na prática docente em sala de aula, cotidiano da escola, as ações pedagógicas e as relações professor – aluno são concretizadas, muitas vezes, de forma fragmentada e não – sincrônica.

O que se pretende aqui é analisar alternativas e essa vis]ao dicotômica das relações que se dão em sala de aula, enquanto movimento de sujeitos em interação, no qual ambos se desenvolvem como pessoas e interferem no desenvolvimento de outro. Esta análise parte do pressuposto de que cada um dos âmbitos dos sujeitos – pessoal, interpessoal, social, cognitivo, afetivo, em qualquer interação, estão, sinfonicamente presentes e nenhum deles é afetado ou se transforma sem que os outros sejam também transformados. A qualidade da interação estabelecida é fundamental para que a construção e transformação cognitivo – afetivo – social de cada um dos parceiros ocorram na direção do pleno desenvolvimento de ambos, como pessoas.

Perrenoud (1993) nos fala da docência como uma profissão relacional complexa, em que a pessoa inteira é mobilizada. A cada ou em cada ação desencadeada, conhecimentos e afetos são mobilizados e mudanças ocorrem de parte a parte nos sujeitos envolvidos na relação. Lembra-nos ainda a sala de aula como o lugar da multiplicidade, do imprevisto, das interações simultâneas e (aparentemente) desconexas, onde decisões são tomadas a cada minuto pelo professor e pelos alunos, na presença de desafios, alegrias, angústias, desejos, poderes, gostos e desgostos, preconceitos, aspirações, enfim, nas palavras de Perrenoud, “nossas entranhas” (p. 150)

Assim, a ação da escola, como nos lembra Almeida (Mahoney e Almeida, 2000: 78), “... não se limita à instrução, mas se dirige à pessoa inteira e deve converte-se em instrumento para seu desenvolvimento...”, o qual pressupõe, conforme postula Wallon, a integração entre as dimensões cognitivas, afetiva e motora.

Temos dito que a formação do sujeito se dá no seio da cultura, em parceria e em presença do outro. O que significa? Se, por um lado, se traduz por uma articulação de saberes, por uma troca que mobiliza e permeia os processos cognitivos, por outro também significa considerar que cada um, nessa interação, expõe seus pensamentos, seus modos de interpretar a realidade, suas perspectivas de ação e reação, seus motivos e intenções, seus desejos e expectativas – seus afetos, enfim. E essa exposição afetiva se encontra e embate com os pensamentos, modos de interpretação, sentimentos, reações e motivos do outro. Nesse encontro, ocorrem

transformações que constituem ambos os sujeitos da relação como identidade separadas e ao mesmo tempo imbricadas com o ambiente social e cultural do que provêm e no qual estão.

É nesse sentido que fala Vigotski de interações sociais promotoras de desenvolvimento, interações como experiências de aprendizagem, nas quais as funções psicológicas superiores do indivíduo e aquilo que já conhecido e consolidado nele podem se movimentar, em sua materialidade, por meio da internalização, na direção da construção de um conhecimento de maior grau de profundidade e generalidade e da ampliação dessas funções psicológicas superiores. Assim, as interações têm repercussão significativa na aprendizagem e no desenvolvimento dos sujeitos delas participantes. Segundo esse autor, e pelas interações, internalizamos os produtos da cultura (crenças, valores e conhecimentos) – apropriarmos deles, tornando – os nossos. Esse processo de internalização – trazer para o plano intrapsicológico aquilo que é interpsicológico por meio de um processo de mediação semiótica, está na base da constituição do sujeito enquanto sua consciência, seu conhecimento, seus valores e crenças (Carvalho, 2002).

As teses desse autor nos remetem a aspectos importantes das relações estabelecidas em sala de aula e das significações ali construídas: a relação pensamento/linguagem, processo de formação de conceitos cotidianos e científicos, a relação aprendizado/desenvolvimento, o significado e a amplitude do conceito de zona de desenvolvimento proximal (Carvalho, 2002) e o significado dialético e complexo que impregna e constitui essas relações.

Esses conceitos, discutidos pelo autor e por estudiosos brasileiros, podem ampliar nossa compreensão sobre as relações entre professor – aluno e aluno – professor, em sala de aula, na medida em que compreendemos também os significados culturais e sociais que as suportam e explicam, e o papel de mediador semiótico representado pela linguagem e, portanto o significado da comunicação nesse processo de constituição recíproca dos sujeitos. Há um sentido de parceria e cumplicidade nessa troca interpessoal, na qual a construção e a transformação do conhecimento ao mesmo tempo constroem e transformam os sujeitos da relação.

Habilidade de relacionamento interpessoal e social são, como tantas outras, aprendidas e desenvolvidas no viver junto e dessa aprendizagem ninguém sai igual, mudanças são engendradas, no nível da consciência, das atitudes, das habilidades e dos valores da pessoa, assim como no grau e na amplitude de seu conhecimento e

no trato com esse conhecimento, com a cultura constroem-se assim processos identitários. Mecanismos como a comunicação e a linguagem estão na base dessa construção e podem ser seus facilitadores ou obstáculos a ela.

## **METODOLOGIA**

O presente estudo é uma pesquisa de caráter qualitativo, etnográfico, tendo como objetivo investigar como anda a relação professor aluno na Escola Particular do Infantil ao Médio, e se a mesma tem sido esclarecida pela direção aos docentes, para que ambas trabalhem juntas nessa nova visão de Educação, que embora por muitos anos estivesse esquecida sobre os últimos capítulos dos livros da psicologia, hoje é um dos temas principais, quando usado em uma dosagem certa, contribui, sendo a chave para uma revolução na educação.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

O que se pretende aqui é analisar alternativas a essa visão dicotômica das relações que se dão em sala de aula, enquanto movimento de sujeitos em interação, no qual relações que se dão em sala de aula, enquanto movimento de sujeitos em interação, no qual ambos se desenvolvem como pessoas e interferem no desenvolvimento de outro. Esta análise parte do pressuposto de que cada um dos âmbitos dos sujeitos- pessoal, interpessoal, social, cognitivo, afetivo, em qualquer interação, estão sinfonicamente presentes e nenhum deles é afetado ou se transforma sem que os outros sejam também transformados. A qualidade da interação estabelecida é fundamental para que a construção e transformação cognitivo- afetivo-social de cada um dos parceiros ocorram na direção do pleno desenvolvimento de ambos, como pessoas.

Perrenoud (1993) nos fala da docência como uma profissão relacional complexa, em que a pessoa inteira é mobilizada. A cada momento ou em cada ação desencadeada, conhecimentos e afetos são mobilizados e mudanças ocorrem de parte a parte nos sujeitos envolvidos na relação. Lembra- nos ainda a sala de aula como o lugar da multiplicidade, do improvisado, das interações simultâneas e (aparentemente) desconexas, onde decisões são tomadas a cada minuto pelo professor e pelos alunos, na presença de desafios alegrias, angústias, desejos,

poderes, gostos e desgostos, preconceitos, aspirações – enfim, nas palavras de Perrenoud, “nossas entranhas” (p.150).

Assim, a ação da escola, como nos lembra Almeida (Mahoney e Almeida, 2000: 78), “... não se limita à instrução, mas se dirige à pessoa inteira e deve converter-se em instrumento para seu desenvolvimento...”, o qual pressupõe, conforme postula Wallon, a integração entre as dimensões cognitivas, afetiva e motora.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Acredita-se que há uma necessidade de uma compreensão simples, porém integradora para viabilizar a aprendizagem humana, sendo esta o próprio objeto de estudo deste campo do conhecimento.

As relações interpessoais na escola são importantes para o desenvolvimento social e educacional dos alunos, além de contribuir para um bom funcionamento da gestão escolar.

- O que ensinamos realmente

Encontrei mais adiante, bem enquadrada em um esquema que certamente ajuda a pergunta que me ocorreu a propósito dos meninos paraguaios rasgando cadernos com problemas de matemática (o que ensinamos realmente?).

No quadro I temos diversas possibilidades classificadas com dois critérios:

- Aprendizado: aprendizado intencional, aprendizado não – intencional, não se dá aprendizado.
- Ensino: com professor e intencional, com professor e não – intencional e sem professor.

Naturalmente, esses esquemas simplificam muito a realidade, e podemos pensar em situações intermediárias, mas essas situações – tipo são suficientemente claras e expressivas para estimular uma reflexão ordenada.

Fixo-me inicialmente nos quadros marcados por linha dupla (A, B D, F): é nosso campo de jogo. Nesse terreno encontra-se, de muitas maneiras diferentes, nossa relação com os alunos dentro da sala de aula.

No quadro II temos apenas os quadros que nos interessa comentar agora, com uma breve explicação do que podemos encontrar em cada um deles.

Em todos os casos, o aluno aprende e o professor ensina, mas algumas vezes intencionalmente e outras vezes não intencionalmente, e intencionalidade ou não se

refere tanto ao professor que ensina como ao aluno que aprende. É claro que aprender e ensinar ou não radicalizam as possibilidades que mais propriamente poderiam ser situadas ao longo de um contínuo, mas o sim e não, referentes a intencionalidade (ou ao menos ao ter consciência) de ensinar e aprender, clarificam a mensagem deste esquema.

Interesse-nos agora fazer uma breve reflexão sobre cada quadro.

QUADRO I – Ensino e aprendizado intencionais e não – intencionais (estrutura)

	<b>O aluno aprende:</b> Intencionalmente, porque quer aprender	<b>O aluno aprende:</b> Sem intenção, mesmo sem querer aprender	<b>O aluno NÃO aprende</b>
<b>O professor ensina:</b> Intencionalmente porque quer ensinar	A	B	C
<b>O professor ensina:</b> Sem intenção, sem pretender isso	D	E	F
<b>Não há professor:</b> Ninguém ensina	G	H	I

QUADRO II – Ensino e aprendizado intencionais e não intencionais (conteúdo)

	<b>O aluno aprende...</b>	
<b>O professor ensina...</b>	<b>Intencionalmente,</b> Porque quer aprender	<b>Sem-intenção,</b> Mesmo sem querer aprender
<b>Intencionalmente</b> Áreas que ocupam nossa atenção consciente, dimensão formal... Ênfase nos conhecimentos da matéria	A Área norma: pessoas habituais de ensino – aprendizado: o aluno médio estuda, trabalha, aprende...	B Problemas de aprendizado, de motivação... Mas, graças aos exercícios, avaliações... há alunos que acabam aprendendo, apenas de sua pouca vontade...
<b>Sem – intenção</b> Sem pretender ensinar ou sem se dar conta... Áreas que podem fugir mais à nossa atenção consciente, dimensão <i>informal</i> ... Área de influência predominante: valores, atitudes, motivação...	D Modelos de identificação: o aluno quer ser como... A figura do professor o transforma em modelo de identificação. Muitos aprendizados importantes para a vida (valores, atitudes, condutas) se aprendem pela imitação dos modelos apresentados pela mídia...	E Ensinamos coisas mais importantes que nossa matéria, com o que somos, com nosso modo de relacionamento com os alunos, comentários incidentais... O interesse e o desinteresse, a auto-estima, as ilusões... são ensinados e aprendidos...

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que as relações interpessoais contribuem para o aprimoramento de habilidades, como o trabalho em equipe para a realização das atividades escolares e para a construção de projetos dentro dela. As boas relações colaboram para o bom andamento da gestão escolar, sendo baseados na expressão de amor, equilíbrio e compreensão.

## REFERÊNCIAS

MAHONEY, Abigail Alvarenga e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Afetividade e processo ensino aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. Psicologia da Educação [online]. 2005, n 20, pp 11-30.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Aulas Vivas**. 2. Ed. São Paulo: MG Editores Associados, 1992.

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno, O que é - como se faz**. 4a Ed. São Paulo, Edições Loyola, 1999.


PERRENOUD Phillip, **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre : Artmed Editora, 2000.

PIAGET, Jean. **El Lenguaje y el pensamiento em el Niño: estudio sobre la lógica del niño (1)**. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1972.

SALVADOR, César C. **Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Arte Médicas, 1994.

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







**Capítulo 8**  
**PROJETO DE LETRAMENTO LITERÁRIO:  
CANTANDO E ENCANTANDO AS BELEZAS DA  
NOSSA TERRA POR MEIO DA LITERATURA  
DE CORDEL**


*Elba Silva de Farias*  
*Rossana Regina Ramos Henz*






# PROJETO DE LETRAMENTO LITERÁRIO: CANTANDO E ENCANTANDO AS BELEZAS DA NOSSA TERRA POR MEIO DA LITERATURA DE CORDEL

***Elba Silva de Farias***




*Mestranda em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade de Pernambuco (UPE) Mata Norte e Graduada em Letras pela Universidade de Pernambuco - UPE. Professora de Língua Portuguesa da rede estadual de Pernambuco e do Município de São Lourenço da Mata.*

***Rossana Regina Ramos Henz***




*Doutora e Mestre em Língua Portuguesa pela PUC-SP. Pós doutora em Ciências da Linguagem pela UNICAP. Tem experiência em pesquisas na área de Ensino, Sociolinguística, Alfabetização e Letramento, Literatura Infantil e Educação inclusiva. É autora de doze livros nas áreas infantil, pedagógica e de material pedagógico em Educação a Distância. É professora da UPE campus Mata Norte e da UNICAP.*

## **RESUMO**



Diante do avanço da tecnologia, a integração de novas estratégias que valorizem a diversidade de linguagens e mídias proporcionará uma aprendizagem mais relevante e conectada à realidade dos alunos, permitindo que eles desenvolvam as habilidades necessárias para interpretar e produzir textos em diferentes formatos e contextos. A literatura de cordel é fundamental para o letramento literário dos alunos do ensino fundamental, pois desperta o interesse pela leitura, pela cultura popular e pela poesia. Essa forma de literatura aproxima os estudantes das tradições e da identidade cultural brasileira, enriquecendo seu repertório de leitura. Nosso objetivo é contribuir para o letramento literário dos estudantes por meio dos cordéis, sempre priorizando a interatividade e a autonomia dos alunos. O projeto é fundamentado em teóricos como Cosson (2011), que defende que o contato com a literatura é crucial para o



desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, além de proporcionar prazer estético e formar leitores críticos. Ele oferece diferentes perspectivas que enriquecem a prática pedagógica e a compreensão do papel da literatura na formação dos indivíduos; Pinheiro (2001) é referência nos estudos sobre literatura de cordel, cujas discussões são relevantes para o ensino desse gênero em sala de aula. Portanto, a implementação deste projeto de letramento literário por meio da literatura de cordel não apenas enriquece o repertório cultural dos alunos, mas também fortalece suas habilidades de leitura e escrita de forma significativa. A valorização da cultura popular e a promoção da autonomia dos estudantes são pilares que sustentam essa iniciativa, tornando o aprendizado mais prazeroso e conectado à realidade dos alunos.

**Palavras-chave:** Letramento literário; Literatura de cordel; Cultura popular.

## Introdução

A Literatura de Cordel é um gênero literário tradicional da cultura popular que capta a atenção dos educandos, pois carrega uma rica bagagem cultural adquirida por meio da interação social. Nesse contexto, a literatura de cordel pode contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento e a ampliação da competência comunicativa dos estudantes.

Além disso, é fundamental reconhecer a relevância do trabalho com projetos que envolvam a oralidade em sala de aula, especialmente por meio de recitais de cordéis, que promovem o protagonismo dos alunos. Essa prática é particularmente pertinente na região Nordeste, onde os cordéis abordam temas do cotidiano, episódios históricos, lendas, religiosidade e questões políticas, entre outros.

A BNCC (2018, p. 156) recomenda possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral. Sendo assim, partiremos justamente do que é familiar aos nossos alunos com o intuito de construir o letramento literário. Daí a relevância de trabalharmos textos que façam parte da realidade social e cultural dos educandos, despertando, assim, o interesse em ampliar efetivamente os seus conhecimentos.

Nessa perspectiva, nosso objetivo é levar para a sala de aula práticas pedagógicas que incluam textos literários, partindo sempre do conhecimento prévio dos educandos, que vai além do espaço escolar: “A escola não é o único espaço de formação nem o mais eficiente.” (Cosson, 2014, p. 45). O estudioso busca desenvolver

o gosto pela leitura e a capacidade crítica dos alunos, promovendo uma vivência significativa com a literatura que ultrapassa o âmbito escolar.

Nesta pesquisa, estabeleceremos um diálogo sobre o letramento literário à luz de Cosson (2020), considerando que o professor leve sempre em consideração os conhecimentos prévios dos alunos para um aprendizado efetivo. Também faremos uma abordagem sobre a literatura de cordel, destacando Helder Pinheiro (2001), um renomado estudioso que aborda a importância e o impacto cultural desse gênero literário singular.

A questão cultural é bastante valorizada na região de São Lourenço da Mata, que fica na região metropolitana do Recife, com mais de cem mil habitantes, também conhecida como Capital Nacional do Pau Brasil. Sua tradição é a Festa de Agosto, que acontece todos os anos, com dez dias de festividades com artistas locais e famosos. Nela está inserida a Escola Municipal Rosina Labanca, onde vamos trabalhar o letramento literário dos alunos. Na nossa compreensão, letramento literário vai muito além da capacidade de compreender, interpretar e apreciar textos literários; envolve, sobretudo, o desenvolvimento das habilidades de leitura crítica, criativa e reflexiva, essencial para a formação do indivíduo.

De acordo com Kleiman (2008), o projeto de letramento deve partir da percepção das necessidades dos estudantes pelos docentes: “Ouvir o aluno significa valorizar o saber da cultura, significa envolvê-lo no processo educativo...” (Oliveira, 2014, p. 35). Um projeto é uma ideia, desejo ou intenção de realizar algo no futuro, especialmente um empreendimento a ser concretizado, um esboço provisório. Dessa forma, o projeto aponta para o novo, exigindo propósitos claros e bem fundamentados, com reflexão sobre as práticas pedagógicas que visam preencher lacunas no processo de ensino e aprendizagem.

Kleiman (2008) também enfatiza que o projeto busca promover um processo de (re)significação da aprendizagem da leitura e escrita, de modo que faça sentido para os alunos, tanto no ambiente escolar quanto em suas vivências fora da escola.

Nossas expectativas são que o desenvolvimento deste projeto promova o letramento literário de forma efetiva, inclusive o aprimoramento das habilidades de escrita e leitura dos nossos educandos por meio da literatura de cordel. Além disso, é importante inserir os projetos no currículo escolar, pois contribui significativamente para o processo de ensino e aprendizagem por meio de uma metodologia agradável e dinâmica.

## 1. Letramento Literário à Luz de Cosson

O letramento literário está baseado na ideia de que o contato com a literatura proporciona o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, além de promover o prazer estético e a formação do leitor crítico. Cosson (2011) oferece diferentes perspectivas e contribuições significativas para o entendimento e desenvolvimento do letramento literário, trazendo abordagens e conceitos que enriquecem a prática pedagógica e a compreensão do papel da literatura na formação dos indivíduos.

Segundo Cosson (2020), o professor é formado por saberes e práticas, conceitos e técnicas, questionamentos e exemplos, objetos e termos usados para acentuá-los em uma área de conhecimento específica. O estudioso afirma que "ensinar literatura é ensinar por meio do conhecimento sobre as obras literárias como nos constituímos e aquilo que nos define culturalmente como nação" (COSSON, 2020, p. 50). Essas palavras sugerem que o ensino da literatura não se restringe apenas à transmissão de conhecimento sobre obras literárias, mas também à formação da identidade cultural e nacional dos indivíduos. O estudo das obras literárias contribui para a compreensão de como nos constituímos como pessoas e como nação, pois o ensino da literatura tem o poder de nos fazer refletir sobre nossa identidade e cultura por meio das obras que representam nossa história e valores.

Cosson (2009) defende que o contato com a literatura desde a infância é essencial para a formação de leitores competentes e críticos. Ele propõe que a escola seja um ambiente onde os alunos possam vivenciar experiências significativas com a leitura, de modo que a literatura se torne parte integrante de suas vidas. A abordagem de Cosson valoriza não apenas a leitura de textos literários, mas também a interação dos alunos com esses textos, promovendo discussões e reflexões que ampliam o entendimento e a apreciação da literatura.

Cosson (2009) também destaca a importância de levar em conta os conhecimentos prévios dos alunos ao trabalhar com textos literários. Ele argumenta que a escola não é o único espaço de formação, e que os alunos trazem consigo uma bagagem cultural rica que deve ser reconhecida e valorizada no processo de ensino-aprendizagem. O letramento literário, segundo o estudioso, é um processo que se constrói a partir da interação entre o leitor e o texto, mediada pelo professor, que deve estimular o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva dos alunos.

Neste sentido, o letramento literário envolve não apenas a capacidade de decodificar e compreender textos, mas também de interpretá-los e relacioná-los com a realidade dos alunos, suas experiências pessoais e contextos socioculturais. A abordagem de Cosson (2009) busca desenvolver o gosto pela leitura e formar leitores autônomos e críticos, capazes de apreciar a literatura e utilizá-la como ferramenta de reflexão e transformação social.

Na escola é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. Cosson (2009, p. 65)

Dessa forma, a literatura é uma ferramenta fundamental para a formação de leitores críticos e conscientes de seu papel cultural e histórico.

Geraldi (2011) complementa a visão de Cosson (2009) ao destacar que antes de fazer qualquer atividade em sala de aula, é necessário considerar que toda e qualquer metodologia de ensino relaciona-se a uma opção política que envolve teorias de compreensão e de interpretação da realidade com mecanismos usados em sala de aula. Por essa razão, é essencial que o docente de língua materna, leve em consideração a forma como lida com os conteúdos que farão parte do seu currículo e compreenda o paradigma de ensino de literatura e suas práticas metodológicas.

## **2. A Literatura de Cordel**

A origem do gênero cordel está intermediada pelas manifestações da cultura popular, especialmente no Nordeste brasileiro, e está consideravelmente relacionada à herança da colonização portuguesa. Contudo, Morais (2016) esclarece que, desde suas origens na Europa, o cordel apresenta esteticamente a voz das camadas populares. Atividades poéticas semelhantes se desenvolveram em países como Portugal, Espanha, França, Nicarágua e Argentina desde o século XIX, com raízes que remontam à Europa, em países como Portugal, Espanha e França.

No Nordeste brasileiro, o cordel reflete a peculiaridade de um povo historicamente marcado pela colonização portuguesa, pelas dificuldades financeiras e pelas misérias impostas pelas condições geográficas e pela baixa produção econômica. Esse gênero fortalece as identidades regionais e resgata o folclore,

caracterizando-se por textos escritos em versos, com rimas e métricas. Além disso, privilegia a linguagem simples, coloquial e regional, utilizando humor, ironia e sarcasmo, frequentemente acompanhado de ilustrações, principalmente xilogravuras. Tradicionalmente, o cordel é declamado pelos cordelistas e é uma forma de literatura de valor acessível.

Para Pinheiro (2001, p. 56), “a literatura de cordel, ao longo de sua história, tem sido instrumento de lazer, de informação, de reivindicações de cunho social[...]”. Helder Pinheiro é uma referência nos estudos do gênero, trazendo discussões importantes sobre o ensino do cordel em sala de aula. Além disso, Pinheiro (2001, p. 13) enfatiza que a literatura de cordel desempenha um papel crucial na preservação da memória cultural e na promoção de uma educação mais inclusiva e consciente das raízes populares.

Ao incorporar o cordel no currículo escolar, os educadores não apenas enriquecem o repertório literário dos alunos, mas também fortalecem a identidade cultural e a consciência social. O cordel, com sua linguagem acessível e temas variados, é uma ferramenta poderosa para engajar os estudantes e promover a leitura crítica e reflexiva.

A poesia popular restrita ao universo familiar e a grupos sociais colocados à margem da sociedade (moradores pobres de vilas e fazendas, ex-escravos, pequenos comerciantes etc.), ultrapassa fronteiras, ocupa espaços outrora reservados aos escritores e homens de letras do país.

Até os dias atuais, a Literatura de Cordel preserva suas características populares e a tradição de pendurar os textos em cordões, uma prática que está ligada à etimologia da palavra "cordel" e é uma herança das feiras e romarias portuguesas. No entanto, Abreu (2006) reflete sobre a relação entre o cordel nordestino e o cordel português, observando que não existem registros escritos que comprovem essa conexão. Mesmo que tais registros existissem, a autora argumenta que "o povo brasileiro ampliou, recriou e deu características próprias ao gênero" (ABREU, 2006, p. 48). Embora se reconheça uma possível influência do cordel português no nordestino, faltam evidências que sustentem essa conexão histórica. Abreu (2006) enfatiza que o povo brasileiro adaptou o cordel, criando características únicas que o diferenciam de seu possível antecessor.

Essa capacidade de inovação e recriação do povo brasileiro transformou o cordel em uma expressão genuinamente própria, refletindo a cultura e a realidade do

Nordeste. Esse ponto de vista ressalta a originalidade e a importância cultural do cordel brasileiro como uma forma autêntica de literatura popular.

A publicação de folhetos de cordel no Brasil teve início no final do século XIX, na Paraíba. Homens humildes e talentosos adquiriram prensas manuais de jornais desativados para realizar suas publicações. Com essas prensas, montaram pequenas gráficas em suas casas, onde, com o auxílio das famílias, transformavam poemas em folhetos. O trabalho era bem dividido: alguns se encarregavam de montar os clichês com letras metálicas para formar os versos; outros prensavam as formas sobre o papel; alguns dobravam as folhas impressas em quatro para compor um folheto; e outros colavam as capas.

O gênero cordel possui características intrínsecas à sua configuração, sendo também reconhecido pelos recursos estruturais e linguísticos que lhe são próprios. Segundo Abreu (2006), há uma preocupação com a estrutura e a métrica dos versos; a maioria dos poemas é composta por estrofes de seis versos (sextilhas), com versos de sete sílabas (redondilha maior). Estrofes com sete versos (septilhas) também são comuns.

Abreu (2006, p. 68) afirma que, para compor um bom poema, é essencial saber elaborar boas rimas. Nas sextilhas, os versos segundo, quarto e sexto devem rimar, enquanto os demais ficam livres. Para as estrofes de sete versos, o esquema rítmico é mais complexo: há rima no segundo, quarto e sétimo versos, além de outra rima no quinto e sexto versos. A autora destaca as diversas possibilidades nas escolhas para a metrificação do texto.

Bonfim (2009) complementa a visão da estudiosa ao afirmar que "um poeta de cordel deve saber como rimar, formular orações em seus versos e tratar de um tema sem muitas complicações de enredo" (BONFIM, 2009, p. 13), indicando que, na forma artística verbal do cordel, verifica-se um diálogo entre o eu lírico e o que foi escrito. As colocações de Bonfim (2009) indicam que a rima, a disposição e a metrificação dos versos são características marcantes do cordel.

Considerando os posicionamentos apresentados sobre as propriedades do cordel, podemos afirmar que esse gênero possui o poder de dar voz às camadas populares. Destaca-se por sua composicionalidade (estruturas métricas), pela rima como um recurso linguístico latente e pelo suporte (veículo de circulação), que consiste em folhetos relativamente pequenos, normalmente pendurados em cordões.



Nesse contexto, compreendemos que é possível desenvolver um trabalho afetivo com o gênero cordel, no qual os alunos explorem temas relacionados ao encantamento e à beleza do lugar onde vivem. Construir esse envolvimento afetivo no trabalho com o cordel é um aspecto relevante, considerando a realidade sociocultural da comunidade escolar. Isso evidencia que o cordel não deve ser reduzido a um simples objeto de observação, mas sim utilizado como uma ferramenta pedagógica significativa.

### **3. O Encantamento pela Leitura de Cordéis e o Letramento Literário**

Falar sobre poesia na sala de aula é fundamental, pois esse gênero literário estimula a sensibilidade, a criatividade e a capacidade de interpretação dos alunos. A poesia permite que os estudantes explorem emoções e reflexões sobre o mundo ao seu redor, promovendo um aprendizado mais profundo e significativo.

Para trabalhar com o gênero lírico em turmas do Ensino Fundamental e Médio, é interessante adotar abordagens variadas. Os professores podem incentivar a leitura e análise de diferentes estilos de poesia, promover atividades de criação poética, realizar recitais e até mesmo explorar a música como forma poética. Essas práticas ajudam os alunos a se conectar com a poesia de maneira mais pessoal e divertida.

Entretanto, os professores enfrentam algumas dificuldades, como a resistência dos alunos em relação à poesia, que muitas vezes é vista como algo distante ou complicado. Além disso, pode haver uma falta de formação específica para abordar o tema de maneira dinâmica.

Os livros didáticos podem ser úteis, mas não devem ser a única ferramenta. É possível tornar as aulas de poesia agradáveis e envolventes sem seguir um processo burocrático. A flexibilidade na escolha dos textos e atividades pode tornar o ensino da poesia mais leve e acessível, permitindo que os alunos se sintam motivados a explorar esse gênero literário de forma criativa e prazerosa.

É fundamental a construção de situações que favoreçam o diálogo com a experiência cultural da qual o estudante faz parte, bem como relatos de vivências e ensaios com o cordel, pois a experiência com a poesia oral está associada ao gênero em estudo. Nesse sentido, todas as formas de manifestações do cordel são próprias da realidade do aluno. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) abordam:

“É fundamental que a escola assuma a valorização da cultura de seu próprio grupo e, ao mesmo tempo, busque ultrapassar seus limites, propiciando às crianças e aos jovens de diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira no âmbito nacional e regional.” (PCN 1998, p. 168)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) evidenciam o papel fundamental da escola em valorizar a cultura própria do grupo social ao qual cada aluno pertence. Assim, os professores devem construir suas metodologias de ensino, adaptando, recriando e ampliando o conhecimento, visando à valorização da cultura nacional e regional.

Segundo Souza (2018), a literatura de cordel, gênero poético profundamente enraizado na cultura brasileira, ainda é pouco difundida no meio escolar devido à linguagem usada em seus textos e à convenção de uma língua padrão estabelecida ao longo dos séculos por um sistema evidenciado nas escolas.

No processo de aprendizagem da escrita, é crucial considerar o conhecimento prévio que o aluno traz de seu contexto social. Torna-se necessário que o professor desenvolva estratégias que compreendam esses conhecimentos prévios e, posteriormente, construa metodologias para que os estudantes ampliem esse saber.

Reafirmando o papel da escola, Andaló (2000, p. 48) assevera:

"Na verdade, o objetivo da escola sempre foi formar cidadãos capazes de 'ler o mundo', produzindo discursos, orais ou escritos, adequados a diferentes situações enunciativas, compreendendo o que está escrito e o que está subentendido, numa leitura que consegue selecionar conteúdos, inferir interpretações e antecipar significados nos mais diferentes gêneros textuais."

Essa perspectiva enfatiza a importância de uma abordagem educacional que reconheça e valorize a diversidade cultural e o contexto social dos alunos, promovendo um ensino que vá além da simples transmissão de conhecimento e contribua para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

#### **4 PERCURSO METODOLÓGICO**

Cantando e Encantando as Belezas da Nossa Terra através da Literatura de Cordel será uma porta aberta para a inclusão e para o letramento literário dos estudantes, desenvolvendo suas habilidades de leitura e escrita por meio de aulas

diferenciadas que agregarão conhecimentos de maneira significativa durante todo o processo.

O projeto será vivenciado pelos alunos da Escola Municipal Rosina Labanca que funciona em três turnos, com séries dos anos finais (6º ao 9º) e EJA no turno da noite. Localizada no Parque Capibaribe, um bairro nobre da cidade, faz divisa com Penedo, um bairro bastante carente. A escola atende uma clientela diversificada quanto ao nível social. Vale destacar que, apesar das dificuldades, essa unidade de ensino obteve os melhores índices na última prova do SAEB e SAEPE, tornando-se referência para o ensino no município.

Os participantes do projeto são alunos do 9ºA do ensino fundamental, com idades entre 13 e 15 anos. Esta turma, bastante heterogênea, conta com 30 estudantes, em sua maioria participativos e muito motivados para a realização das atividades propostas.

A metodologia será baseada nas abordagens de Cosson, (2020) que incluem desde o conhecimento prévio até a avaliação formativa para observação do progresso dos estudantes.

No letramento literário, não basta exigir que o aluno leia uma obra e faça uma prova ao final, pois a leitura é construída por meio dos mecanismos que a escola desenvolve para promover a proficiência na leitura literária. O autor fundamenta seus pressupostos teóricos em teorias linguísticas sobre o processamento sociocognitivo da leitura, abordando aspectos como decodificação, interpretação e construção de sentido do texto.

Esses mecanismos incluem atividades que vão além da simples leitura e avaliação, promovendo uma abordagem mais abrangente e interativa, que leva em conta o contexto social e cognitivo do aluno. Dessa forma, o letramento literário se torna um processo dinâmico e contínuo, que incentiva os estudantes a desenvolverem suas habilidades de leitura de maneira crítica e reflexiva.

A motivação é fundamental para preparar o aluno a se envolver com o texto, geralmente por meio de atividades lúdicas relacionadas à obra. A introdução apresenta o autor e a obra, seguida pela leitura acompanhada pelo professor, que utiliza “intervalos” para aferir a compreensão e resolver dúvidas.

A interpretação se dá em dois momentos: interior, que envolve o “encontro do leitor com a obra”, e exterior, que é a construção de sentido em uma comunidade (Cosson, 2009). Essa distinção entre letramento literário escolar e leitura

independente é importante para que o aluno aprecie a leitura. A escola tem um papel crucial na formação de leitores críticos e cidadãos atuantes.

Passo a passo da aplicação do nosso projeto

CANTANDO E ENCANTANDO AS BELEZAS DA NOSSA TERRA ATRAVÉS DA LITERATURA DE CORDEL	
ETAPAS DO PROJETO	DESCRIÇÃO
INTRODUÇÃO	Coleta dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre os cordéis que conhecem. Leitura de alguns cordéis para identificar suas características.
BIOGRAFIA DE PATATIVA DO ASSARÉ	Realização de leituras para deleite e reflexões sobre a vida e obra de Patativa do Assaré.
CONHECENDO AS BELEZAS DA MINHA TERRA	Conhecendo as Belezas da Minha Terra Visita aos pontos turísticos de São Lourenço da Mata. Leitura do livro "Lourencinho" de Josineide Teotônia.
SOMOS TODOS CORDELISTAS	Produção de cordéis e oficina de xilogravuras.
CULMINÂNCIA	Recital de cordéis pelos alunos.
AUTOAVALIAÇÃO	Observar o que mudou na vida dos estudantes após a vivência do projeto.

Fonte: Elaborada pela autora 2023

## 5. Análise dos Resultados

Na primeira etapa, coletamos os conhecimentos prévios dos estudantes sobre os cordéis que conhecem. Descobrimos que os alunos trazem consigo conhecimentos prévios valiosos, conforme destacado por Devitt (2008). A estudiosa enfatiza que esses conhecimentos funcionam como um ponto de partida essencial para o desenvolvimento das habilidades textuais dos alunos.

Através da leitura de alguns cordéis, conseguimos identificar as características da segunda fase desse gênero. Os alunos tiveram a oportunidade de conhecer a biografia de Patativa do Assaré por meio de diversas leituras, o que nos permitiu refletir sobre sua vida e obra. A linguagem simples e acessível do autor encantou os alunos durante as leituras em sala de aula, despertando neles uma curiosidade crescente e um interesse especial pelos cordéis de Patativa. Essa experiência não apenas ampliou o conhecimento dos estudantes sobre a literatura de cordel, mas também os conectou com a rica cultura popular brasileira.

Iniciamos a terceira etapa com uma leitura coletiva do livro "Lourencinho," de Josineide Teotônia, que foi seguida por reflexões e debates em sala de aula. Para

enriquecer a experiência, exploramos as belezas da nossa terra com um passeio por pontos turísticos de São Lourenço da Mata. Visitamos o viaduto às margens do rio Capibaribe, o Alto da Igreja, onde estão a prefeitura e a igreja matriz, além do bairro de Matriz da Luz, que abriga uma igreja histórica, reconhecida como a segunda igreja do Brasil. Essa vivência prática complementou a leitura e proporcionou uma conexão mais profunda com a cultura local.

Na quarta fase, chegou o momento de os alunos construírem seus próprios cordéis, cantando sobre a beleza da nossa cidade, sempre optando pela linguagem simples. Também realizamos oficinas de produção de cordéis e xilogravuras. Foi um momento agradável e de muitas descobertas. O recital de cordéis foi um momento de socialização e aprendizado

Texto coletivo (alunos 9º A)

#### MINHA TERRA TEM CORDELISTAS



Ser estudante é sonhar com um futuro brilhante,  
É ter fé no amanhã, almejando um dia ser doutor,  
E ao olhar pra trás, ver que tudo valeu a pena,  
Pois tudo vale a pena se a alma não for pequena.

Somos fortes e valentes, acima de tudo, cordelistas,  
Fizemos brotar nesta página um canto que resista,  
Uma voz do povo simples que habita esta terra,  
Encantada e cheia de vida, onde a esperança não erra.

Nossa querida São Lourenço brilha com luz divina,  
Essa luz irradia fé e saber que nos ilumina.  
Quem canta a beleza e pureza da nossa região,  
É um verdadeiro cordelista com amor no coração.

Não é à toa que somos capital nacional do Pau Brasil,  
Mas isso ainda diz pouco, porque temos riquezas mil!  
Em nosso chão se ergue a segunda igreja mais antiga do país,  
Nossa Senhora da Luz nasceu entre um povo muito feliz.

Que vivia da cana-de-açúcar com tanto amor e garra,  
Aqui nascemos e aqui morreremos, essa é nossa terra.  
São Lourenço é imortal, vive em nosso cantar,  
E enquanto houver cordelistas, sua história vai brilhar!

Fonte: arquivo da autora 2023

Finalmente, na quinta fase, os alunos participaram da culminância do projeto, que consistiu em um recital de cordéis. Esse foi um momento especial de socialização dos trabalhos realizados ao longo das etapas e uma oportunidade para compartilhar aprendizados com os colegas. Observamos que essa culminância trouxe resultados significativos tanto para nós, professores, quanto para os alunos envolvidos. Esse momento foi fundamental para a socialização dos conhecimentos adquiridos, permitindo que os alunos compartilhassem de maneira prática tudo o que aprenderam.

Reconhecemos que durante essa experiência, os alunos desenvolveram habilidades essenciais como trabalho em equipe, comunicação e pensamento crítico. Além disso, sentiram-se mais engajados e motivados ao observar os frutos de seus esforços. Essa etapa valorizou o aprendizado dos participantes e possibilitou que compartilhassem suas conquistas com a comunidade escolar, recebendo feedback construtivo que estimulou sua criatividade e fortaleceu os laços com o ambiente escolar. Nesse contexto, os estudantes aprenderam a planejar e executar projetos, preparando-se assim para o futuro. A culminância também proporcionou uma reflexão crítica e autêntica sobre todo o processo realizado, promovendo responsabilidade e autonomia entre os alunos.

Na última etapa do projeto, tivemos resultados relevantes, visto que a autoavaliação permitiu a reflexão crítica sobre o aprendizado, ajudando os estudantes a identificarem o que funcionou e o que pode ser melhorado. Além disso, promoveu a consciência do processo de aprendizagem, permitindo que reconheçam suas habilidades e dificuldades. Esse processo incentivou a autonomia dos alunos, desenvolvendo um senso de responsabilidade e proatividade em relação ao próprio aprendizado. A autoavaliação também aumentou a motivação e o engajamento, pois ao perceberem seu progresso, sentem-se mais impulsionados para futuros desafios. Portanto, a autoavaliação é uma ferramenta que contribuiu para o desenvolvimento integral dos alunos e para a melhoria contínua do processo educativo.

Mediante os expostos, fazemos das palavras de Rojo (2012) as nossas palavras, quando afirma que é responsabilidade nossa, enquanto professores de língua materna, explorar e trabalhar com as diversas modalidades de linguagem, além de promover os multiletramentos, a fim de reconhecer a multiplicidade cultural e semiótica presente nos textos.

Palavras essas que reiteram que a atividade de produção de texto deve estar centrada no discurso e ser abordada a partir dos gêneros discursivos, pois os alunos

precisam compreender o propósito, o público-alvo e o suporte para o qual estão escrevendo. A comunicação eficaz ocorre por meio de textos que são construídos socialmente e contextualizados dentro de práticas discursivas específicas.

Trabalhar com cordel ressignificou nossa prática docente, bem como promoveu o letramento literário, pois valoriza a cultura popular e conecta os alunos às suas raízes. A leitura de cordéis estimula o interesse pela leitura e a escrita criativa, permitindo que os alunos expressem suas ideias de forma artística. Além disso, muitos cordéis abordam temas sociais relevantes, facilitando discussões críticas sobre questões contemporâneas.

O cordel também ajuda na compreensão de elementos poéticos, promove a oralidade através do recitar e permite uma abordagem interdisciplinar ao integrar diversas disciplinas. Essa prática enriquece o aprendizado e favorece a socialização do conhecimento entre os alunos, tornando o processo educativo mais dinâmico e envolvente.

### **Considerações Finais**

A proposta de investir no letramento literário tornou-se possível e real, concretizando o objetivo intrínseco a esta pesquisa e que se fundamenta na essência do PROFLETRAS: ressignificar a prática docente com vistas a elevar a proficiência dos discentes nas habilidades linguísticas. As metodologias adotadas efetivaram um percurso oportuno para atribuir novos sentidos ao trabalho com a Língua Portuguesa, confirmando a importância de ensinar os gêneros do discurso a partir de situações reais, evidenciando suas funções social e cultural. É dessa maneira que o letramento literário se torna um elo mais significativo.

Após a conclusão de todas as etapas propostas para este trabalho, é possível destacar como exitosa a nossa experiência, muito embora entendamos que, a cada nova leitura, outras possibilidades surjam, ampliando a ideia inicial. A proposta de ensinar leitura e escrita por meio de práticas sociais é fundamental, pois a interação com diversos textos e contextos de uso da linguagem permite que os estudantes compreendam a função e o significado dessas habilidades. Essa abordagem contribui para que os alunos enxerguem a linguagem como uma ferramenta prática e significativa, conectando o aprendizado às suas experiências cotidianas.

Diante do exposto, entendemos que, por meio deste trabalho, pudemos colaborar com a ampliação da competência escrita dos nossos estudantes. Acreditamos também que esta experiência se constitui instrumento relevante para professores e pesquisadores, servindo como subsídio para a continuidade de estudos semelhantes, criando outras estratégias para a ampliação da competência leitora e escritora dos educandos, bem como do letramento literário.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura** / Márcia Abreu. – São Paulo: Editora UNESP, 2006.

\_\_\_\_\_. **História de cordéis e folhetos**. Campinas, SP. Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (História da Leitura), 1999.

**AGUIAR**, Vera Teixeira de e **BORDONI**, Maria da Glória. Método Recepcional. In: \_\_\_\_\_. **Literatura: a formação do leitor**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988, p. 81-102.

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

COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**, Editora Contexto, São Paulo, 2006

\_\_\_\_\_. **Paradigmas do ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997, p. 39-46.

KLEIMAN, Ângela. **A Construção de Identidades em Sala de Aula**: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, Inês. **Linguagem e Identidade**. Campinas: Mercado das Letras, 2008


OLIVEIRA, Maria do Socorro. **Projeto de Letramento e Formação de Professores de Língua Materna**. 2ª edição, 2014

PINHEIRO, H. **Poesia na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2018 (Série Estratégias de Leitura, 61)

SOUZA, Ana Elizabete Navaes de. **Projeto de Letramento na EJA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO MEDIADA PELO HIBRIDISMO ENTRE OS GÊNEROS AUTOBIOGRAFIA E CORDEL**. (Dissertação Profletras em Garanhuns, PE, 2019).





VYGOTSHY, Lev Semenovich, **Pensamento e Linguagem**. Editora Ícone, São Paulo 1978.



**Capítulo 9**  
**ALUNOS AUTORES: O PROTAGONISMO**  
**ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**  
**ATRAVÉS DA CRIAÇÃO DE LIVROS**


*Leidinara de Oliveira Freitas*  
*Antonio Wherbty Ribeiro Nogueira*





# ALUNOS AUTORES: O PROTAGONISMO ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA ATRAVÉS DA CRIAÇÃO DE LIVROS

**Leidinara de Oliveira Freitas**





*Graduada do Curso de Licenciatura em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, leidinara.lf@gmail.com;;*


**Antonio Wherbty Ribeiro Nogueira**

*Mestre em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) - CE,  
wherbty.nogueira@uece.br*

## RESUMO



Uma discussão intrínseca ao campo da Educação Matemática reside nas metodologias de ensino que visam proporcionar uma aprendizagem eficaz e significativa. Conforme Demo (2015), a predominância de aulas pautadas na velha pedagogia de transmissão de conteúdo ainda é uma realidade no atual cenário educacional, negligenciando a importância de incorporar no processo de ensino aprendizagem, elementos motivadores que estimulem a autonomia dos alunos, conforme preconizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao invés de meramente memorizar fórmulas, os estudantes devem ser envolvidos ativamente na construção do conhecimento, assumindo assim um papel de protagonistas. Nesse cenário, este trabalho visa apresentar os resultados do projeto Meu Livro de Matemática: Criando Saberes com Forma e Cor, desenvolvido com as turmas de 8º ano da Escola Agrícola de Ensino Fundamental Deputado Leorne Belém, em Quixeramobim-Ceará. Ao longo do ano letivo, os alunos foram estimulados e encorajados a criar seus próprios livros de matemática, contemplando especificamente os objetos de conhecimento do eixo de geometria. Em cada edição dos livros os alunos/autores incluíram explicações, exemplos, ilustrações, histórias, exercícios e enigmas, de acordo com sua criatividade, revelando assim sua identidade e preferências, o que tornou as



produções acessíveis e inovadoras. Os resultados do projeto indicam uma melhoria no aprendizado dos alunos, juntamente com um maior engajamento no processo de construção do conhecimento. Assim, destaca-se a importância de proporcionar aos alunos a oportunidade de assumir papéis ativos como pesquisadores e autores em seu processo de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Protagonismo, Autor, Ensino e Aprendizagem, Matemática, Livros.

## INTRODUÇÃO

Ao longo do tempo, a Matemática tem sido frequentemente percebida pela sociedade de maneira negativa, sendo considerado um componente curricular de difícil compreensão, exaustivo e, em muitos casos, intimidante. Essa visão é resultado de uma confluência de fatores, que incluem aspectos cognitivos, pedagógicos e até mesmo emocionais. No campo cognitivo, destaca-se a abstração presente no estudo de muitos conceitos matemáticos, assim como sua natureza sequencial. Nesse contexto, as abordagens pedagógicas desempenham um papel fundamental, uma vez que a escolha dos métodos de ensino pode influenciar significativamente o processo de aprendizagem. Ademais, fatores emocionais, como a “ansiedade matemática” afetam muitos alunos, decorrente de experiências negativas acumuladas ao longo de sua trajetória escolar (Carmo; Simionato, 2012, p. 318).

Para Demo (2015), o cenário educacional atual revela que, mesmo no século XXI, muitas instituições de educação básica ainda estão presas a um modelo conteudista, com a predominância de práticas pedagógicas tradicionais e ultrapassadas. Nesse contexto, muitos estudantes acabam se tornando “vítimas de aula”, onde suas oportunidades de aprendizagem são limitadas a uma mera transmissão de conteúdo, configurando o ritual repetitivo de repasse seguido de prova (Demo, 2018, p 9). Ao negligenciar a importância de integrar elementos motivadores na prática educacional, essas instituições falham em promover a autonomia dos alunos, algo essencial e amplamente defendido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Entretanto, romper com esse paradigma não é uma tarefa fácil, pois implica a adoção de abordagens inovadoras na condução do processo de aprendizagem ativa da Matemática. Ainda assim, os resultados podem ser incrivelmente gratificantes, com

alunos mais engajados, capazes de aplicar conceitos matemáticos no mundo real e desenvolvendo habilidades de resolução de problemas de forma mais eficaz.

Neste relato, descreve-se uma experiência de ensino aprendizagem de matemática desenvolvida com turmas do 8º ano da Escola Agrícola de Ensino Fundamental Deputado Leorne Belém, em Quixeramobim - Ceará, na qual os alunos produziram livros didáticos explorando as possibilidades de abordagem de objetos de conhecimento do eixo de Geometria. Esses livros não se limitaram à apresentação formal dos conceitos, uma vez que os autores incorporaram suas preferências visuais, afetivas, sensitivas e estéticas, oferecendo uma abordagem personalizada do conteúdo matemático.

Vale destacar, conforme Bachin e Bell (2008), que as nomenclaturas pesquisador e autor são utilizadas aqui no contexto de uma pesquisa de confirmação, uma vez que os resultados e definições relacionados aos objetos de conhecimento a serem pesquisados já são conhecidos. Ainda segundo os autores, o que se sobressai, contudo, é o processo de análise crítica e curadoria que os alunos desenvolveram na busca por suas próprias fontes, procedimentos, coleta e registro de dados de maneira adequada, confirmando e aprofundando seus entendimentos.

## **METODOLOGIA**

A metodologia deste estudo baseou-se em uma pesquisa-ação qualitativa, uma abordagem que visa promover a mudança e a melhoria através da ação e da reflexão crítica. De acordo com Thiollent (2011), "a pesquisa-ação qualitativa é um processo investigativo que busca transformar a prática por meio da colaboração entre pesquisadores e participantes, focando na compreensão profunda dos fenômenos e na construção conjunta de soluções". Esta abordagem foi escolhida para explorar as experiências e percepções dos alunos, permitindo uma análise dos impactos da metodologia aplicada no ensino da Matemática e oferecendo insights valiosos para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem.

Desenvolvido na Escola Agrícola de Ensino Fundamental Deputado Leorne Belém, o projeto "Meu Livro de Matemática: Criando Saberes com Forma e Cor", envolveu 63 estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais divididos em duas turmas. A execução seguiu uma estrutura em quatro etapas, planejadas

conforme os bimestres do calendário escolar, sendo que cada etapa resultou na produção de um livro por aluno.

O projeto apresenta como atividade principal a elaboração de um livro de Matemática, com o objetivo de ajudar os estudantes a superar tanto as dificuldades com o conteúdo quanto a rejeição ao material didático. Eles frequentemente expressavam insatisfação com o livro atual, seja pela linguagem utilizada, pelas ilustrações ou pela falta de conexão entre suas preferências e o material apresentado. Com base nessas inquietações, alguns questionamentos norteadores foram propostos aos estudantes: O que poderia estar presente no seu livro didático para torná-lo mais prazeroso de usar? Cores? Desenhos? Como ele seria? Essas perguntas foram fundamentais para o projeto, no qual os alunos assumiram o papel de autores, criando um livro didático com o objetivo de facilitar o aprendizado de outros estudantes de forma mais envolvente e agradável.

Vale ressaltar que, com o objetivo de promover a autonomia e a criatividade dos alunos, não foi estabelecido previamente quais fontes de pesquisa deveriam ser utilizadas na elaboração do livro. Assim, os estudantes puderam fazer uso de recursos físicos e/ou digitais que disponham, promovendo assim o desenvolvimento de habilidades de pesquisa, leitura, compreensão, interpretação, entre outras. Além disso, os alunos foram responsáveis pelo design e diagramação de seus livros, podendo utilizar ferramentas tecnológicas ou optar por versões manuscritas, conferindo um toque pessoal e criativo a seus projetos.

Em cada edição, os alunos tiveram a oportunidade de apresentar seus livros em um formato no qual se colocavam na posição de autores, simulando a apresentação de suas obras para uma editora. Nessa etapa, eles assumiram um discurso autoral, destacando os diferenciais de seus livros e explicando os recursos que utilizaram para facilitar o aprendizado dos futuros usuários. Os alunos enfatizaram como o design, a linguagem e as ferramentas pedagógicas escolhidas poderiam tornar o conteúdo mais acessível e interessante para outros estudantes, demonstrando um entendimento aprofundado de seu papel na criação de materiais didáticos eficazes.

É importante destacar que, durante a elaboração dos livros, foram coletados relatos dos próprios estudantes por meio de conversas informais, vídeos e transcrições de depoimentos ao final da atividade. Esses registros forneceram uma visão valiosa sobre as percepções dos alunos em relação ao processo de criação,

permitindo uma análise mais aprofundada de suas experiências e aprendizados ao longo do projeto.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tradicionalmente, o ensino de Matemática se concentra no repasse de conteúdo e na resolução mecânica de exercícios, culminando em uma avaliação, que, em sua maioria, é realizada por meio de provas escritas. Quando se menciona inovação para este componente curricular, normalmente se pensa na aplicação de vivências práticas, no uso de materiais manipuláveis, jogos pedagógicos e recursos tecnológicos. No entanto, este projeto se destaca ao colocar o aluno na posição de pesquisador, autor e ilustrador. Essa abordagem, que incentiva o protagonismo dos estudantes, não é comum no ensino de Matemática e promove uma experiência verdadeiramente enriquecedora e diferenciada.

O projeto Meu Livro de Matemática: Criando Saberes com Forma e Cor, foi organizado em quatro momentos principais: i) divulgação dos objetos de conhecimento, prazos e critérios de avaliação, ii) pesquisa dos conceitos, iii) produção do livro, iv) apresentação e socialização do produto final.

Ao ser realizado a divulgação do projeto, percebeu-se nos educandos um misto de curiosidade e ansiedade, pois, segundo seus relatos, a ideia de assumir um papel mais ativo no componente curricular de Matemática era algo totalmente novo. Pela primeira vez, teriam a oportunidade de produzir um livro, escrever e ilustrar, algo que muitos já haviam experienciado, mas não através da matemática. Como é retratado pela A1 em seu depoimento.

Bom, quando a tia falou que era pra gente produzir um livro de geometria, eu fiquei meio assim, nossa, como que eu ia fazer um livro de geometria? Como que eu ia me esforçar pra fazer? Da onde que eu ia tirar criatividade pra fazer um livro de geometria?

Essa insegurança inicial é compreensível, mas também reflete o desafio e a empolgação que o projeto trouxe, convidando os alunos a explorar suas capacidades e a descobrir novas formas de se relacionar com a matemática.

Embora os objetos de conhecimento que comporiam o livro, tenham sido previamente apresentados aos alunos, eles foram explorados em sala de aula conforme o planejamento didático, visando garantir o desenvolvimento das

habilidades previstas para o período. A partir dessa introdução, os alunos passaram a desenvolver um processo de pesquisa, aprofundando-se nos temas e construindo uma compreensão mais robusta do conteúdo. Essa abordagem integrada permitiu que os estudantes não apenas assimilassem os conceitos, mas também aplicassem o conhecimento de maneira criativa e significativa.

Ao longo do bimestre, observou-se que os alunos frequentemente apresentavam insights criativos durante as aulas, o que estimulou momentos de troca de ideias e reflexão coletiva. Essas interações, centradas na partilha de seus processos de escrita e nas descobertas conceituais, permitiu que integrassem o conteúdo de forma contínua e colaborativa ao longo do projeto.

Figura 01 – Livros produzidos pelos alunos



Fonte: Próprio autor (2023)

A entrega do livro, como produto final de cada bimestre, ocorreu por meio de apresentações para toda a turma. Nessa ocasião, cada autor apresentou sua obra aos colegas, ressaltando os aspectos diferenciados, as fontes de pesquisa, os desafios enfrentados e suas reflexões sobre o processo de produção. Esse momento de apresentação consolidou-se como uma troca produtiva de ideias, contribuindo significativamente para o aprimoramento das edições seguintes.



Figura 02 – Momento de Socialização dos Livros



Fonte: Próprio autor (2023)

As produções da primeira edição, realizadas no 1º bimestre, foram mais simples, pois muitos alunos ainda se mostravam inseguros e tinham uma visão limitada sobre as possibilidades criativas. No entanto, o momento de socialização serviu como estímulo, encorajando-os e inspirando-os a explorar novas ideias. Esse processo de superação pode ser evidenciado no depoimento da aluna A2, que descreveu sua evolução ao longo das edições:

E eu fiquei pensando, tipo, o meu primeiro livro foi muito ruim, eu confesso, foi muito ruim, sem criatividade nenhuma. O segundo eu até já melhorei. O do terceiro, que foi desse bimestre, foi muito bom, eu achei, foi muito criativo. Eu peguei ideias também dos colegas sobre como colocar atividades, colocar desenhos, fazer brincadeiras.

A cada etapa concluída, a evolução dos estudantes no tocante ao desenvolvimento das habilidades de pesquisa, da autonomia, da criatividade e da inovação se tornava evidente, refletindo também uma crescente maturidade como jovens pesquisadores. Eles passaram a compreender o processo de produção como uma oportunidade de aprendizado, como relata a aluna A4:

Você acaba aprendendo mais por que você pesquisa em um site, depois em outro, e em outro, pra escolher qual definição vai colocar, qual desenho fica melhor. Eu sempre procuro botar do lugar que eu achei mais detalhado, de uma forma que... seu eu tô conseguindo aprender, as outras pessoas também vão.

Durante a análise dos livros, foram avaliados aspectos cognitivos para verificar se os alunos desenvolveram as habilidades relacionadas aos objetos de conhecimento. A avaliação revelou uma compreensão sólida dos conteúdos, evidenciada pela capacidade dos alunos de articular conceitos geométricos de forma

apropriada e aplicá-los de maneira eficaz nas atividades propostas. Essa análise indicou que os alunos não apenas absorveram o conhecimento, mas também demonstraram a habilidade de integrar e utilizar os conceitos geométricos em suas produções.

O projeto também se mostrou eficaz no apoio à aprendizagem de alunos com necessidades especiais, reforçando seu caráter inclusivo. Ao permitir que cada estudante participasse ativamente da criação de um material didático personalizado, o projeto ofereceu uma alternativa ao método tradicional de estudo. Como evidenciado pelo estudante A5:

E também por causa da minha TDAH, eu não tenho o costume de estudar para as provas. Então eu acho o livro uma ótima maneira de aprender, assimilar o conhecimento. É muito mais divertido você fazer um livro que te ajude a estudar do que você pegar o caderno e estudar. Meu Deus, é muito mais legal!

Ao estimular a criatividade e o envolvimento prático, o processo de elaboração dos livros se apresentou como uma estratégia mais acessível e motivadora para esses alunos, promovendo uma experiência de aprendizado mais prazerosa e eficiente.

As afirmações dos estudantes em seus relatos dialogam com a visão de Demo, que destaca que "a aprendizagem não está na aula docente, mas na mente do estudante, como protagonista, não como ouvinte" (Demo, 2018, p.86). O projeto desafiou a lógica tradicional, especialmente no ensino da Matemática, uma disciplina muitas vezes engessada em métodos tradicionais, focados apenas na transmissão de fórmulas e na resolução mecânica de exercícios. Em vez de se limitar ao repasse de conteúdos, o projeto transformou os alunos em pesquisadores-autores, permitindo-lhes construir conhecimento de forma mais ativa e significativa.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância de promover uma educação que valorize o protagonismo do aluno, incentivando-o a ser agente ativo no seu processo de aprendizagem. No campo da Matemática, a BNCC orienta que as metodologias perpassem a simples memorização de fórmulas, estimulando o pensamento crítico, a resolução de problemas e a capacidade de conectar o conteúdo ao cotidiano.

A partir da análise dos resultados e em consonância com Demo (2008), percebe-se que o ambiente escolar tradicionalmente prioriza atividades voltadas ao ensino, como aulas expositivas e avaliações, muitas vezes negligenciando o papel

fundamental da aprendizagem ativa. Ao transformar os alunos em meros receptores de conteúdo, o processo de construção do conhecimento torna-se limitado. No entanto, o relato de experiência apresentado neste estudo reforça a importância de um ensino que ultrapasse a transmissão de informações, incentivando práticas que engajem os estudantes de maneira criativa e investigativa.

Os resultados indicam que, quando os alunos são instigados a assumir o papel de pesquisadores-autores, as atividades tornam-se mais dinâmicas e a aprendizagem, mais significativa. A autonomia proporcionada por essas práticas promove uma maior compreensão dos conceitos matemáticos, aproximando-os de uma construção de conhecimento colaborativa e reflexiva. Dessa forma, evidencia-se a necessidade de repensar as metodologias tradicionais para proporcionar uma educação que realmente favoreça o aprendizado, conforme defendido por Demo (2008).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise da experiência relatada neste trabalho evidencia que colocar o aluno na condição de pesquisador-autor configura-se como uma abordagem didática eficaz para a aprendizagem matemática. Ao elaborar seus próprios livros, os estudantes não apenas interagiram com os objetos de conhecimento do eixo de Geometria, mas também, através do processo de pesquisa, desenvolveram habilidades críticas e criativas. Assim, este projeto reafirma que o ensino de matemática deve ir além da mera transmissão de conceitos e realização mecânica de exercícios, possibilitando aos alunos a oportunidade de se tornarem protagonistas em seu processo de aprendizagem, construindo o conhecimento de forma significativa.

Os relatos dos estudantes revelaram que a abordagem utilizada não só facilitou a compreensão dos conceitos, mas também promoveu um ambiente de aprendizado mais inclusivo e motivador. A personalização do material didático surge, assim, como uma importante estratégia para a transformação do ensino de matemática. A implementação de atividades que promovem a pesquisa, a autoria e a criatividade podem gerar um impacto positivo na aprendizagem dos estudantes, contribuindo para um ambiente educacional que valoriza a construção do conhecimento e a formação estética.

Ressalta-se, ainda, que este relato de experiência faz parte de um estudo em andamento, que busca explorar e expandir as abordagens inovadoras no ensino da Matemática. A análise da experiência relatada não se encerra aqui, uma vez que a continuidade do estudo pretende aprofundar a compreensão dos impactos dessa prática no desenvolvimento dos alunos e na eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BANCHI, H.; BELL, R. **The Many Levels of Inquiry**. *Science and Children*, p. 26-29, 2008.

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

CARMO, João dos Santos; SIMIONATO, Aline Morales. **REVERSÃO DE ANSIEDADE À MATEMÁTICA: ALGUNS DADOS DA LITERATURA**. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 17, n. 2, jun. 2012 1413-7372. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287124798014>. Acesso em: 23 jul. 2024.

DEMO, P. 2008. **Metodologia para quem quer aprender**. Atlas, São Paulo.

DEMO, P. 2015. **Aprender como Autor**. Atlas, São Paulo.

DEMO, P. 2016a. **Metodologias Ativas – Estratégias para salvar a aula -** [https://docs.google.com/document/d/1BTuNMXyuN7uWxKY3EIdMRFWFYtEhMQuGicStGXs-9\\_Q/pub](https://docs.google.com/document/d/1BTuNMXyuN7uWxKY3EIdMRFWFYtEhMQuGicStGXs-9_Q/pub)



DEMO, Pedro. **Atividades de aprendizagem: sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante [recurso eletrônico]**. Campo Grande, MS: Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul – SED/MS, 2018. 180 p., 1,27 MB; ePDF.

DEMO, P. 2017. **Vítima de Aula – Algumas razões por que não se aprende na escola brasileira**. Governo do MS, Secretaria de Estado da Educação – SED, Campo Grande.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.



**Capítulo 10**  
**INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA ESCOLA:**  
**RECONHECENDO AS EMOÇÕES**  
*Adriane Vidal Vaz*





# INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA ESCOLA: RECONHECENDO AS EMOÇÕES

**Adriane Vidal Vaz**

*Mestre em Ensino das Ciências, Psicóloga, Professora da Classe Hospitalar no  
Município do RJ, [adriane.vvaz@gmail.com](mailto:adriane.vvaz@gmail.com)*

## RESUMO

No processo de integração, a atividade de ensino demanda dos professores habilidades de conexão interpessoal, assim como uma gestão eficiente de suas próprias emoções e das dos outros. O que inclui reconhecer a importância da inteligência emocional no contexto escolar, que envolve a habilidade de identificar e lidar com as emoções e com os sentimentos. Estratégias que empregam atividades cognitivas e reflexivas de maneira lúdica podem ser úteis para promover o desenvolvimento da inteligência emocional na escola. Portanto, o aprimoramento da inteligência emocional e da capacidade de regular as emoções por parte dos educadores é cada vez mais fundamental para melhorar tanto as relações profissionais quanto as interpessoais. Este artigo tem como objetivo descrever as características da inteligência emocional e sua relevância na relação entre professor e aluno, examinando como esta influencia a gestão de conflitos e a escolha de diferentes estratégias de resolução. O estudo ressalta a importância de reconhecer a inteligência emocional e oferecer intervenções, especialmente atividades preventivas, a fim de promover o desenvolvimento emocional dos alunos. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, utilizando revisão bibliográfica baseada em artigos científicos de fontes confiáveis. Espera-se que educadores sejam incentivados a implementar a inteligência emocional nas escolas, reconhecendo sua relevância para a sociedade. Considerando, ainda, as dificuldades enfrentadas pelos professores, como reagem e abordam a questão discutida, e como percebem o uso dos recursos socioemocionais na construção de relacionamentos



interpessoais, investigando a possível influência da inteligência emocional no aprendizado escolar.

**Palavras-chave:** Inteligência Emocional, Aprendizagem, Neurociência, Escola.

## INTRODUÇÃO

Conforme explicado por Fonseca (2010), de forma mais abrangente, as emoções compreendem aspectos comportamentais positivos e negativos, conscientes e inconscientes, e podem corresponder a expressões como: temperamento; afetividade; inteligência emocional e interpessoal; cognição social; motivação; personalidade, sendo de crucial relevância na aprendizagem dos alunos e nas interações sociais.

As emoções são consideradas adaptativas na medida em que preparam e orientam comportamentos a fim de obterem experiências positivas ou negativas. Propiciando informações sobre estímulos internos e externos do organismo, assim como, sobre situações adversas onde os indivíduos se envolvem em determinados contextos.

De acordo com Fuentes et al. (2010), as emoções oferecem informações essenciais para imaginação e construção de ações e para satisfação de seus objetivos, em função das necessidades, interesses e motivações dos indivíduos. Durante a evolução do ser humano, todas as ações e pensamentos (cognição), são entrelaçados pela emoção. Pois, os seres humanos são seres sociais que possuem cognição social e inteligência emocional, com emoções que proporcionam uma extensa dinâmica interpessoal, como a própria relação professor-aluno, fundamental às aprendizagens acadêmicas.

As emoções são uma fonte básica da aprendizagem, visto que as pessoas buscam atividades e ocupações que proporcionem bem-estar, e tendem a evitar atividades ou situações nas quais se sintam mal. Conforme Fuentes et al. (2010), as emoções atribuem significado à vida humana à medida que as pessoas se adaptam, aprendem, têm sucesso e fazem amizades, mas também surgem diante de situações e acontecimentos que machucam, magoam, oprimem, frustram e entristecem, por tudo isto, as emoções, as expressões faciais e os gestos proporcionam informações

adaptativas de grande importância para a aprendizagem, são fenomenológicas porque são vivenciadas e vividas subjetivamente.

Segundo Goleman (2001), a educação emocional expande o entendimento sobre a escola, vendo-a como um local onde os alunos adquirem conhecimentos fundamentais para toda a vida. Esse processo deve ser contínuo, começando na família, passando pela escola e se estendendo ao longo da vida. Dessa forma, a pessoa educada emocionalmente consegue lidar com as emoções, desenvolvendo suas potencialidades e alcançando uma maior qualidade de vida. A educação emocional amplia os relacionamentos, aumenta o afeto interpessoal, promove a cooperação e favorece o senso de coletividade.

Rêgo e Rocha (2009), afirmam que ser emocionalmente inteligente significa identificar as próprias emoções e reconhecer as emoções dos outros, compreendendo sua intensidade, causas e consequências. Um indivíduo emocionalmente inteligente é capaz de controlar suas emoções por estar consciente delas. Na educação emocional é possível aprender quando, como e onde expressar os sentimentos, entendendo como eles podem influenciar outras pessoas e assumir responsabilidade por suas consequências.

Com base nessa perspectiva, este artigo de revisão tem como objetivo investigar as características da inteligência emocional e sua relevância na relação entre professor e aluno, examinando como esta influencia a gestão de conflitos e a escolha de diferentes estratégias de resolução. O estudo ressalta a importância de reconhecer a inteligência emocional e oferecer intervenções, especialmente atividades preventivas, a fim de promover o desenvolvimento emocional dos alunos, ressaltando as descobertas da neurociência em relação às emoções humanas dentro do processo de aprendizagem. Espera-se que seja um incentivo para que pesquisas nesse sentido sejam implementadas e que a multidisciplinaridade de neurociências e ciências possam enriquecer o aprender.

## **METODOLOGIA**

Para a construção do referencial bibliográfico, foram priorizados artigos mais recentes, publicados entre 2014 e 2024. Inicialmente, realizou-se uma pesquisa a partir da leitura dos resumos e selecionaram-se artigos que tratavam da educação emocional e neurociência com ênfase na inteligência emocional.



O estudo foi desenvolvido mediante uma pesquisa explicativa de natureza qualitativa, com busca realizada em plataformas confiáveis como: Google acadêmico, Scielo, Biblioteca Virtual, além de dissertações e livros digitais. Os termos-chave “inteligência emocional” e “escolas”, foram empregados de forma conjunta com “aprendizagem” e “neurociência”. As fontes foram exploradas e a pesquisa refinada no intuito de obter uma quantidade de textos suficiente para leitura, análise e construção do artigo (Ribeiro; Martins; Lima, 2015). Vale ressaltar que foram considerados apenas os artigos em língua portuguesa, disponibilizados integralmente.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Nas palavras de Lent (2010, p. 715, 717), emoção “é uma experiência subjetiva acompanhada de manifestações fisiológicas (respostas autonômicas, comandadas pelo sistema nervoso central - SNC) e comportamentais detectáveis (respostas motoras)” assim como é responsável pelo: “aumento do estado de alerta, desassossego, dilatação da pupila, sudorese, lacrimejamento, alteração da expressão facial, entre outras” (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 76). E, como destaca Lent (2010), através dos métodos da neurociência é possível analisá-la mais facilmente.

Fonseca (2016), destaca que as emoções oferecem a base afetiva essencial às funções cognitivas e executivas da aprendizagem, sendo responsáveis pelo processamento de informações. Como afirma Lent (2010, p. 714), “as emoções negativas são mais conhecidas do que as positivas, talvez porque sejam mais ricas em manifestações fisiológicas”.

As emoções podem ser entendidas como “valência (positiva e negativa) e ainda por três grupos: as primárias ou básicas, as secundárias e as emoções de fundo” (LENT, 2010, p. 716). Como afirmam Pereira, et al. (2013), as emoções primárias procedem da rede de circuitos neurais do sistema límbico, a amígdala e o cíngulo são seus desencadeadores, são intrínsecas e não dependem de elementos sociais e culturais, sendo comuns a todos os indivíduos. As secundárias são aprendidas e inspiradas no ambiente social e cultural. De acordo com Lent (2010), através delas a pessoa obedece, ou não, as normas de comportamentos de cada sociedade. As emoções de fundo, por sua vez, relacionam-se a condições de bem-estar, ou mal-estar.

Como diz Abrantes (2014), o desenvolvimento das emoções contribui para a elaboração de memórias, contanto que exista bastante emoção em uma vivência específica, o indivíduo pode registrá-la na memória e ativá-la em outros momentos.

As emoções fazem parte da evolução da espécie humana e, obviamente, constituindo parte fundamental da aprendizagem humana. Sem dispor de funções de autorregulação emocional, a história da Humanidade seria um caos, e a aprendizagem um drama indescritível, as emoções tomariam conta das funções cognitivas e os seres humanos só saberiam agir de forma impulsiva, excitável, eufórica, episódica e desplanificada. Eis a razão porque o cérebro humano integra inúmeros e complexos processos neuronais de produção e de regulação das respostas emocionais (FONSECA, 2016, p. 35).

Conforme descrito por Ramos (2014), regiões específicas nas áreas límbicas basais do cérebro avaliam a relevância de uma informação e fazem a escolha subconsciente de registrá-la como uma memória impactante ou de bloqueá-la.

Num clima de ameaça, de opressão, de vexame, de humilhação ou de desvalorização, o sistema límbico, situado no meio do cérebro, bloqueia o funcionamento dos seus substratos cerebrais superiores corticais, logo das funções cognitivas de input, integração, planificação, execução e output, que permitem o acesso às aprendizagens simbólicas e à resolução de problemas complexos exclusivos da espécie humana (FONSECA, 2016, p. 19).

Como verificado por Cosenza (2012), o sistema límbico desempenha diversas funções, tendo suas estruturas participando não apenas dos processos emocionais e motivacionais, mas também da memória, da aprendizagem e dos controles visceral e neuroendócrino.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A neurociência, essencialmente, trata do estudo do processamento das informações recebidas pelo ser humano ao longo de sua vida. Esses conhecimentos são indispensáveis, especialmente para os educadores, que atuam como mediadores do ensino. Compreender o funcionamento dos mecanismos de aprendizagem dos alunos, é fundamental para eficácia do processo educacional.

Por serem descobertas relativamente recentes, os estudos neurocientíficos com ênfase na educação não fizeram parte da formação de muitos educadores. Freire (2019) explica que ensinar não é transferência de conhecimento, mas sim a criação

de meios para que o aluno alcance sua própria produção ou construção. Quando o professor estuda as funções cerebrais relacionadas ao comportamento humano e à aprendizagem, pode fazer melhores escolhas em diversos aspectos da vida, como nos relacionamentos interpessoais, uma vez que padrões mentais e comportamentais podem ser substituídos. Essa capacidade de transformação é fundamentada nos conhecimentos trazidos pelas neurociências, que, como ciências naturais:

descobrem os princípios da estrutura e do funcionamento neurais, proporcionando compreensão dos fenômenos observados. A Educação tem outra natureza e sua finalidade é criar condições (estratégias pedagógicas, ambiente favorável, infraestrutura material e recursos humanos) que atendam a um objetivo específico, por exemplo, o desenvolvimento de competências pelo aprendiz, num contexto particular. .... A aplicação desse conhecimento no contexto educacional tem limitações. As neurociências podem informar a educação, mas não explicá-la ou fornecer prescrições, receitas que garantam resultados. Teorias psicológicas baseadas nos mecanismos cerebrais envolvidos na aprendizagem podem inspirar objetivos e estratégias educacionais. O trabalho do educador pode ser mais significativo e eficiente se ele conhece o funcionamento cerebral, o que lhe possibilita desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais adequadas (GUERRA, 2011, p. 3).

Nesse sentido, a neurociência possibilita que o sistema educacional ocorra de forma mais eficaz, respeitando os processos de funcionamento cerebral relativos à aprendizagem e, conseqüentemente, tornando-o menos desgastante. De acordo com Consenza e Guerra (2011), os estudos neurocientíficos podem contribuir para consolidar as práticas pedagógicas, sugerindo intervenções e estratégias que respeitem o funcionamento do cérebro e transformem o processo ensino-aprendizagem de forma mais eficiente.

Um dos aspectos fundamentais desse processo é a plasticidade cerebral, que permite ao cérebro se remodelar, reaprender, e interpretar o mundo de maneiras diferentes. Essa capacidade de adaptação e mudança, impulsionada por novas sensações e experiências, oferece um novo sentido ao que antes era considerado conhecimento padrão, permitindo que o ensino se torne mais dinâmico e alinhado às necessidades individuais dos alunos.

Considerando essa capacidade do cérebro, é fundamental que os professores sejam habilitados para perceberem os próprios comportamentos e emoções, o que pode proporcionar melhores relações de trabalho e facilitar a interação com os alunos,

tornando o processo de ensino-aprendizagem uma experiência mais efetiva e prazerosa. Nas palavras de Cosenza e Guerra (2011):

Uma característica marcante do sistema nervoso é a sua permanente plasticidade, que é a capacidade das ligações entre os neurônios serem feitas e desfeitas, como resultado das permanentes interações com os ambientes interno e externo do corpo. Essa plasticidade é maior nos primeiros anos de vida, mas permanece para sempre (COSENZA E GUERRA, 2011, p54).

Os estudos neurocientíficos, ao proporcionarem novos conhecimentos sobre o processamento das emoções, fixação da memória e criação de hábitos, reforçam a importância de integrar essas descobertas ao desenvolvimento das práticas educacionais. Através desses estudos sobre o cérebro, é possível compreender ferramentas de auto funcionamento, percebendo os limites e possibilidades. Além disso, constatou-se que o sistema nervoso possui a capacidade de ser estimulado por informações, processá-las e ser influenciado por elas, o que destaca a relevância de aplicar esse conhecimento no contexto educacional.

As redes neuronais são construídas desde a infância, e a cada etapa da vida as estratégias pedagógicas precisam ser estruturadas para potencializar os processos educacionais. No córtex pré-frontal desenvolvem-se as funções executivas, responsáveis pelas decisões, autocontrole, planejamento e atenção, entre outras. Crianças têm dificuldades em manter a atenção devido à falta de maturação do cérebro nos anos iniciais, precisam da supervisão de um adulto e muitas vezes são birrentas, comportamentos que fazem parte do processo de crescimento.

Como explica Kandel (2020), qualquer atividade do dia a dia, tanto as mais simples quanto as complexas, requer as funções executivas, desde a ação até o autocontrole. Quando o estresse interfere, o desempenho escolar pode ser prejudicado, ressaltando a necessidade de a escola assumir seu papel como espaço de promoção do desenvolvimento dessas funções. Além disso, alunos que não conseguem acompanhar o ritmo da aula precisam ser ensinados de acordo com sua forma de aprendizagem, garantindo que todos possam desenvolver suas capacidades executivas de maneira eficaz.

Quanto a relação das emoções com o humor e com o estresse, Fonseca (2010) diz que emoção ou afeto envolve também processos somático-corporais e crenças culturais. O humor abrange um conjunto de estados emocionais duráveis (positivos ou negativos) que influenciam tanto a cognição e a ação quanto o comportamento.

Esses estados emocionais podem afetar significativamente a maneira como o indivíduo lida com situações cotidianas, incluindo a capacidade de enfrentar desafios e de adaptar-se a novas circunstâncias.

Por outro lado, o estresse pode ser percebido como o conjunto de reações psicossomáticas ou comportamentais que uma pessoa demonstra frente a eventos ou tarefas, que se alinham ou ultrapassam as capacidades do seu organismo para gerar uma resposta adaptativa às exigências apresentadas. Assim, é importante reconhecer que o humor e o estresse estão intimamente interligados, pois uma resposta emocional duradoura pode influenciar a percepção e a reação do indivíduo a fatores estressantes, enquanto o estresse contínuo pode, por sua vez, afetar negativamente o humor.

Rêgo e Rocha (2009), dizem que muitos alunos com dificuldades de aprendizagem não conseguem corresponder às expectativas sociais devido a sua neurodiversidade não ser respeitada nem compatibilizada com as condições das aprendizagens escolares, sendo que muitos desses problemas de saúde mental na escola podem surgir devido a estressores crônicos ou por sofrimento emocional.

Crianças e adolescentes que vivenciam muitas situações de estresses, em situações escolares, podem sofrer de alterações emocionais, como ansiedade, depressão, desmotivação, vulnerabilidade, baixa produtividade, entre outros, que podem, em algum momento, alterar o rendimento escolar. É preciso explorar a relação das emoções com as aprendizagens escolares por ser muito próxima. Logo, o êxito ou sucesso na aprendizagem tem muito a ver com as interações íntimas neurofuncionais das emoções e tudo passa efetivamente pelas dinâmicas interpessoais entre professor e aluno, e entre estes e os seus pares.

Fonseca (2016), afirma que o processamento emocional ocorre em todo o cérebro, e não somente no sistema límbico, assim, as funções emocionais estão interligadas com as funções cognitivas e as funções executivas. Sendo o impacto na sobrevivência, na adaptação, na socialização e, principalmente, na aprendizagem de fundamental importância, em aspectos positivos e negativos, nas dimensões conscientes e inconscientes.

Devido a importância que a emoção tem na cognição (sentido de razão), para que a aprendizagem ocorra é preciso que sejam criadas situações ou desafios, como tarefas, propostas ou atividades de aprendizagem, em um ambiente seguro. O cérebro humano precisa de um ambiente de segurança afetiva para que as emoções deem

lugar às cognições. De acordo com Fonseca (2016) os seres humanos são a única espécie que ensina intencionalmente, algo que só ocorre devido a cognição social e a inteligência emocional.

Para Fuentes et al. (2010), o processamento das emoções pode ocorrer em diferentes regiões do cérebro, envolvendo estruturas cerebrais através de funções conscientes ou por meio de estruturas neurobiológicas, utilizando respostas periféricas. O sistema neural, composto pelo sistema límbico, especialmente a amígdala, o hipotálamo e o sistema dopaminérgico, é fundamental para o reconhecimento e a expressão das emoções. Os autores afirmam que identificar expressões faciais e emocionais é crucial para que as pessoas tenham atitudes condizentes com a sociedade, possibilitando uma melhor comunicação interpessoal. É preciso reconhecer a educação emocional como um método de ensino para possibilitar o gerenciamento das emoções e a formação integral dos alunos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Durante a pesquisa, foi possível explorar a inteligência emocional ao analisar a importância do reconhecimento das emoções e sua influência no processo de aprendizagem. A investigação destacou como o entendimento e a gestão das emoções podem promover um aprendizado mais humano e significativo, facilitando a conexão entre o indivíduo e o conteúdo estudado. Esse enfoque permite não apenas uma maior eficácia no processo educacional, mas também contribui para um ambiente de aprendizado mais empático e adaptado às necessidades emocionais dos alunos.

A investigação demonstrou que a inteligência emocional não apenas facilita a comunicação e a compreensão entre professor e aluno, especialmente no contexto da gestão de conflitos e na escolha de estratégias de resolução, mas também desempenha um papel vital na criação de um ambiente de aprendizagem mais positivo e produtivo. A neurociência fornece evidências sobre como as emoções influenciam o processo de aprendizagem, sublinhando a necessidade de intervenções que promovam o desenvolvimento emocional dos alunos.

O conhecimento oferecido pelas neurociências pode sugerir orientações, embora não haja uma fórmula a ser seguida, uma vez que cada indivíduo possui sua individualidade e é influenciado por diversos fatores, tanto no contexto familiar quanto no social. A aprendizagem significativa e estimulante resulta da interação entre

emoção e cognição. Ambas estão interligadas em um nível neurofuncional fundamental, de modo que a disfunção em uma pode impactar significativamente a outra.

Compreender o funcionamento do cérebro humano e reconhecer que as emoções desempenham um papel crucial no desenvolvimento humano — podendo tanto fomentar quanto limitar esse desenvolvimento — é uma ferramenta essencial para aqueles que lidam com o processo de aprendizagem. Portanto, o professor precisa estar atento às reações emocionais de seus alunos, pois estas podem influenciar no processo de aprendizagem.

Quando se aborda a relação entre emoção e aprendizagem, é importante destacar que as emoções afetam tanto o aprendiz quanto o educador, assim como as interações entre pais e filhos e outros relacionamentos sociais, pois os seres humanos estão em constante desenvolvimento, aprendendo continuamente.

Reconhecer e cultivar a inteligência emocional entre professores e alunos é essencial para o fortalecimento das relações interpessoais no ambiente educacional. A implementação de atividades preventivas, voltadas para o desenvolvimento emocional, emerge como uma estratégia eficaz para minimizar conflitos e promover um ambiente de aprendizagem harmonioso. Este estudo reafirma a necessidade de uma abordagem multidisciplinar que integre as descobertas da neurociência e das ciências da educação para enriquecer o processo de aprendizagem.

Esperamos que este artigo incentive futuras pesquisas que continuem a explorar a relação entre inteligência emocional e educação, fortalecendo o campo com insights que possam ser traduzidos em práticas pedagógicas inovadoras. A colaboração entre neurocientistas, psicólogos e educadores é fundamental para aprofundar a compreensão de como as emoções influenciam o aprendizado e para desenvolver intervenções eficazes que beneficiem todos os envolvidos no processo educativo.

## REFERÊNCIAS

ABRANTES, Pedro. **De como escrevemos a vida e a vida se inscreve em nós: um estudo da socialização através da análise de autobiografias.** Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 126, p. 111-127, mar. 2014. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302014000100007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000100007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 05 jul. 2024

COSENZA, Ramon M., Guerra, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende.** Leonor B. Guerra - Porto Alegre: Artmed, 2011

COSENZA, Ramon M. **Fundamentos de Neuroanatomia.** 4. ed. – Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2012.

FONSECA, Vitor da. **Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica.** Rev. psicopedag., São Paulo, v. 33, n. 102, p. 365-384, 2016. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862016000300014&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300014&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 10 jul. 2024.

FONSECA, V. **Dificuldades de aprendizagem: abordagem neuropsicopedagógica.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Wak; 2016.

FUENTES, D. Lunardi, L.L., Malloy-Diniz, F. L., e Rocca, A. C. C. In: L.F. Malloy-Diniz; D. Fuentes; P. Mattos; N. Abreu. (orgs.). **Reconhecimento de emoções.** Avaliação neuropsicológica. Porto Alegre, Artmed, 2010, p. 169-174.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GUERRA, L. B. **O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades.** Revista Interlocução, v. 4, p. 3-12, 2011. Disponível em: <<http://cienciaparaeducacao.org/eng/publicacao/guerra-l-b-o-dialogo-entre-a-neurociencia-e-aeducacao-da-euforia-aos-desafios-e-possibilidades-revista-interlocucao-v-4-p-3-12-2011/>>. Acesso em 10 jul. 2024.

KANDEL, Eric R. et al. **Princípios de neurociências.** 5.ed., Porto Alegre, RS: AMGH, 2014.

LENT, Robert. **Cem bilhões de neurônios? Conceitos fundamentais de neurociências.** 2. ed. – São Paulo: Editora Atheneu, 2010.

PEREIRA, Wilza Rocha et al. **Emotional competencies in the process of teaching and learning in nursing, from the perspective of the neurosciences.** Rev. Latino-Am. Enfermagem, Ribeirão Preto, v. 21, n. 3, p. 663-669, June 2013. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-11692013000300663&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692013000300663&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 03 jul. 2024.

RAMOS, Angela Souza da Fonseca. **Dados recentes da neurociência fundamentam o método "Brain-based learning".** Rev. psicopedag., São Paulo, v. 31, n. 96, p. 263-274, 2014. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862014000300004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862014000300004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 03 jul. 2024.

RIBEIRO, M. A. T.; MARTINS, M. H. M.; LIMA, J. M. **A Pesquisa em base de dados: como fazer?** In: LANG, C. E. et al. Metodologias: pesquisas em saúde, clínica e práticas psicológicas. Maceió: Edufal, 2015, p. 61-83.







**Capítulo 11**  
**APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO EM**  
**TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EJA: O**  
**EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO DO**  
**BLOG**

*Rodrigo Martins Bersi*  
*José Carlos Miguel*





# APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO EM TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EJA: O EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO DO BLOG<sup>1</sup>

**Rodrigo Martins Bersi**

*Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Marília/SP, rodrigo.bersi@unesp.br;*

**José Carlos Miguel**

*Orientador do Trabalho. Doutor em Educação, Professor Livre Docente do Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus Marília/SP, jocarmi@terra.com.br;*

## RESUMO

Dos desafios para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) as Tecnologias Digitais são imperativas e geram novas necessidades de aprendizagem. A pesquisa em andamento, com financiamento da CAPES, é um Experimento Didático-Formativo que propõe não apenas a transmissão de conhecimentos, mas o desenvolvimento pela aprendizagem significativa e emancipação em ambientes digitais. Fundamentados na Educação Desenvolvidora utilizamos da Teoria da Atividade de Estudo como método de ensino e de pesquisa na investigação educacional. Nossa leitura sobre o campo da EJA parte das concepções da Educação Libertadora em que se pretende uma pedagogia crítica e emancipadora. O experimento põe os participantes em Atividade de Estudo sobre Tecnologias Digitais

---

<sup>1</sup> Pesquisa de Doutorado em Educação, com financiamento CAPES e em andamento pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências FFC/UNESP/Campus Marília/SP, sob orientação do Prof. Dr. José Carlos Miguel.

com intencionalidade de publicar seus trabalhos autorais no blog da escola. Os participantes foram convidados a publicar suas autobiografias na internet como forma de emancipação e de participação em ambientes digitais. As tarefas de estudo realizadas pelos educandos com auxílio do professor-pesquisador objetivavam a assimilação e generalização dos conteúdos teóricos do campo das Tecnologias Digitais, especificamente da Informática básica, para viabilizar a resolução autônoma da atividade de estudo de publicação na internet. Durante as tarefas de estudo o professor foi facilitador da aprendizagem enquanto, ao mesmo tempo, pesquisador ao investigar o processo em que ocorreu seu desenvolvimento. Os resultados apontam para a efetividade do modelo desenvolvimental em que a aprendizagem do conteúdo teórico socialmente situado se adianta ao desenvolvimento para o impulsionar e causar transformações qualitativas na personalidade. Foram publicados no blog da escola 11 posts autorais por 10 participantes concluintes, sendo 7 autobiografias, 2 crônicas, 1 receita e 1 imagem. Os conteúdos foram decididos pelos participantes a partir de suas próprias motivações e expressam suas identidades na internet. Os educandos foram convidados para uma inclusão digital significativa de valorização de suas personalidades com vistas a participação social consciente em ambiente digital.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos, Teoria da Atividade de Estudo, Experimento Didático-Formativo, Tecnologias Digitais, Aprendizagem Significativa.

## INTRODUÇÃO

O presente estudo compõe o campo da Teoria Histórico-Cultural (Vygotsky, 2001) a partir de um Experimento Didático-Formativo fundamentado na Educação Desenvolvimental da Teoria da Atividade de Estudo (Davydov, 1988) e na Educação Libertadora (Freire, 2015). O experimento estuda a inter-relação aprendizagem e desenvolvimento em um curso de extensão universitária de 40h organizado para o público de um Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos. A iniciativa de pesquisa estruturada na forma de um experimento de ensino em informática na EJA surgiu como necessidade de pesquisa anterior desenvolvida na mesma instituição de ensino (Bersi; Miguel, 2020). Na ocasião os participantes publicaram seus conteúdos autorais no blog da escola, porém sem a apropriação autônoma dos conhecimentos em informática.

A necessidade de estudar informática objetiva a aprendizagem da atividade de publicação na web, ou seja, o experimento foi organizado de forma a proporcionar

pela aprendizagem dos conteúdos em informática que os participantes se apropriem destes conhecimentos para então a realização autônoma desta e outras atividades que envolvam os saberes em informática. A produção autoral busca a valorização da personalidade e da significação do percurso formativo. Portanto, a publicação no blog serve como pretexto à aprendizagem significativa ao passo que põe o participante ativo no percurso de apropriação dos conteúdos em informática e situa estes saberes na realidade concreta.

A todo momento o diálogo e a significação dos conteúdos na realidade concreta e cotidiana se fez necessário para manter o sujeito mobilizado para a realização da Atividade de Estudo e suas tarefas. No Experimento Didático-Formativo foi proposto um percurso formativo pensado a partir da estrutura geral da atividade formulada em Leotiev (1983) em que a necessidade é núcleo básico e elementar de qualquer atividade. Neste sentido, reconhecemos a estrutura geral da atividade composta por necessidade, motivo, objetivo, ações, operações e condições (Freitas, 2016, p. 404).

As ações mentais necessárias na Atividade de Estudo são 1. Estabelecimento da relação geral básica com o objeto de estudo; 2. Construção do modelo semiótico explicativo; 3. Transformação do modelo ou modelagem; 4. Construção de um sistema de sentidos; 5. Controle e avaliação. Essas ações mentais epistemologicamente componentes da Atividade de Estudo são os caminhos percorridos pelo participante durante as tarefas de estudo e que objetivam o desenvolvimento qualitativo da personalidade pela aprendizagem dos conteúdos teóricos.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa de doutoramento está estruturada em torno das reflexões sobre o Experimento Didático-Formativo organizado pelo pesquisador e seu orientador e aplicado em um Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos em 2023 com objetivo de verificar como ocorre a aprendizagem de tecnologias digitais na EJA em que a aprendizagem em informática se adianta ao desenvolvimento para o provocar de maneira integral nos participantes. A formatação do experimento foi de um curso de extensão universitária de 40h intitulado Informática para Jovens e Adultos estudando os conteúdos fundamentais da informática adaptados a realidade da educação de adultos e da instituição acolhedora. Assim, alinhados com a modalidade

de educação de adultos o curso foi organizado com presença flexível, atendimento individualizado e material de apoio personalizado.

O Experimento Didático-Formativo está fundamentado na perspectiva da Educação Desenvolvimental e estruturado como metodologia de ensino e pesquisa que possibilita pela exploração do objeto mediados pelos conteúdos teóricos (Araújo, 2018) e assim propomos investigar a relação da aprendizagem em informática no desenvolvimento integral dos participantes do experimento. Nesta perspectiva o estudo foca na aprendizagem do conteúdo teórico para, a partir do percurso formativo com o conteúdo teórico em Atividade de Estudo, atingir o desenvolvimento qualitativo da personalidade, mediados pelo conhecimento teórico, científico e abstrato da lógica dialética (Davydov, 1988).

o motivo dessa valorização está na perspectiva da formação integral assumida por essas teorias e na concepção de conhecimento própria da lógica materialista dialética, nas quais elas se fundamentam. O ato de conhecimento, de acordo com essa lógica, envolve a abstração, generalização, análise e síntese como processos do pensamento. Assim, conhecer não se restringe à verbalização do conteúdo, mas a unidade do pensamento e da palavra, o que resulta no desenvolvimento do psiquismo humano (Lizzi, 2023, p. 01).

O curso de informática que compõe o Experimento Diático-Formativo no campo de pesquisa propôs pôr os participantes em Atividade de Estudos nos termos teóricos da Educação Desenvolvimental, assim a aprendizagem da atividade em informática adianta-se ao desenvolvimento concreto dos participantes para o provocar e incentivar. Desta maneira, o percurso formativo desenvolvente está fundamentalmente estruturado sobre o conteúdo teórico, o sentido e a necessidade pelo objeto.

Ao fazer isto, desenvolve níveis de pensamento mais elaborados, que vão das abstrações (as generalizações), até a aplicação prática dos conceitos (a exploração). Este percurso (histórico), caracteriza o que Davidov (1986) compreende por desenvolvimento do pensamento teórico (Schroeder; Bacelar, 2022, p. 62).

A Atividade de Estudo em Informática trata de um conjunto de saberes e práticas socialmente compartilhados que possibilitam que as pessoas reproduzam de maneira autônoma esses conhecimentos em seus próprios contextos concretos e a partir de suas particularidades. Para a aprendizagem desses conteúdos o curso foi organizado em dez Tarefas de Estudo que objetivavam o estudo de conteúdos

teóricos que viabilizam sua reprodução autônoma. Assim, a Atividade estudada no caso concreto do nosso experimento envolveu a publicação de conteúdo livre e autoral pelos participantes no blog da escola. Para tanto a realização da atividade se objetivou na publicação de conteúdo autoral livremente produzido pelos participantes e postado no blog da escola, assim como a realização das Tarefas de Estudo que estudavam os conteúdos teóricos durante o percurso formativo.

As Tarefas de Estudo foram organizadas em duas partes, sendo a primeira sobre fundamentos e a segunda com foco na autonomia. A primeira etapa, de fundamentos, consistiu das tarefas: 1. partes do computador; 2. programas e internet; 3. segurança na internet; 4. digitar textos e 5. arquivos e diretórios. A segunda etapa, de autonomia, objetivou a apropriação mais autônoma com as tarefas: 6. conta de e-mail; 7. usuários na internet; 8. downloads e uploads; 9. criar currículo online e 10. digitalizar e enviar e-mail. Ao final todas as tarefas se articularam na Atividade Final de publicação no blog da escola do conteúdo autoral produzido.

Da produção e publicação dos conteúdos autorais ressaltam-se as autobiografias no conjunto das postagens como expressão e manifestação da vontade, articulada com os motivos e a necessidade de aprender. As Tarefas de Estudo neste contexto se dialogaram na significação dos conteúdos teóricos na realização da atividade. Para publicar o conteúdo autoral produzido fez-se necessário mobilizar os saberes estudados durante as tarefas. Os encontros com os participantes aconteceram de maneira presencial, três dias por semana, em forma de plantões de aulas em períodos diferentes e com atendimento individualizado durante o segundo semestre letivo de 2023.

Durante os atendimentos individualizados o diálogo foi intenso com objetivo de socializar os conhecimentos prévios e expectativas sobre os conteúdos, conhecer melhor os participantes, buscar significar os objetos de estudo no cotidiano de cada um, trazendo da conversa as abstrações iniciais necessárias para o estudo dos conteúdos teóricos, onde o diálogo promoveu a significação dos conteúdos na realidade concreta e valorização do participante no processo ativo de apropriação dos conhecimentos da aprendizagem. Os participantes entraram em atividade de estudo a partir da necessidade pelos conhecimentos teóricos e da significação destes na realidade e dos motivos próprios para a aprendizagem.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A alfabetização em tempos de Sociedade da Informação, permeada de tecnologias digitais, está atenta as múltiplas semióticas para a leitura e a interpretação de textos digitais em ambientes virtuais, para tanto a escola necessita atentar-se aos múltiplos letramentos e sua aplicação prática na realidade concreta socialmente situada (ROJO, 2015). O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 amplia o sentido da EJA, fundamentado na Declaração de Hamburgo e Agenda para o Futuro (1997), assumindo na normatização da educação de adultos a concepção de educação continuada ao longo da vida, evidenciando o caráter reparador, equalizador e qualificador do ensino com adultos.

Na Constituição Federal a educação é reconhecida como direito público e subjetivo do cidadão, sendo direito de todos os cidadãos e dever do Estado e da família, cabendo ao Estado a garantia de um ensino público de qualidade que respeite a pluralidade e o exercício da cidadania. No âmbito da agenda internacional os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável organizam as ações da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas, com destaque para os objetivos Educação de Qualidade (ODS 4) e Redução das Desigualdades (ODS 10).

A partir destes paradigmas interpretamos o ensino para o desenvolvimento centrado no ser humano e sua existência social participativa, fundamentada no respeito integral e sustentável. Assim o espaço escolar torna-se local de interlocução entre o plural, para trocas de experiências e para apropriação cultural em um processo de humanização. O ensino integral e humanizador preocupa-se não somente com a inserção da pessoa no mercado de trabalho, mas da formação integral do ser humano e do exercício da cidadania, interpretando a educação como direito público e subjetivo do cidadão. Nesta perspectiva organizamos nossas ações de estudo e pesquisa em torno dos fundamentos da Educação Libertadora.

O objetivo da ação dialógica está, pelo contrário, em proporcionar que os porimidos, reconhecendo o porquê e o como de sua aderência, exerçam um ato de adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta. [...] Descobrirem-se, portanto, através de uma modalidade de ação cultural, dialógica, problematizadora de si mesmos em seu enfrentamento como o mundo, significa, num primeiro momento, que se descubram como Pedro, Antônio, como Josefa, com toda a significação profunda que tem esta descoberta. [...] Reconhecem-se, agora, como seres transformadores da realidade, para eles antes algo misterioso, e transformadores por meio de seu trabalho criador (Freire, 2015, p. 237-238).

Neste contexto as propostas curriculares necessitam ir além do ensino propedêutico de instrumentalização técnica e qualificação profissional para atender as demandas de multiletramentos presentes na Sociedade da Informação e seus contextos concretos para a partir da formação geral básica inclusiva atingir um desenvolvimeneto omnlateral, atendendo as diversas esferas do ser humano e suas sociedade (Miguel, 2021). Trata-se de situações didáticas ancoradas na realidade concreta, no diálogo entre os pares, nas trocas de experiências em volta dos signos culturais que se pretendem apropriar.

O papel da escola e do educador inclusivo com proposta de ensino humanizador e integral neste sentido é organizar o percurso formativo em situações de aprendizagem concretas articuladas aos conteúdos escolares na forma de conteúdos científicos ou conceitos teóricos. Neste sentido Davidov destaca o pensamento teórico como o tipo de pensamento presente nos conceitos científicos e o diferencia do pensamento empírico de classificação e seriação de objetos. O conceito teórico, próprio do pensamento científico, é geral e abstrato, busca pela essência do objeto, ou seja, seu conteúdo, e sua relação singular e geral com outros objetos de conhecimento (Davydov, 1988).

Esse tipo de pensamento científico que ocorre na mediação com os conteúdos teóricos se revela no contexto das práticas sociais, no uso do conhecimento socialmente compartilhado e coletivamente significados em um processo de negociação de significados e a produção de sentido entre os aprendizes. A participação em atividades socioculturais mediatiza o desenvolvimento do conhecimento, em que nas interações com o outro é que se humaniza e há apropriação da cultura socialmente compartilhada, internalizando os processos socioculturais externos que reproduzem determinada atividade na materialidade concreta, não de maneira mecânica, mas mediatizada pelos conceitos científicos.

Para que o ensino seja significativo o educando da EJA deve ser ativo e valorizado no percurso formativo, extrapolando o ensino propedêutico, massificante, alienante, fundamentalmente ancorado sob a lógica empírica, para um ensino desenvolvente e humanizador, em que a aprendizagem se adianta ao desenvolvimento para o provocar, socialmente significativo, mediatizado pelo conhecimento teórico abstrato. Assim, o sujeito ao apropriar-se dos conteúdos teóricos internaliza princípios dos modos de ação necessários para a reprodução autônoma e intencional da atividade na materialidade.



O Experimento Didático-Formativo é um método de ensino e de pesquisa de cunho qualitativo e experimental a partir das formulações teóricas da Teoria Histórico-Cultural e o utilizamos para fundamentar as ações desta investigação.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os conteúdos produzidos e o percurso formativo percorrido durante o Experimento Didático-Formativo do curso de extensão universitária em informática para jovens e adultos evidenciaram a articulação entre motivos e necessidades de aprender, de maneira que a aprendizagem dos conteúdos adiantou-se ao desenvolvimento evidente dos participantes para o provocar. Houve uma articulação de motivos e necessidades que possibilitaram a significação dos conteúdos pelos participantes neste processo, tornando a aprendizagem mais ativa e autônoma, mediatizada pelos conteúdos teóricos.

O percurso formativo de realização das tarefas de estudo para conclusão do trabalho final de publicação de conteúdo autoral no blog da escola aconteceu permeado de intenso diálogo com os participantes durante os atendimentos individualizados com objetivo de negociar os significados e atribuir sentido a tarefa de estudo proposta. Todos os conteúdos abordados foram significados a partir de relatos e vivências cotidianas para buscar identificar os conteúdos teóricos prestes a estudar nas atividades concretas.

Ocorreu articulação entre teoria e prática durante a realização do experimento, em que os conteúdos teóricos figuravam ao tempo todo como materiais de consulta para a realização prática da tarefa proposta. Assim, foi possível estudar os conteúdos teóricos ao passo que os conceitos ganhavam significação a partir do diálogo durante as aulas. Foram feitos exercícios de conceituação dos conteúdos estudados e de utilização prática dos computadores a cada encontro presencial buscando durante as tarefas evidenciar os conteúdos no curso da prática, sempre em contato direto com o computador e experimentando, explorando as possibilidades em ambientes digitais.

As publicações autorais foram critério necessário para a obtenção da certificação de conclusão do curso, assim nem todos os participantes que frequentaram as aulas e estudaram as tarefas de estudo chegaram a publicar seus conteúdos ao final do curso. Neste instante é necessária a reflexão crítica sobre as condições objetivas para a realização do experimento de informática na EJA, visto que

na proposta original dedicaram-se 40h de estudo, tal carga-horária se mostrou longa e dificultou a participação, principalmente por questões de tempo hábil e transporte, visto que muitos dependiam da mobilidade intermunicipal, além da dificuldade de equacionar as aulas de informática a rotina de trabalho, estudos e em muitos casos cuidados com a casa e familiares.

Ao longo do experimento foram publicados no blog da escola 11 posts autorais por 10 participantes concluintes, sendo 7 autobiografias, 2 crônicas, 1 receita e 1 imagem. As produções foram livres e os participantes contaram com a ajuda de professores da escola para auxiliar nas produções. Os conteúdos foram sempre propositivos onde os participantes expunham um pensamento ou se apresentavam ao leitor, assim buscou-se o diálogo com o interlocutor pensando sempre no internauta que irá navegar até o texto de diversas maneiras pela web.

As mensagens propositivas ficam evidentes nas produções dos participantes de maneira geral, sempre pensando no interlocutor e buscando a reconciliação do interlocutor, que em muitos casos os internautas que acessam o blog são candidatos a educandos da EJA, assim sempre trazem palavras confortantes e convidativas para que seus leitores procurem a instituição, como Daniela ao finalizar seu texto publicado em que diz “E um conselho que eu dou é não deixar o seu sonho acabar”. Aline em seu texto faz um testemunho de superação e sonhos juntos aos estudos e diz “Acabei trocando a vassoura por livros e até pelo computador. Estou fazendo aulas de informática aqui no CEEJA e sei que posso ir ainda mais longe, me desafiar e chegar a prestar um concurso público”.

Dentre os autores, dois são estrangeiros, Katia é venezuelana e Saulo é haitiano. Em seus trabalhos publicados trazem a bandeira de seu país alinhada a do Brasil e agradecimentos pela oportunidade de estudar acompanhados da proposição de atuar e ser mais ativo na sociedade. Saulo escreveu uma carta, que inicia “Bonjou e bonsw a tout moun ki pral li bè! [Bom dia e boa tarde a todos que vão ler essa linda carta]”, contendo uma apresentação sobre uma história e então conclui dizendo “Mèsi boukou a tout moun kipral li baé ti let. [Muito obrigado a todos que leram essa linda carta]”. A passagem mostra Saulo escolhendo trazer a saudação inicial e final para seu idioma natal, recheando sua produção de autoria e personalidade. O corpo do texto todo em português pensa o interlocutor do texto no site de circulação principalmente em língua portuguesa.

As identidades articulam-se com os conteúdos teóricos estudados para viabilizar que os participantes efetivamente publiquem na web e utilizem os computadores disponíveis para isso. O sr. Claudemir, participante assíduo e curioso com tecnologias digitais, além de músico instrumentista, afirmou em seu trabalho publicado “Estou agora tendo a oportunidade de estudar informática. Com o que estou aprendendo vou poder colocar em prática os *download* de partituras musicais que recebo de um grande amigo maestro”, assim demonstra a relação entre os conteúdos teóricos estudados e sua aplicação prática e significativa para solucionar problemas em seu cotidiano, utilizando as tecnologias digitais de maneira autônoma, direcionada e consciente.

As mensagens de superação aparecem associadas a conquista do tempo para o estudo, como afirma Maria “Então é aí que entra o CEEJA na minha vida. Eu precisava de estudar, mas não tinha tempo e o CEEJA é perfeito para quem não tem tempo. Os meus amigos e filhos me deram o maior apoio” e encerra seu texto dizendo “E um conselho que eu dou é não deixar o seu sonho acabar”. Assim, os participantes mobilizaram saberes estudados durante as tarefas e atuaram de maneira significativa em ambientes digitais, expressando suas personalidades e pensamentos, atuando na realidade concreta de maneira intencional em contextos digitais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O experimento realizado serviu de articulação entre motivos e necessidades de aprender, mobilizando da cultura humana desenvolvida os saberes para a realização da atividade que nos propomos a fazer de publicação das autobiografias no blog da escola. A publicação surge não como um simples objetivo final para a conclusão do curso de informática básica, mas expressa a manifestação da vontade de aprender a lidar com as tecnologias digitais, de se expressar e de contar sobre si em ambientes digitais.

Um grande acervo de conteúdos teóricos foram abordados com os participantes de maneira a enriquecer a aprendizagem e diversificar a exploração dos objetos da informática com objetivo de compreender a composição dos conteúdos em sua prática concreta e socialmente situada. Contando com um diverso acervo de conteúdos o objetivo da aprendizagem não pretendeu mobilizar a memorização dos conceitos apresentados, mas pela experimentação propôs a significação

fundamentada na prática social e concreta, reflexionada a partir dos conteúdos na aprendizagem.

A articulação entre aprendizagem e desenvolvimento está na organização intencional do percurso formativo pelo docente e na inter-relação estabelecida entre motivos e necessidades de aprender, assim a aprendizagem deve adiantar-se ao desenvolvimento para o provocar. O estudo dos conteúdos teóricos permite a apropriação semiótica da atividade para então sua reprodução autônoma e consciente, que difere-se da mera repetição ou massificação pela criatividade e intencionalidade do próprio sujeito que realiza a atividade. Buscou-se atuar nos espaços sociais e ambientes digitais de maneira intencional e significativa, articulando os conhecimentos teóricos à prática socialmente situada.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Gustavo Cunha de. **O letramento estético na consolidação dos processos de leitura e escrita de educandos jovens e adultos da educação do campo**. Tese de Doutorado em Educação - UNESP, Marília, 2018. p. 321.
- BERSI, Rodrigo Martins. MIGUEL, José Carlos. **O blog na EJA: autobiografia e ação emancipadora**. Marília: Cultura Acadêmica, 2020.
- DAVYDOV, V. V. **Problemas do Ensino Desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia**. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. 1988.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2015.
- FREITAS, Raquel A. M. da Madeira. Formação de conceitos na aprendizagem escolar e atividade de estudo como forma básica para a organização do ensino. **Revista Eeducativa**, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 388-418, maio/ago. 2016.
- LIZZI, M. S. S. S.; SFORNI, M. S. F. Concepção de conhecimento com base em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 17, 1-17, e4644106, jan./dez. 2023.
- MIGUEL, José Carlos (org.). **Educação de Jovens e Adultos: diversidade, inclusão e conscientização**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.
- ROJO, Roxane Helena R. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- SCHROEDER, Edson; BACELAR, Tompson Gomes. A Atividade de Estudo como Condição para o Desenvolvimento do Pensamento Teórico em Aulas de Ciências:

Contribuições de L. S. Vigotski e V. V. Davidov para a Organização do Ensino.  
**ALEXANDRIA: R. Educ. Ci. Tec.**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 5581, novembro.  
2022.



VYGOTSKI, Lev Semiónovich. Pensamiento y lenguaje. IN: VYGOTSKI, L. S. **Obras  
escogidas**. Madrid: A. Machado Libros, 2001. p. 9 - 348. (Tomo II).



**Capítulo 12**  
**IMPACTOS DA LITERACIA FAMILIAR E DA**  
**CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO PROCESSO DE**  
**ALFABETIZAÇÃO INFANTIL**


*Rosana Moretes Silvestre*  
*Lovania Roehrig Teixeira*






# IMPACTOS DA LITERACIA FAMILIAR E DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO INFANTIL

**Rosana Moretes Silvestre**




*Pós-graduanda em Alfabetização, Letramento e Educação Especial; Perspectivas da  
Inclusão na Diversidade Cultural pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
(UFMS), [rosemorettes@gmail.com](mailto:rosemorettes@gmail.com)*

**Lovania Roehrig Teixeira**




*Doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade  
Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), [lovania.teixeira@ufms.br](mailto:lovania.teixeira@ufms.br)*

## RESUMO



A presente pesquisa investiga como a literacia familiar e a contação de histórias impactam positivamente o processo de alfabetização de crianças. A problemática central é compreender de que forma o contato precoce com a leitura no ambiente familiar influencia o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. A alfabetização, quando realizada de forma efetiva, constitui a base para o sucesso escolar da criança. O primeiro contato com a leitura e a escrita deve ocorrer no ambiente familiar, promovendo o interesse da criança por esses processos e tornando a alfabetização mais prazerosa e natural. O objetivo principal deste estudo é analisar os impactos da literacia familiar e da contação de histórias no desenvolvimento das habilidades de alfabetização, tanto no ambiente doméstico quanto no escolar. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, com base em estudos sobre alfabetização, literacia familiar e práticas de contação de histórias, além da análise de diretrizes educacionais, como a Política Nacional de Alfabetização (PNA). Os resultados indicam que o envolvimento familiar no processo de alfabetização estimula a curiosidade e o prazer pela leitura, contribuindo para um



aprendizado mais significativo e eficiente. A proposta de atividades com o livro “Da Minha Janela”, de Otávio Júnior, demonstra como a literatura infantil pode ser uma ferramenta pedagógica eficaz, ampliando a imaginação e as capacidades cognitivas da criança. Conclui-se que a integração entre literacia familiar e estratégias pedagógicas nas escolas fortalece o processo de alfabetização, proporcionando à criança uma experiência de aprendizado mais completa e motivadora.

**Palavras-chave:** Literacia familiar. Contação de histórias. Alfabetização. Literatura infantil.

### **ABSTRACT**

This research investigates how family literacy and storytelling positively impact the literacy process in children. The central issue is to understand how early contact with reading in the family environment influences the development of reading and writing skills. When effectively carried out, literacy forms the foundation for a child's academic success. The first contact with reading and writing should occur within the family, fostering the child's interest in these processes and making literacy more enjoyable and natural. The primary objective of this study is to analyze the impacts of family literacy and storytelling on the development of literacy skills, both in the home and school environments. The methodology used was a bibliographic review, based on studies of literacy, family literacy, and storytelling practices, along with the analysis of educational guidelines such as the National Literacy Policy (PNA). The results indicate that family involvement in the literacy process stimulates curiosity and a love for reading, contributing to a more meaningful and efficient learning experience. The proposal of activities using the book "*Da Minha Janela*" by Otávio Júnior shows how children's literature can be an effective pedagogical tool, expanding children's imagination and cognitive abilities. In conclusion, the integration of family literacy and pedagogical strategies in schools strengthens the literacy process, providing children with a more comprehensive and motivating learning experience.

**Keywords:** Family literacy. Storytelling. Literacy. Children's literature.

## **1 INTRODUÇÃO**

A alfabetização é um processo essencial na vida de uma criança, pois vai além da simples decodificação de letras e números, envolvendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais. É um marco que possibilita a compreensão do mundo ao redor e a interação significativa com ele, transformando a capacidade de ler e escrever em uma ferramenta de interpretação da realidade. No entanto, esse processo não ocorre de forma isolada; ele é influenciado por uma série



de fatores externos, especialmente o ambiente familiar.

A literacia familiar, definida como o conjunto de práticas de leitura e interação com a linguagem que ocorrem no ambiente doméstico, desempenha um papel fundamental na preparação da criança para a alfabetização. A presença de histórias, livros e práticas de leitura em casa estimula a curiosidade e facilita o desenvolvimento das habilidades linguísticas. Da mesma forma, a contação de histórias emerge como uma ferramenta poderosa para introduzir a criança ao universo da leitura e escrita de maneira lúdica, enriquecendo seu vocabulário e despertando seu interesse pela narrativa.

Diante desse contexto, a problemática que orienta esta pesquisa é: quais são os impactos da literacia familiar e da contação de histórias no processo de alfabetização?. Este trabalho busca investigar de que forma essas práticas, vivenciadas no ambiente familiar, influenciam e potencializam o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita nas crianças durante a fase de alfabetização escolar.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar os impactos da literacia familiar e da contação de histórias no processo de alfabetização, compreendendo como essas práticas podem ser integradas ao ambiente escolar e utilizadas pelos professores para enriquecer o processo de ensino. Como objetivos específicos, pretende-se (i) explorar os conceitos de alfabetização e literacia familiar, (ii) demonstrar os benefícios da contação de histórias como estratégia pedagógica, e (iii) propor atividades práticas baseadas em uma obra literária infantil, como o livro “Da Minha Janela”, que possam ser aplicadas em sala de aula para apoiar o processo de alfabetização.

A metodologia utilizada para alcançar esses objetivos consiste em uma pesquisa bibliográfica, que revisa literatura acadêmica sobre alfabetização, literacia familiar e contação de histórias, além de diretrizes educacionais, como a Política Nacional de Alfabetização (PNA). Além disso, o trabalho apresenta uma proposta prática de atividades pedagógicas baseadas na obra literária “Da minha Janela” de Otávio Júnior, buscando integrar teoria e prática pedagógica.

Portanto, entender os impactos dessas práticas é crucial para educadores e famílias, pois ambos têm papéis complementares na formação da criança. Através de uma alfabetização que inclua a literacia familiar e a contação de histórias, é possível proporcionar uma experiência de aprendizado mais significativa e estimulante, resultando em um desenvolvimento integral e mais seguro para a criança.

## 2 ALFABETIZAÇÃO

De acordo com Soares (2018, p. 17), a alfabetização constitui um processo de domínio do código escrito de uma língua, estabelecendo uma relação entre os atos de leitura e escrita. Esse processo se concretiza quando o indivíduo desenvolve a capacidade de decodificar os grafemas, associando-os aos seus fonemas, dominando assim a linguagem oral e a interpretação da escrita.

Portanto, a alfabetização pode ser compreendida como o desenvolvimento das habilidades básicas de leitura e escrita, transcendendo a mera decodificação de símbolos. Ainda segundo Soares (2018, p.17), o processo de alfabetização possibilita ao indivíduo interpretar o mundo que o cerca, compreendendo os signos e objetos presentes em seu cotidiano e relacionando-os com a linguagem escrita.

Nesse contexto, através da alfabetização, a pessoa desenvolve a capacidade de expressar seu conhecimento e conectar as informações que recebe em seu dia a dia com a escrita que lhe é apresentada na escola, estabelecendo pontes entre o mundo vivido e o mundo letrado.

Ao ser alfabetizado, o indivíduo sente-se parte de um ambiente em que é capaz de se reconhecer como cidadão e também de se comunicar com clareza e segurança. Assim, a alfabetização integra um processo que envolve habilidades de compreensão e competências de uso do sistema escrito, os quais norteiam aspectos sociais e intelectuais do sujeito.

Segundo Miranda (2019, p.5), a alfabetização constitui o alicerce para a formação de futuros adultos leitores. Em outras palavras, a alfabetização representa uma etapa fundamental no processo educacional de uma criança.

Nessa perspectiva, a alfabetização possibilita que o indivíduo interaja e atue em contextos que utilizam a linguagem escrita. Por meio dela, ocorre a leitura de objetos e signos que estão cotidianamente presentes na vida do indivíduo, seja de forma direta ou indireta.

A alfabetização é, portanto, a relação entre a interpretação e a expressão do conhecimento adquirido com a capacidade de relacionar as informações que recebe no ambiente em que convive e os símbolos que lhe são apresentados na escola.

Os contextos de ensino-aprendizagem de uma criança são diversos e o principal deles não é a escola, mas sim o núcleo familiar. Este contexto é o primeiro ambiente educacional e de aprendizagem que uma criança experimenta e onde passa

a maior parte de seu tempo, mesmo quando frequenta a escola. Segundo Almeida (2019, p. 31 *apud*, Vygotsky, 2007), as crianças começam a aprender muito antes de chegarem à escola.

No mesmo sentido, Soares (2018, p. 22) defende que quando a criança chega na escola para ser alfabetizada ela já domina um determinado dialeto. Contudo suas experiências e conhecimento já existentes, assim como outras habilidades, a leitura e a escrita são aprendidas e desenvolvidas ao longo de todo o processo de desenvolvimento da criança. Nesse sentido, a aprendizagem da língua materna, tanto oral quanto escrita, é um processo contínuo e dinâmico que se estende por toda a vida. Compreender a importância da linguagem e do desenvolvimento da leitura e da escrita é fundamental, pois essas habilidades são construídas gradativamente.

Ao chegar à escola, o indivíduo já traz consigo uma bagagem de conhecimentos construída em seu ambiente familiar, e se tiver tido contato com livros, leitura e escrita, seu conhecimento do sistema escrito já se iniciou também. Ele se comunica oralmente, reconhece algumas letras e números, e estabelece relações entre diferentes elementos do seu cotidiano. Em casa, a criança interage com o mundo ao seu redor, aprendendo a nomear objetos e a expressar seus desejos. Assim, a alfabetização traz para ela o sentido e a clareza para ordenar as informações que ela já possui.

Assim, a alfabetização é um marco fundamental na vida de uma criança, pois é a partir desse processo que ela se envolve ativamente com sua língua materna e passa a relacionar os códigos e os sons, desenvolvendo o raciocínio e o pensamento por meio de comparações entre o que já conhece e as novas informações. Nesse sentido, aprender a ler e escrever é dar sentido ao que se vê por meio de textos escritos e figuras que retratam o cotidiano, onde a criança consegue atingir seus objetivos por meio de uma comunicação que faça sentido à ela.

Segundo Bomtempo (2003, p. 62) o progresso do processo de alfabetização está na construção resultante de conflitos cognitivos. A criança se esforça para acomodar as informações novas e as modifica conforme vai fazendo assimilações.

A escrita e a transmissão do conhecimento acerca do sistema de escrita são fundamentais para que a sociedade garanta a organização e a preservação do saber. Em suma, a alfabetização representa o estágio em que a criança inicia sua constituição como indivíduo social, compreendendo o seu espaço de atuação.

A alfabetização, nessa esteira, é um ciclo importante de desenvolvimento

cognitivo e também de desafios na vida da criança. Soares (2018, p. 20), corroborando essas concepções, compreende a alfabetização como um conjunto complexo de competências que se manifestam de diversas formas, indo além de uma simples habilidade.

Diante disso, o processo de alfabetização não se restringe a um único método ou modelo, mas sim se entrelaça com o desenvolvimento integral da criança e do adulto, permeando suas experiências cotidianas.

## 2.1 Leis e diretrizes da alfabetização

O direito à educação é um dos direitos sociais elencados no artigo 6º, *caput* da Constituição Federal de 1988, além de figurar em diversos outros dispositivos do texto constitucional. A exemplo, o artigo 205 da Constituição Federal estabelece que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

De acordo com o texto constitucional, assegurar o direito da criança à educação é simultaneamente um dever do Estado e da família. Nesse sentido, compete à família matricular a criança na escola, colaborar com a instituição e os professores, acolher e acompanhar o desenvolvimento da criança e fornecer um ambiente adequado para seu desenvolvimento.

Pode-se compreender, portanto, que a alfabetização, dentro do conceito amplo de educação, é de igual modo um direito garantido a todos.

O artigo 214 da Constituição Federal, em redação dada pela Emenda Constitucional nº 59 de 2009, dispõe que:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)  
I - erradicação do analfabetismo;  
II - universalização do atendimento escolar;  
III - melhoria da qualidade do ensino;

- IV - formação para o trabalho;
  - V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
  - VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.
- (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)(Brasil, 1988).

Assim, em obediência à norma constitucional, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) por meio da Lei nº 13.005/14.

Sem dúvida, é essencial respeitar o tempo adequado de desenvolvimento, pois cada criança possui seu próprio ritmo. Desse modo, o ensino deve ser adaptado a essa fase e realizado por meio de práticas pedagógicas bem elaboradas e eficazes, que atendam melhor às necessidades do público da alfabetização, promovendo seu pleno desenvolvimento na leitura e na escrita.

Contudo, a alfabetização não pode ser tardia, pois pode prejudicar o desenvolvimento da criança. Nesse contexto, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece metas para que a alfabetização ocorra no momento adequado e com qualidade. Em alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para que a criança seja alfabetizada e desenvolva suas habilidades de compreensão, leitura e escrita.

O PNE estabelece como uma de suas metas: “Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (Brasil, 2014). E, para alcançar esse objetivo, o PNE estabelece sete estratégias, quais sejam:

- 5.1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças;
- 5.2) instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental;
- 5.3) selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos;
- 5.4) fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade;

5.5) apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas;

5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização;

5.7) apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal.

Observa-se que a estratégia 1 dialoga com o que leciona Soares (2018) quanto aos conhecimentos adquiridos pela criança antes do início do processo de alfabetização, conforme já discutido neste trabalho. Desse modo, as experiências acumuladas pela criança na pré-escola podem contribuir para a alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental.

Além disso, as metas 3 e 4 demonstram claramente a relevância da presente pesquisa no que se refere às práticas educacionais que podem contribuir para a alfabetização e sua eficácia.

Conseqüentemente, a alfabetização constitui uma fase pela qual toda criança deve passar, respeitando o seu ritmo de desenvolvimento, mas fomentando para que ocorra no momento adequado. Tanto a família quanto a escola têm a responsabilidade de garantir que esse direito seja efetivamente exercido pela criança, para que ela possa aproveitá-lo ao máximo. Com os papéis alinhados e colocados em prática, a criança é inequivocamente beneficiada.

## **2.2 Fases da alfabetização**

A alfabetização passa por fases e níveis de desenvolvimento, desde seu momento de iniciação no processo até estar de fato alfabetizado. Segundo Ferreiro e Teberosky (apud Soares, 2020,p.65) isso acontece em quatro etapas: pré-silábico, silábico, silábico- alfabético e alfabético.

Durante a fase pré-silábica do início da alfabetização, a criança ainda não consegue estabelecer associação entre escrita e fala. Sua escrita é caracterizada por garatujas, desenhos e rabiscos. Quando escreve o nome de um animal grande, faz

rabiscos grandes; se é um objeto ou animal pequeno, faz rabiscos pequenos, linhas onduladas e desenhos reduzidos.

Na transição para o nível silábico, a criança inicia um processo de conscientização das relações entre os sons da fala e os grafemas. Explora os sons e os relaciona com as letras, escrevendo uma letra para cada sílaba ou palavra, ainda fazendo correspondências entre quantidades (tamanho do objeto e quantidade de letras) e variando as letras para evitar repetições.

Durante a fase silábico-alfabética, um momento de transição entre a escrita silábica e a escrita alfabética, a criança começa a reproduzir algumas sílabas de forma alfabética, utilizando uma letra para cada som. Nesse processo, ela percebe que, inicialmente, as sílabas podem conter mais de duas letras, o que representa um desafio para a separação de palavras em frases. Além disso, por vezes, a criança pode omitir algumas letras.

Por fim, no nível alfabético, o indivíduo agora já percebe e compreende o valor fonético menor das letras do que as sílabas, percebendo que na escrita de palavras existem combinações de sons. Ele ainda encontra dificuldades de ortografia, mas já possui autonomia na escrita.

A alfabetização constitui um processo fundamental no desenvolvimento infantil, pois proporciona à criança a habilidade de construir conhecimento. Dominando a leitura e a escrita, a criança interage de maneira mais significativa com o mundo que a cerca, estabelecendo correlações entre o som da fala e a representação gráfica da linguagem.

Essa compreensão estimula o desenvolvimento intelectual, psicológico e social, permitindo que a criança se integre ativamente em sua comunidade e se sinta parte integrante dela. Portanto, a alfabetização não pode ser vista apenas como uma simples decodificação de símbolos, mas sim como um elemento essencial na construção da identidade social e na expansão dos horizontes da criança.

Para Almeida, “o momento de alfabetização transcende à rotina de sala de aula e ao sentido estrito do termo. Ler e escrever, entendidos como construção cultural e marcados pela função essencial.” (2019, p. 17).

Para propiciar à criança uma experiência leve e agradável com a alfabetização, é fundamental o papel da escola e de seus educadores. É necessário que sejam empregadas ferramentas e estratégias que estimulem o interesse da criança pelo mundo da leitura e da escrita, transformando esse processo em uma fase prazerosa

e estimulante.

Jogos educativos, atividades lúdicas, contação de histórias, músicas e materiais manipuláveis são alguns exemplos de recursos que podem ser utilizados para tornar a alfabetização mais atrativa e significativa para a criança. É importante ressaltar que cada criança aprende em seu próprio ritmo e de maneira única, e o professor deve estar atento a essas individualidades, oferecendo suporte adequado às necessidades de cada aluno.

Vale ressaltar que a alfabetização é um processo que transcende a mera decodificação de símbolos. É imprescindível que a criança desenvolva o prazer pela leitura e pela escrita, compreendendo que, em seu dia a dia, ela necessita desses recursos para suas experiências e interação social.

### **3 IMPORTÂNCIA DA LITERACIA DURANTE A ALFABETIZAÇÃO**

Silva aponta (2016, p. 15) que a literatura infantil deveria estar presente na vida da criança como está o leite em sua mamadeira. Ambos contribuem para o seu desenvolvimento. Segundo Ferreira (2006, p. 6), a contação de história acaba sendo uma ferramenta pedagógica que merece atenção, pois serve de veículo para levar informações construtivas que vão do prazer ao aprender.

A BNCC (Brasil, 2018, p.63) também enfatiza a importância da **literatura infantil** de práticas de leitura no processo de alfabetização, destacando a necessidade de uma abordagem integrada e contextualizada.

Segundo Carvalho e Souza (2011, p.110)“A literacia hoje é uma exigência da própria democracia e condição de não exclusão”. A contação de histórias é uma ferramenta poderosa para aproximar a criança do universo da leitura, criando um momento cheio de magia de interação e aprendizado e deve ser realizado inicialmente na família, o que constitui o que se chama de “literacia familiar”. Toda criança gosta do mundo imaginário e mágico, com isso torna muito mais emocionante e intrigante uma história como enredo alfabetizador.

Literacia familiar segundo Wasik (2019, p.13), é constituída por um conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem oral, a leitura e a escrita, ligadas ao seu cotidiano. Quando seus pais ou responsáveis interagem com as crianças de forma efetiva e construtiva, onde as crianças ouvem, falam, conversam e trocam experiências através da leitura e contação de histórias. Portanto, a literacia



familiar faz parte de um envolvimento da família no processo de desenvolvimento da criança no seu mundo escolar.

Sendo que ao sentar com seu filho e compartilhar seu dia e sua vivência de trabalho está de forma indireta ensinando sua criança sobre profissão, responsabilidades, assim desenvolvendo afeto e respeito.

Conforme o Programa de Promoção de Literacia Familiar “Conta pra Mim” da Secretaria de Alfabetização (2019, p.17) “pais que praticam a Literacia Familiar tendem a se envolver mais com a vida escolar de seus filhos: acompanham os deveres de casa, participam das reuniões escolares e entendem melhor as necessidades e dificuldades das crianças”.

Dessa forma a criança que é envolvida pelos seus responsáveis em atividades de leitura e em conjunto procuram aprender, essa criança está sendo preparada para um melhor desempenho escolar.

Segundo Vieira (2016, p. 8) “a contação de história foi uma forma que homens encontraram para passarem adiante suas narrativas e experiências”. Conseqüentemente, a narração de histórias pode ser algo que a criança já conhece de forma oral e empírica, onde seus antepassados relatam suas histórias ricas, de como suas famílias foram se construindo ou até mesmo casos reais de seus vizinhos e lendas.

A construção da história por si só já demonstra o valor de se contar histórias para que ela não se perca com o passar do tempo, antes da existência da escrita os contadores de histórias eram os responsáveis por retransmiti-las com fidelidade. Ademais:

As origens das histórias e os gêneros literários são diversos, assim como os tempos de sua criação são variados, mas todos possuem a mesma essência: a imaginação e o anseio de responder a alguns dilemas da alma humana, como o medo, a alegria, a angústia, as perdas, entre outros (Vieira, 2016, p.6. apud Leardini, 2006, p. 26).

Vieira (2016, p.7) aponta que “como é uma atividade lúdica, as crianças podem se entregar totalmente a sensações afetivas no que concerne ao aspecto cognitivo”. Conseqüentemente, a maneira pela qual a história é apresentada é crucial para transportar a criança a um mundo imaginário, repleto de descobertas e aprendizados. A entoação da voz, o ritmo da narrativa, a expressividade e os recursos visuais utilizados pelo contador de histórias são elementos que enriquecem a experiência e

despertam o interesse da criança.

Nesse contexto, ao se envolver com a trama, a criança amplia seu vocabulário, conhece novas palavras e expressões, e expande seu repertório linguístico e cultural. Essa imersão no universo da narrativa a deixa curiosa, desejosa por novas histórias e ansiosa para descobrir o que acontece no final.

Dessa forma, pode-se observar diversos aspectos trabalhados e habilidades desenvolvidas durante as atividades com literatura infantil. Possibilita-se, tanto para o educador quanto para o educando, formas de aprendizado e melhorias no conhecimento ao formar sujeitos pensantes, com raciocínio lógico aguçado, passam a compreender conceitos e saberes que outrora não os reconheciam.

Por meio da história, a criança consegue se expressar e demonstrar sentimentos, suas aflições e criatividade. Através de novos conhecimentos, ela busca por soluções de problemas e se desenvolve de forma positiva. Nessa toada:

Ouvir história é algo valioso, uma ferramenta que estimula o ato da leitura, e, conseqüentemente, um caminho para a escrita, levando também as crianças a se tornarem pessoas críticas, sonhadoras e formadoras de suas próprias opiniões. É realmente um instrumento de grande relevância no procedimento da aprendizagem. (Marcelino, 2016, p. 9)

Dessa forma, a narração de histórias e a utilização da literatura infantil constituem ferramentas fundamentais para transportar a criança numa viagem da imaginação para o mundo real. Após uma leitura, as crianças podem recriar a história, interpretá-la, fazer perguntas ou criar sua própria história. Ao realizar comparações com suas experiências vividas, auxiliam no desenvolvimento da oralidade e da escrita.

Para Marcelino (2016, p. 08) a contação de histórias é um método eficiente onde todos têm a oportunidade de aprender de maneira significativa, aquele que escuta é instigado a criar, imaginar, refazer, quem conta pode constantemente buscar algo em sua memória.

Estimular a criança para uma viagem no mundo da imaginação e da criatividade por meio das histórias é, sem dúvida, um elemento essencial no desenvolvimento da alfabetização. Ao se encantar com as narrativas, a criança desperta a curiosidade, o interesse pela leitura e a vontade de descobrir novos mundos e personagens.

Essa experiência lúdica e prazerosa contribui para a construção de habilidades importantes na alfabetização, como a oralidade, a escuta atenta, o vocabulário e a compreensão da linguagem. A criatividade, estimulada pelas histórias, amplia a

capacidade de interpretação, de expressão e de criação da criança, tornando o processo de alfabetização mais rico e significativo.

A contação de histórias é uma estratégia que pode favorecer de maneira significativa a prática docente [...]. A escuta de histórias estimula a imaginação, educa, instrui, desenvolve habilidades cognitivas, dinamiza o processo de leitura e escrita, além de ser uma atividade interativa [...] (Bernadino; Souza, 2011, p. 236).

Assim, pode-se concluir que a criança na fase da alfabetização se envolve na história, imagina, cria e tem capacidade para recriar aquela história pois eles estão em desenvolvimento constante e gostam de serem ouvidos, gostam de falar e usam muito a imaginação. Diante disso, cabe ao professor incluir em suas práticas a literatura nas suas aulas para auxiliar e desenvolver pequenos leitores.

#### **4 POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM A LITERATURA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

Segundo Vieira (2016, p. 8), “A contação de história foi uma forma que homens encontraram para passarem adiante suas narrativas e experiências”. O livro traz algumas possibilidades de trabalho na alfabetização, pois por ser um livro simples e bem elaborado pode ser usado em atividades dentro de sala de aula, como recurso na alfabetização.

Nesse contexto, Vieira (2016, p. 07) discorre que “são muitas as possibilidades que a contação de história traz. A mesma tem o poder de socialização, criatividade, presença de público, leitura, escrita, raciocínio lógico, capacidade de comunicação”.

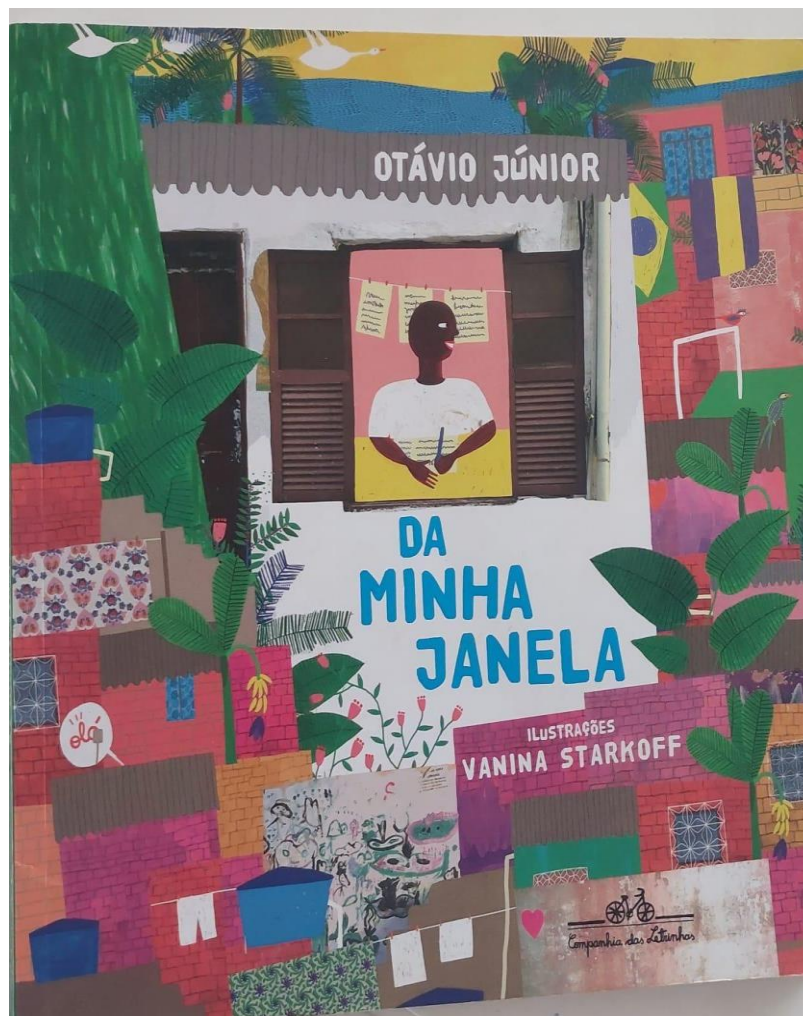
Assim sendo, o educador poderá utilizá-la em grupos de discussão, contextualizando com a realidade de sua turma, trazendo de forma lúdica as imagens de cada página, levando as crianças a imaginar todo aquele lugar.

Outra possibilidade é que, por meio de cenas que podem fazer parte da vida cotidiana dos alunos, a professora distribua as imagens, levando as crianças a relacioná-las com letras e palavras contidas nas cenas. Dessa forma, a criança poderá narrar sua própria história, utilizando as imagens do livro.

Para desenvolver a escrita, o professor pode distribuir palavras e imagens aos alunos, propondo uma escrita livre. Cada aluno criará sua história com base no

desenho, permitindo que o mediador trabalhe a produção de texto. Dessa forma, a criança criará a história de acordo com seu nível de conhecimento das letras e seus significados.

Uma sequência de atividades envolvendo literatura infantil pode ser exemplificada por meio do livro “Da minha Janela”, de Otávio Júnior, cuja capa encontra-se na Fotografia 1, abaixo. O livro, com uma leitura leve e contextualizada, retrata uma comunidade de favela do Rio de Janeiro. Na obra, um menino narra o seu cotidiano, mostrando as vivências de uma comunidade que sofre com seus desafios sociais diários, mas também uma comunidade que luta e compartilha de forma coletiva. O livro apresenta ainda ao leitor as belezas da vida comunitária e, com as gravuras, consegue apresentar uma imagem realista da comunidade e compreender cada cena descrita.



Fotografia ilustrativa 01 - Livro “Da Minha Janela” de Otávio Júnior

Portanto, para uma utilização eficaz da obra, um planejamento que incluía

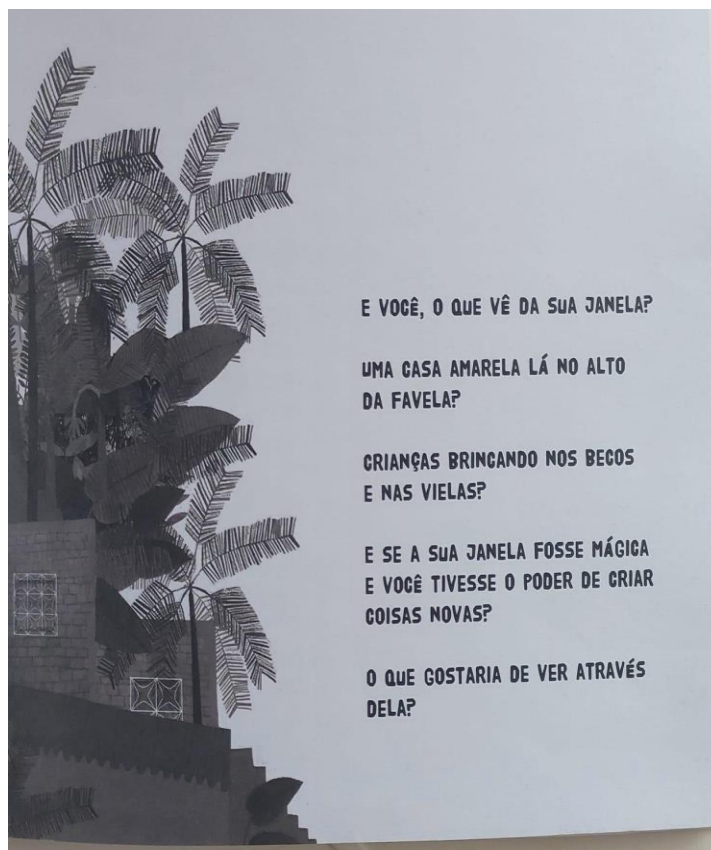
certas etapas pode ser criado. Inicialmente, o professor faria uma apresentação do livro, uma leitura dinâmica e contextualizada, levando as crianças a uma jornada por um mundo desconhecido para alguns: "a favela", como mostra a Fotografia 2.



Fotografia ilustrativa 02 - "páginas do livro"

Nesse contexto, é possível utilizar o livro em uma atividade que estimule o desenvolvimento da imaginação e da criatividade através de desenhos. Na atividade, os alunos poderiam escrever os nomes das figuras de acordo com os seus conhecimentos prévios. Dessa forma, o professor teria maior facilidade para analisar os conhecimentos dos seus alunos e, na aula seguinte, executaria outra etapa das atividades.

Além disso, uma outra proposta que pode ser trabalhada com a obra "Da Minha Janela", são atividades em que a criança descreva o que ela consegue enxergar da sua janela, contextualizando para sua realidade, como se observa na Fotografia 3. Na atividade propõe-se a descrição por desenhos e em seguida nomeando cada um deles, podendo ser usado alfabetos móveis para que eles montem os nomes com letras que alguns ainda não conhecem só pelo som. Essa abordagem permitirá que a criança recontar a história a partir de sua própria compreensão, assumindo o papel de protagonista e incorporando-a em sua realidade.



Fotografia ilustrativa 03 - "páginas do livro"

Pensando o uso do livro no desenvolvimento social da criança, pode também ser proposto para que a criança faça um diário, similar ao que vemos na Fotografia 4. Um "lapbook" onde haverá espaços para que ela anote o resultado de suas observações que fez na sua janela tudo que consegue enxergar e assim transcreva, da forma que conseguir. Na atividade a criança poderá, inclusive, ter a ajuda de um familiar.



Fotografia ilustrativa 4 - "Atividade proposta um Lapbook"

Assim, o estímulo ao desenho pode ser utilizado como uma ferramenta para desenvolver coordenação motora, habilidades em distinguir cores, raciocínio lógico onde ele se concentra em retratar sua visão, a partir das figuras existentes no cenário da sua casa, a exemplo do que vemos na Fotografia 5.



Fotografia ilustrativa 5 - atividade

Em face disto, o professor terá a oportunidade de compreender as habilidades da criança de acordo com as informações observadas na realização da atividade. As crianças poderão socializar em sala de aula as suas observações e, dessa forma, debatê-las para que possam perceber a diversidade de coisas, paisagens e características do ambiente de cada um, mesmo morando na mesma comunidade.

A utilização do livro oferece uma ampla gama de possibilidades e pode contribuir significativamente no processo de alfabetização infantil. Isso pois a alfabetização é uma etapa na qual a criança se envolve com narrativas e com o universo da imaginação, tornando a atividade prazerosa e produtiva.

Nesse contexto, a obra proposta nesta pesquisa apresenta uma linguagem simples e ilustrações que captam a atenção da criança, transportando-a para um ambiente familiar, com situações cotidianas e representações de suas vivências.

Portanto, seguindo um planejamento adequado e utilizando as ferramentas corretas, a criança e o professor alcançarão o sucesso.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por meio da presente pesquisa é possível concluir que a literacia familiar e a contação de histórias são elementos centrais no processo de alfabetização infantil, funcionando como alicerces que proporcionam um ambiente estimulante e propício para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Através da análise de estudos bibliográficos e práticas pedagógicas, ficou evidente que crianças que crescem em ambientes ricos em interações com a linguagem – seja por meio da leitura de histórias, seja pelo diálogo constante com familiares – tendem a apresentar um desempenho significativamente melhor no processo de alfabetização.

Além de promover um desenvolvimento mais sólido das habilidades linguísticas, a literacia familiar também contribui para a construção de uma relação positiva com a leitura e a escrita, despertando o prazer e a curiosidade pelo mundo letrado desde os primeiros anos de vida. Esse ambiente familiar, aliado ao suporte oferecido na escola, forma a base para que a criança possa ingressar no processo formal de alfabetização com maior segurança e capacidade para enfrentar os desafios do aprendizado.

Os resultados da pesquisa apontam que a utilização de metodologias que integram a literatura infantil e a contação de histórias como ferramentas pedagógicas têm grande impacto no engajamento e na evolução das crianças durante a alfabetização.

A obra “Da Minha Janela”, proposta como parte das atividades práticas deste trabalho, oferece um exemplo claro de como o uso de textos literários, acompanhados de atividades lúdicas e interativas, pode ampliar o repertório cognitivo e linguístico da criança, além de fortalecer sua percepção de mundo e estimular a criatividade.

Portanto, conclui-se que a literacia familiar, em conjunto com as práticas pedagógicas adequadas, como a contação de histórias e a utilização de literatura infantil, tem o potencial de transformar o processo de alfabetização em uma experiência mais rica, envolvente e eficaz. A participação ativa dos familiares, bem como a aplicação de metodologias interativas por parte dos educadores, são



fundamentais para garantir o sucesso desse processo.

Por fim, espera-se que as atividades sugeridas neste trabalho, que associam a literatura à prática pedagógica, sirvam como uma contribuição significativa para professores e futuros alfabetizadores, oferecendo-lhes novas ferramentas e abordagens para melhorar a qualidade da alfabetização nas escolas. Que cada criança possa, através da leitura e da escrita, construir um caminho de sucesso em sua trajetória escolar, social e profissional, levando consigo o prazer de aprender e de interagir com o mundo letrado.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Izabel Cristina Araujo. **Alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista (TEA): concepções e práticas dos professores**. 2019. 147 p.

BOMTEMPO, Luiza. **Alfabetização com Sucesso**. 2º ed. Contagem/MG, 2003. 216 p.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 16 out. 2024

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm) Acesso em: 16 out 2024

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. 59 p.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Conta pra Mim: Guia de Literacia Familiar**. Brasília: MEC, SEALF, 2019. ISBN 978-65-81002-01-5.

CARVALHO, Carolina; SOUSA, Otilia Costa e. **Literacia e ensino da compreensão na leitura**. *Interacções*, no. 19, pp. 109-126, 2011. Disponível em: <http://www.eses.pt/interaccoes>. Acesso em: 11 out 2024.

EBERHARDT, Márcia Rozani; MOURA, Sandra Eliana. **A importância da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento dos educandos do 1º Ciclo do Ensino Fundamental**. In: XVIII Seminário Internacional de Educação no Mercosul.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GONDIM, Linda Maria de Pontes. **Pesquisa em Ciências Sociais: o projeto da dissertação de mestrado**. Fortaleza: EUFC, 1999.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 7. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018. 192 p.

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros**. 2º ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2003.



MIRANDA, Beatriz de Melo; LIMA, Maria Eduarda da Silva; SILVA, Maria Eduarda Gomes da; SILVA, Jean Brito da; SOUSA, Deliane Macedo Farias de. **DESAFIOS NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO DE UMA CRIANÇA COM TEA**. 2019. VI Congresso Nacional de Educação - CONEDU. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO\\_EV127\\_MD1\\_S A8\\_ID1608\\_21082019164215.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_S A8_ID1608_21082019164215.pdf). Acesso 19 de Out .24



**Capítulo 13**  
**DOCUMENTOS, AÇÕES E**  
**INTENCIONALIDADES DO PIBID NA**  
**UNIVERSIDADE**

*Bruna Vieira Assis*  
*Luana da Silva Santiago*  
*Renata Machado de Assis*





# DOCUMENTOS, AÇÕES E INTENCIONALIDADES DO PIBID NA UNIVERSIDADE<sup>2</sup>

## ***Bruna Vieira Assis***

*Licenciada em Educação Física/UFJ, mestre em Educação pelo PPGE/UFJ, bolsista Prolicen 2016-2017 e voluntária 2017-2018. E-mail: brunavieira-12@hotmail.com*

## ***Luana da Silva Santiago***

*Licenciada em Educação Física/UFJ, bolsista Prolicen 2017-2018. E-mail: luanasantiago-08@hotmail.com*

## ***Renata Machado de Assis***

*Docente dos cursos de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJ, doutora em educação, orientadora da pesquisa. E-mail: renatafef@hotmail.com*

### **RESUMO**

Esta pesquisa teve como objeto de estudo o Pibid, programa implantado pelo governo, especialmente a versão do período de 2014 a 2018, com o objetivo de investigar as ações desenvolvidas na Universidade Federal de Jataí, em Jataí, Goiás, Brasil, no que se refere às ações empreendidas e às contribuições para a formação docente. O projeto foi dividido em duas etapas: uma que analisou os dados obtidos por meio dos subprojetos e relatórios finais apresentados pelos coordenadores de área, e também os documentos oficiais e referências teóricas publicadas sobre o Pibid; e uma segunda que verificou documentos recebidos e enviados por e-mail, pela coordenação de gestão do Pibid de Jataí. Neste trabalho

<sup>2</sup> O conteúdo deste artigo foi apresentado e publicado nos anais do IV Simpósio de Educação, que ocorreu em abril de 2023.

são expostos os resultados da última etapa da pesquisa, realizada no período de 2017-2018. Utilizou-se a pesquisa qualitativa, com revisão teórica e pesquisa documental, utilizando como fonte de consulta os referidos e-mails. Foram utilizadas as publicações organizadas por Civardi e Paniago (2016) e por Gatti et al (2014), dentre outros. O material obtido na investigação foi exposto em três partes: a primeira agrupa os relatórios, formulários e documentos operacionais, totalizando 85 documentos que explicitam o que é o Pibid, bem como sua estrutura e orientações gerais para ser executado nas escolas, norteando os bolsistas para o cumprimento de tarefas, propiciando o acesso a formulários, fichas de inscrição, declarações, justificativas de desistência, substituição de bolsistas, termos de compromisso e outros; a segunda contempla 29 documentos, denominados de documentos financeiros, que tratam da entrada e saída de recursos, tanto para formalizar as transações financeiras de qualquer ordem dentro do Pibid, quanto para documentar a prestação de contas referente ao que foi recebido e gasto durante a vigência do programa; e a terceira se refere a 92 documentos que englobam informes, resoluções, documentos oficiais, editais e manifestos. Dentre estes, vale destacar os documentos em defesa pela continuação do Pibid, contendo cartas com o seguinte teor: defesa de continuidade do Pibid para continuar investindo na formação dos professores, debate sobre a formação docente, convocação para ações e manifestações em prol da continuidade do Pibid, informações sobre recursos financeiros e ajuste fiscal realizado pelo Governo Federal, notas de esclarecimento, dentre outros. É indiscutível a contribuição deste programa para a formação dos envolvidos (licenciandos, docentes e professores das escolas), bem como para a revitalização das escolas parceiras envolvidas.

**Palavras-chave:** Pibid. Formação docente. Políticas educacionais.

#### **ABSTRACT**

This research had as object of study the Pibid, a program improved by the government, especially the version of the period from 2014 to 2018, with the objective of investigating the actions developed at the Federal University of Jataí, in Jataí, Goiás, Brazil, with regard to the actions undertaken and the contributions to teacher training. The project was divided into two stages: one that analyzed the data obtained through the subprojects and the final report presented by the area coordinators, as well as the official documents and theoretical references published about Pibid; and a second that received documents received and sent by email, by the Pibid management coordination in Jataí. In this work, the results of the last stage of the research, carried out in the period 2017-2018, are exposed. Qualitative research was used, with a theoretical review and documentary research, using the aforementioned e-mails as a reference source. They were used as publications organized by Civardi and Paniago (2016) and by Gatti et al (2014), among others. The material obtained in the investigation was exposed in three parts: the first groups the reports, forms and operational documents, totaling

85 documents that explain what Pibid is, as well as its structure and general guidelines to be carried out in schools, guiding scholarship holders to the fulfillment of tasks, providing access to forms, registration forms, statements, justifications for resistance, replacement of fellows, terms of commitment and others; the second includes 29 documents, called financial documents, which deal with the entry and exit of resources, both to formalize financial transactions of any kind within Pibid, and to document the rendering of accounts regarding what was received and spent during the term make programs; and the third refers to 92 documents that include reports, purchases, official documents, notices and manifests. Among these, it is worth highlighting the documents in defense of the continuation of Pibid, containing letters with the following content: defense of continuity of Pibid to continue investing in teacher training, debate on teacher training, call for actions and manifestations in favor of the continuity of the Pibid, information on adjusted financial and fiscal resources made by the Federal Government, clarification notes, among others. The contribution of this program to the training of those involved (league students, teachers and school teachers) is indisputable, as well as to the revitalization of the partner schools involved.

**Keywords:** Pibid. Teacher training. Educational policies.

## INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados parciais do projeto de pesquisa que investigou as ações desenvolvidas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) na Universidade Federal de Jataí (UFJ)<sup>3</sup>, localizada em Jataí, Goiás, Brasil, no sentido de verificar as ações empreendidas pelo Pibid, de um modo geral, e dentro das escolas de educação básica, identificando quais são as contribuições deste programa para a formação docente.

O projeto foi contemplado com bolsa Prolicen 2016-2017 e prorrogado, recebendo bolsa Prolicen 2017-2018. Boa parte da análise documental foi concluída no primeiro ano, e no segundo ano foi feito o trabalho de seleção e análise do material referente às correspondências recebidas e e-mails trocados, resoluções e portarias.

O Pibid foi criado com o objetivo de contribuir com a formação dos professores, de forma a aproximar os estudantes dos cursos de licenciatura das escolas de

---

<sup>3</sup> Durante o desenvolvimento do projeto a instituição ainda se chamava Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí. Posteriormente, após emancipação, foi intitulada Universidade Federal de Jataí. Portanto, optou-se por utilizar o nome atual da universidade.

educação básica, ofertando bolsas para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, sob a supervisão do professor da escola parceira e sob a coordenação de um professor da universidade (Brasil, 2016).

Trata-se de um programa que visou proporcionar aos alunos em processo de graduação a vivência da docência no âmbito escolar, cujo objetivo era fomentar a sua formação na área em que irão trabalhar. Constituiu-se em uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que permitiu aos licenciandos se aproximarem do cotidiano escolar das escolas públicas brasileiras, especificamente da educação básica, possibilitando vivências práticas no contexto em que foram inseridos (Brasil, 2016).

Essa experiência teve a finalidade de propiciar experiências, conteúdos e enfrentamento de desafios na realidade escolar, de forma que os participantes do Pibid conhecessem previamente o que encontrariam ao concluir sua formação superior e com uma maior bagagem prática e teórica por meio da integração entre a educação básica e superior. Sendo assim, fica claro que o Pibid estimulou os discentes a pensarem e agirem no seu campo de atuação, ainda em fase de graduação, propiciando um leque de vivências que visava enriquecer sua prática docente, depois de formados.

Em Jataí, Goiás, o Pibid foi implantado na UFJ em fevereiro de 2009, e se expandiu a cada novo edital, ampliando o número de bolsistas participantes (Civardi et al, 2016). Conforme relatório nacional (Gatti et al, 2014), em 2009 o Pibid tinha 3.088 bolsistas em todo o país, em 43 instituições federais de ensino superior. Em 2014, esse número alcançou 90.254 bolsistas em 855 campi de 284 instituições públicas e privadas de ensino superior, sendo que em 29 delas há também programas para as áreas de educação escolar do campo e indígena. No entanto, de 2015 em diante, ocorreram cortes financeiros e de pessoal, comprometendo o andamento do planejamento inicial das equipes e subprojetos.

O Pibid na UFJ teve onze subprojetos no quadriênio 2014-2018, cada um com sua equipe constituída por professor coordenador de área, professor supervisor e bolsistas de iniciação à docência, totalizando 111 bolsistas. As áreas dos subprojetos eram: Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Geografia, História, Letras Inglês, Letras Português, Matemática, Pedagogia, Química e Interdisciplinar.

No entanto, este programa enfrentou dificuldades desde o ano de 2015, e as equipes da UFJ trabalharam de forma a manter as atividades planejadas, superando

os impasses encontrados cotidianamente, tais como cortes de recursos financeiros, impedimentos na substituição de bolsistas, dentre outros. Em fevereiro de 2018 foi encerrada essa versão do Pibid e novo edital foi lançado em março de 2018, sob o número 7/2018, em conjunto com o edital número 6/2018 que propôs a residência pedagógica, mas as características e regras ganharam nova roupagem. Nem todas as instituições aderiram a estes editais.

Esta pesquisa se justificou por buscar contribuir para a análise de um programa implantado pelo governo, especialmente a versão de 2014 a 2018, por meio de informações obtidas sobre as ações desenvolvidas pelos subprojetos dentro das escolas de educação básica, com suas dificuldades e superações. Os resultados permitiram compreender um pouco melhor a organização das equipes, produções oriundas dos subprojetos e as contribuições do Pibid para a formação docente, de forma a atender a intenção inicial do governo federal, ao implantar este programa em âmbito nacional.

O projeto de pesquisa teve como objetivo geral investigar as ações desenvolvidas pelo Pibid na UFJ, no que se refere às ações empreendidas e às contribuições para a formação docente. Os objetivos específicos foram: compilar e analisar a documentação referente ao Pibid na UFJ, disponível na secretaria do Pibid, desde a sua implantação até os dias atuais; analisar os relatórios finais dos coordenadores de área de todas as subáreas, para identificar as ações empreendidas, as dificuldades encontradas, a produção intelectual gerada e as contribuições deste programa para a formação docente; verificar quais são as ações voltadas para a formação docente e quais são as opiniões dos coordenadores de área, expressas por meio dos relatórios finais, no que se refere a esta contribuição (ou não) do Pibid; identificar as ações planejadas e desenvolvidas pelos subprojetos, nas escolas de educação básica, bem como as que não foram desenvolvidas e possíveis motivos; e problematizar as várias intercorrências durante o funcionamento do Pibid em Jataí, no que se refere às ações políticas e do próprio grupo de pibidianos.

Este tipo de estudo se torna relevante por viabilizar análise em âmbito micro e, conseqüentemente, macro, sobre a conjuntura das políticas educacionais voltadas para a educação básica, não no sentido de generalização de resultados, mas de entendimento de um objeto de estudo que é de amplo alcance e que precisa ser desvelado. Este trabalho, portanto, apresenta os resultados obtidos na pesquisa, na segunda etapa de desenvolvimento.



## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na UFG, de um modo geral, pois na época a UFJ ainda era um Campus da UFG de Goiânia, as contribuições do Pibid para a formação docente foram ressaltadas em trabalhos como os de Civardi et al (2016), Balduino et al (2016), Toti (2016), Martins et al (2016), e especificamente sobre a aproximação entre teoria e prática e a vivência da profissão docente na escola podem ser citados os artigos de Moura et al (2016) e Titoto et al (2016), dentre outros.

Apesar de muitos resultados positivos no desenvolvimento do Pibid na UFG, ainda há resultados que precisam ser superados, referentes à infraestrutura, ao estabelecimento de diálogo entre universidade e secretarias estaduais e municipais, à captação de documentos, à definição de papel do supervisor, à diminuição da evasão de bolsistas, ao incentivo à participação das escolas parceiras, dentre outros (Civardi et al, 2016).

O Pibid se mostrou como importante espaço de avanço na busca pela melhoria da formação docente.

No entanto, para que os avanços pretendidos no Pibid aconteçam, precisamos mais do que receber incentivos em forma de bolsas, precisamos de investimentos concretos e irrevogáveis nos diversos fatores que incidem na profissão docente como: valorização da carreira, salário, plano de carreira e condições efetivas para a educação inicial e continuada (Medeiros; Pires, 2019, p. 41-42).

Uma das principais contribuições deste programa foi a aproximação entre os acadêmicos dos cursos de licenciatura e a escola, mediada pelos docentes das universidades e pelos professores supervisores (profissionais da educação que trabalham nas escolas). A relação intrínseca com o ambiente escolar propiciou “trocas de experiências e de compartilhamento de histórias e de saberes próprios da docência” (Gomes et al, 2019, p. 77).

As áreas de atuação do Pibid, que são diferentes cursos de licenciatura, desenvolveram seus subprojetos com atividades específicas, planejadas de acordo com seus conteúdos e necessidades das escolas, mas também com alguns procedimentos em comum, tais como: planejamentos; elaboração, discussão, aplicação e avaliação de atividades; confecção e elaboração de materiais; desenvolvimento de oficinas e outras programações envolvendo alunos e professores; organização de eventos e variadas ações na escola; dentre outros.

Pode-se afirmar que o Pibid trouxe importantes contribuições para todos que participaram deste programa. Para os alunos em formação, discentes dos cursos de licenciatura, permitiu que vivenciassem a experiência de docentes em exercício, com enfrentamento de todas as novidades e adversidades que este ambiente propicia. Para os supervisores de área, professores das escolas que supervisionaram e participaram do trabalho, permitiu a reaproximação com estudos teóricos que subsidiam seu cotidiano prático, bem como viabilizou o acesso a novas metodologias e estratégias que podem ser utilizadas em suas aulas. Para os docentes das universidades, coordenadores de área, promoveu a inserção no ambiente escolar, com possibilidade de rever as teorias em confronto com a prática, fomentando novos e profícuos debates pedagógicos (Moura et al, 2016; Titoto et al, 2016; Gomes et al, 2019).

O modo como as ações foram organizadas possibilitou que o processo de formação estivesse intrinsecamente voltado para a compreensão das demandas apresentadas pelo ambiente escolar e a consequente realização de intervenções pedagógicas, cujo princípio se pautou no acionamento dos conhecimentos apreendidos e trabalhados na universidade. Isso vai ao encontro da construção de uma identidade profissional e coletiva comprometida com a efetivação da práxis no ser e no fazer docente (Gomes et al, 2019, p. 77).

Indiscutivelmente, o Pibid trouxe contribuições para a formação docente inicial e continuada, mas problemas existem e são detectados, independente do tipo de políticas educacionais que são implantadas. Para isso, é importante não só executar, mas também avaliar e reestruturar, com olhar crítico e construtivo, para que importantes espaços sejam utilizados em prol dos envolvidos (alunos, professores, gestores, tanto de escolas quanto das universidades).

## **METODOLOGIA**

Foi desenvolvida uma investigação qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, utilizando como fonte de consulta e-mails, documentos expedidos e recebidos pela coordenação de gestão do Pibid de Jataí, relatórios finais dos coordenadores de área e do coordenador de gestão (apenas destes por serem uma síntese dos relatórios de cada equipe, feitos pelos alunos bolsistas e supervisores), documentos oficiais sobre o Pibid, disponíveis em sites oficiais do governo, dentre outros. A intenção era constituir um corpo de informações originadas

de papéis e documentos que foram gerados, recebidos, expedidos e arquivados sobre o Pibid na UFJ.

A pesquisa bibliográfica foi utilizada para subsidiar a fundamentação teórica, necessária às produções desta natureza, bem como para amparar a discussão e análise dos dados. Este tipo de pesquisa tem a finalidade de “colocar o investigador em contato com o que já se produziu a respeito do seu tema de pesquisa” (Gonsalves, 2001, p. 35). A pesquisa documental foi o principal instrumento de pesquisa utilizado, pois consiste na exploração das fontes escritas ou documentais, denominadas como fontes primárias, por ainda não terem recebido tratamento analítico (Gonsalves, 2001).

Um problema enfrentado foi o extenso número de e-mail recebidos e expedidos pela coordenação de gestão do Pibid, e o difícil acesso a esse material, que podia ser feito somente pela professora coordenadora da pesquisa, presencialmente, na secretaria do Pibid em Jataí. A partir de fevereiro de 2018 a secretaria foi extinta, e embora o coordenador de gestão tenha se colocado à disposição para fornecer os dados necessários, a logística de consulta aos e-mails ficou mais difícil. Foram lidos e selecionados os e-mails expedidos e recebidos entre 12/2/2015 e 19/9/2016.

Ao concluir esta pesquisa, e de posse das informações obtidas, que se constituem como importante referencial dos registros documentais, sugere-se que seja desenvolvida outra investigação, ou mesmo uma continuidade desta, com utilização de pesquisa de campo e de instrumentos tais como entrevistas, questionários, grupos focais, dentre outros, incluindo a possibilidade de intervenção, que poderão contribuir para aprofundar a compreensão deste objeto de estudo.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Por meio de documentos obtidos, disponibilizados pela coordenação de gestão do Pibid da UFJ, foi possível fazer o levantamento do número de bolsistas que passaram pelo Pibid no quadriênio de 2014 a 2018.

Os subprojetos encaminhados para concorrerem ao edital do Pibid, no final do ano de 2013, contavam com o seguinte número de bolsistas para a UFJ: 12 CA, 14 PS e 88 BID, distribuídos conforme o quadro 1 apresenta. Além disso, ainda havia uma vaga de coordenador(a) de gestão, a ser preenchida também.

Quadro 1: Número de bolsistas previstos nos subprojetos do Pibid para a UFJ (2013)

SUBPROJETOS	CA	OS	BID
Ciências Biológicas	1	1	6
Educação Física	1	1	6
Física	1	1	8
Geografia	1	1	8
História	1	1	6
Interdisciplinar1	1	2	12
Interdisciplinar2	1	2	12
Letras Inglês	1	1	6
Letras Português	1	1	6
Matemática	1	1	6
Pedagogia	1	1	6
Química	1	1	6
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>14</b>	<b>88</b>

Fonte: dados da pesquisa.

Quatro dos subprojetos foram desenvolvidos em escolas municipais de Jataí, e oito se distribuíram nas escolas estaduais. Os subprojetos de Ciências Biológicas e Letras Português iniciaram na mesma escola estadual, Química e Geografia ficaram juntos em outra escola estadual, e Matemática e História dividiram outra escola, também estadual. As demais áreas, cada subprojeto se alojou em uma escola diferente. Foram nove as escolas contempladas, portanto, no ano de implantação do Pibid em Jataí. No entanto, percebe-se um fluxo de entradas e saídas de bolsistas (CA, PS e BID) durante os quatro anos de funcionamento do programa, conforme o quadro 2 apresenta.

Quadro 2: Número de bolsistas que entraram e saíram do Pibid (2014-2018)

SUBPROJETO	TIPO BOLSA	2014		2015		2016		2017		2018	
		ENT	SAI	ENT	SAI	ENT	SAI	ENT	SAI	ENT	SAI
Química	BID	10	3	2	2	2	3	2	2	0	6
	CA	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	OS	2	1	0	0	1	1	1	1	1	2
Pedagogia	BID	7	1	1	1	5	5	8	8	0	6
	CA	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1
	OS	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1
Matemática	BID	6	0	3	4	6	6	3	3	0	5
	CA	2	1	1	1	1	1	0	0	0	1

	OS	2	1	0	0	0	0	0	0	1	2
<b>Letras Português*</b>	BID	9	3	6	6	5	5	3	4	1	6
	CA	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	PS	3	1	1	1	0	0	1	1	0	1
<b>Letras Inglês</b>	BID	8	2	1	1	7	8	6	5	0	6
	CA	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1
	PS	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
<b>Interdisciplinar</b>	BID	26	5	5	9	17	13	11	11	1	22
	CA	2	0	1	2	1	0	0	0	0	2
	PS	4	0	2	2	1	1	2	2	0	4
<b>História</b>	BID	9	3	3	3	1	1	1	1	0	6
	CA	2	1	0	0	0	0	0	0	0	1
	PS	2	1	1	1	0	0	0	0	0	1
<b>Geografia</b>	BID	9	1	0	0	3	4	7	8	0	6
	CA	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1
	PS	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1
<b>Física</b>	BID	10	2	6	6	3	3	6	7	0	7
	CA	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1
	PS	1	0	1	1	0	0	0	1	0	2
<b>Educação Física</b>	BID	7	1	1	2	6	5	1	1	0	6
	CA	1	0	0	0	0	0	2	2	0	1
	PS	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
<b>Biologia</b>	BID	8	2	2	2	2	2	2	2	0	6
	CA	2	1	0	0	1	1	0	0	0	1
	PS	2	1	0	0	0	0	1	1	0	1
<b>TOTAL-TIPO DE BOLSA</b>	BID	109	23	30	36	57	55	50	52	2	82
	CA	15	3	5	6	4	3	4	4	2	12
	PS	20	5	5	5	3	4	6	6	2	17
<b>TOTAL GERAL</b>		<b>144</b>	<b>31</b>	<b>40</b>	<b>47</b>	<b>64</b>	<b>62</b>	<b>60</b>	<b>62</b>	<b>6</b>	<b>111</b>

Fonte: Relatório de bolsistas geral – repassado pela coordenação de gestão do Pibid/ UFJ.  
 Legenda: ENT – ano de entrada; SAI – ano de saída; BID – bolsista de iniciação à docência;  
 CA – coordenador de área; PS – professor supervisor.

Este quadro apresenta de forma detalhada a quantidade de bolsistas que passaram pelo programa na versão de 2014 a 2018, desde a sua implementação até o fim. São expostas as informações separadamente, especificando os subprojetos, a quantidade de bolsistas que ocupou cada função, e o detalhamento da quantidade de entradas e saídas a cada ano do programa.

Quando se analisa os números de entrada em cada subprojeto, no ano de 2014 o Interdisciplinar se destaca com maior número de BID (total de 26), em sequência o subprojeto de Física e Química (ambos com 10) e Letras Português, Geografia e História (todos com 9). Em 2015 esse número abaixa e o subprojeto que mais tem entrada de BID são os de Letras Português e Física (ambos com 6). Em 2016, o Interdisciplinar, novamente, foi o subprojeto que mais teve entrada de BID (total de 17) e em seguida os subprojetos de Educação Física e Matemática (ambos com 6). No ano de 2017, novamente, o subprojeto Interdisciplinar teve o maior número de entrada de bolsistas (total de 11), seguido pelo subprojeto de Pedagogia (8) e

Geografia (7). No ano de 2018, houve apenas duas entradas de BID, sendo um no subprojeto Interdisciplinar e um no subprojeto de Letras Português.

Partindo para um olhar direcionado para a entrada de bolsistas CA de cada subprojeto, percebe-se que no ano de 2014 (data em que se iniciou o programa UFJ) todos tiveram a entrada de coordenadores de área, sendo um ou dois em cada subprojeto. Nos anos seguintes, pode-se visualizar que, à medida em que saíam CA, outros entravam para ocuparem as vagas disponíveis. Com os professores supervisores não foi diferente: em 2014, a média era de um ou dois bolsistas para cada subprojeto, exceto o subprojeto de Letras Português (total 3) e Interdisciplinar (total 4) que tiveram maior número de trocas de PS.

Em relação à saída, é possível perceber que a partir do ano de 2016 houve um aumento na troca de bolsistas das três categorias, visto que, de 47 saídas em 2015, passou-se para 62 em 2016 e o mesmo número em 2017, e em 2018 esse quantitativo subiu para 111, fato que pode ser explicado pelo fim do programa e consequente saída de todos os bolsistas envolvidos. Ao se analisar os números, de um modo geral, é possível notar que foram ofertadas possibilidades formativas às pessoas envolvidas, tanto discentes quanto docentes das licenciaturas e professores das escolas parceiras. Todos, de alguma forma, foram beneficiados com a oportunidade de participar do Pibid, ampliando as experiências na sua área específica de atuação. Durante a vigência deste programa na UFJ, entre 2014 e 2018, participaram 314 bolsistas que puderam, de alguma forma, aprender, ensinar e dividir experiências.

Os documentos recebidos e enviados por e-mail, pela coordenação de gestão, foram compilados e organizados no quadro que se segue.

Quadro 3: Síntese dos documentos recebidos e enviados pelo e-mail da coordenação de gestão do Pibid da UFJ

TIPO DE DOCUMENTO	QUANTIDADE
Relatórios, formulários e documentos operacionais	85
Documentos financeiros (orçamentos e prestações de contas)	29
Informes, resoluções, documentos oficiais, editais e manifestos	92

Fonte: Documentos recebidos e enviados por e-mail (Pibid – 2014-2018)

Este quadro quantifica os documentos analisados, dividindo-os em três grandes itens. O primeiro agrupa os relatórios, formulários e documentos operacionais, totalizando 85 documentos de extrema importância, pois contribuíram para explicitar o que é o Pibid, bem como sua estrutura e orientações gerais para ser executado nas

escolas. Estes documentos também auxiliaram os bolsistas no cumprimento de tarefas, propiciando o acesso a formulários, fichas de inscrição, declarações, justificativas de desistência, substituição de bolsistas, termos de compromisso e outros. O segundo item agrupa 29 documentos, denominados de documentos financeiros, que tratam da entrada e saída de recursos, tanto para formalizar as transações financeiras de qualquer ordem dentro do Pibid, quanto para documentar a prestação de contas referente ao que foi recebido e gasto durante a vigência do programa. E o terceiro item se refere a 92 documentos que englobam informes, resoluções, documentos oficiais, editais e manifestos, bem como informes. Dentre estes, vale destacar os documentos em defesa pela continuação do Pibid, contendo cartas com o seguinte teor: defesa de continuidade do Pibid para continuar investindo na formação dos professores, debate sobre a formação docente, convocação para ações e manifestações em prol da continuidade do Pibid, informações sobre recursos financeiros e ajuste fiscal realizado pelo Governo Federal, notas de esclarecimento, dentre outros.

Como limitação desta pesquisa, é preciso mencionar que não foi possível analisar detalhadamente cada documento recebido e enviado, bem como o conteúdo de todos os e-mails, mas os dados estão salvos e organizados para que se execute esta tarefa em momento oportuno.

## **CONCLUSÕES**

Esta pesquisa buscou compreender o funcionamento do Pibid na UFJ, e verificar se houve ou não contribuição do desenvolvimento das ações planejadas no sentido de colaborar com a formação docente, tanto dos acadêmicos em formação nos cursos de licenciatura, quanto dos professores supervisores e coordenadores de área, por meio de formação continuada. A intenção era de contribuir com o debate sobre a implantação, desenvolvimento e avaliação das ações desenvolvidas pelo Pibid desde seu início nesta instituição, de forma a verificar o que foi produzido, se as ações planejadas foram realmente desenvolvidas nas escolas de educação básica, quais as dificuldades enfrentadas e a forma como foram superadas.

Este tipo de investigação contribui com a formação da equipe de pesquisa (alunos e docentes envolvidos), no sentido de compreender sobre as políticas educacionais voltadas para a formação docente e a implicação deste tipo de programa

para a realidade da educação básica. Pretende-se fazer a divulgação dos resultados obtidos, visando incitar o debate sobre este tipo de política educacional e sua influência na formação dos professores e nas escolas de educação básica

É possível, por meio dos resultados, avaliar o Pibid na UFJ, colaborando no planejamento de posteriores tomadas de decisão por parte da gestão deste programa e com outras pesquisas que poderão ser desenvolvidas sobre o tema.

Atualmente, já há uma terceira versão do Pibid em andamento, mas nem todas as universidades que antes desenvolviam este programa aderiram às novas normas e exigências na segunda versão, assim como nesta última, portanto, não concorreram aos editais.

É indiscutível a contribuição do Pibid à formação dos acadêmicos, dentro dos moldes específicos da versão de 2014 a 2018, mas como toda política educacional, tem pontos positivos e negativos. Destaca-se como principal ponto positivo a formação ampliada de todos os bolsistas (de iniciação à docência, supervisores e coordenadores de área) e a sua influência no cotidiano escolar; e, como ponto negativo, a instabilidade do programa, que podia ser extinto a qualquer momento, gerando insegurança por parte das equipes e escolas envolvidas.

## REFERÊNCIAS

BALDUINO, J. de C. et al. Reflexões do Pibid na formação do professor de Psicologia. In: CIVARDI, J. A.; PANIAGO, M. de L. F. dos S. (Orgs.). **Pibid e formação de professores na UFG: pressupostos teóricos e experiências vividas**. Goiânia: Gráfica UFG, 2016. p.42-54.

BRASIL. Capes. **Pibid** - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 27 mar. 2016.

CIVARDI, J. A. et al. Formação de professores no contexto do Pibid/UFG. In: CIVARDI, J. A.; PANIAGO, M. de L. F. dos S. (Orgs.). **Pibid e formação de professores na UFG: pressupostos teóricos e experiências vividas**. Goiânia: Gráfica UFG, 2016. p. 26-41.

GATTI, B. A. et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GOMES, A. A. M.; SILVA, R. S.; MEIRA, F. L. de S.; LIMA, V. A. R. de. Parceria universidade e escola: o ensino de matemática, um caso. In: ASSIS, R. M. de;



VILELA, D. de A.; PANIAGO, M. L. F. dos S. (Orgs.). **Formação docente: os desafios do trabalho e da profissionalização**. Goiânia: Gráfica UFG, 2019. p. 46-82.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas-SP: Alínea, 2001.

MARTINS, L. S. et al. Experiência didática do Pibid de Ciências Sociais: a importância do cinema no processo ensino-aprendizagem no ensino médio e na formação de professores de sociologia. In: CIVARDI, J. A.; PANIAGO, M. de L. F. dos S. (Orgs.). **Pibid e formação de professores na UFG: pressupostos teóricos e experiências vividas**. Goiânia: Gráfica UFG, 2016. p. 236-243.

MEDEIROS, J. L.; PIRES, L. L. de A. A formação de professores no Pibid: limites e contribuições da coformação. In: ASSIS, R. M. de; VILELA, D. de A.; PANIAGO, M. L. F. dos S. (Orgs.). **Formação docente: os desafios do trabalho e da profissionalização**. Goiânia: Gráfica UFG, 2019. p. 10-45.

MOURA, D. S. A. de et al. A importância do planejamento para as aulas de Educação Física e o Pibid como intermediador dessa experiência. **Itinerarius Reflectionis**, v. 12, n. 1, p. 1-10, Dossiê do Segundo Encontro de Licenciaturas e Segundo Encontro de Pibid do Sudoeste Goiano, 2016.

TITOTO, S. A. L. et al. Vivências de conteúdos da Educação Física por meio do Pibid em uma escola municipal de Jataí-GO. **Itinerarius Reflectionis**, v. 12, n. 1, p. 1-11, Dossiê do Segundo Encontro de Licenciaturas e Segundo Encontro de Pibid do Sudoeste Goiano, 2016.

TOTI, F. A. Renovação curricular e o enfoque CTS no ensino de Física: formação docente e o contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). In: CIVARDI, J. A.; PANIAGO, M. de L. F. dos S. (Orgs.). **Pibid e formação de professores na UFG: pressupostos teóricos e experiências vividas**. Goiânia: Gráfica UFG, 2016. p. 168-183.



## **AUTORES**

**Adalgiza Mafra Moreno**

Doutora em Ciências Cardiovasculares. Universidade Salgado de Oliveira. Universidade Iguaçu. E-mail: adalgizamoreno@hotmail.com

**Adriane Vidal Vaz**

Mestre em Ensino das Ciências, Psicóloga, Professora da Classe Hospitalar no Município do RJ, adriane.vvaz@gmail.com

**Amanda Rafaela de Melo Barbosa**

Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú-CE, amandarmb35@gmail.com

**Antônia Evaristo de Melo Barbosa**

Orientadora: Ma. Universidade Estadual da Paraíba – PB, antoniaevaristomelobarbosa@gmail.com

**Antonio Wherbty Ribeiro Nogueira**

Mestre em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) - CE, wherbty.nogueira@uece.br

**Bruna Vieira Assis**

Licenciada em Educação Física/UFJ, mestre em Educação pelo PPGE/UFJ, bolsista Prolicen 2016-2017 e voluntária 2017-2018. E-mail: brunavieira-12@hotmail.com

**Camila Tavares Rodrigues**

Mestra em Educação. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. E-mail: milatr@hotmail.com

**Edith Maria Marques Magalhães**

Doutora em Educação. Universidade Iguaçu. E-mail: edithmagalhaes20@gmail.com.br

**Elba Silva de Farias**

Mestranda em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade de Pernambuco (UPE) Mata Norte e Graduada em Letras pela Universidade de Pernambuco - UPE. Professora de Língua Portuguesa da rede estadual de Pernambuco e do Município de São Lourenço da Mata.

**Elisabeth Rossetto**

Professora orientadora. Professora Associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus Cascavel. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: erossetto2013@gmail.com

**Elizabete Siqueira de Macêdo Aguiar**

Professora de Ciências na E. M. Santos Dumont, Licenciada em Química da Universidade Estadual do Ceará – UECE e Graduada em Pedagogia –Universidade Federal do Ceará (UFC), bete.siqueira.a@gmail.com;

**Francisca Aline Freires Gadelha**

Professora de Matemática na E. M. Santos Dumont, especialista em Gestão e Coordenação Escolar - Faculdade Latino Americana de Educação (FLATED) e especialista em Qualificação do Ensino de Matemática do Estado do Ceará – Universidade Federal do Ceará (UFC), alinegadelha25@gmail.com;

**Geovane dos Santos da Rocha**

Doutorando em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus Cascavel. Mestre em Educação pela UNIOESTE, campus Cascavel. Graduado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), campus Toledo. E-mail: geovanesdarocha@outlook.com

**Jaqueline Sampaio Schramm Mota**

Professora orientadora: Pedagoga, Mestranda em Desenvolvimento Regional e Urbano (PPDRU) e Especialista em Designer Instrucional pelo SENAC - SP (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), jaquelineschramm@gmail.com

**Jocélia Araújo Costa**

Professor de Educação Física nas E. M. Santos Dumont e E. M. Professora Lireda Facó, mestranda em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará – UFC, joceliaaraujo125@gmail.com;

**José Carlos Miguel**

Orientador do Trabalho. Doutor em Educação, Professor Livre Docente do Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus Marília/SP, jocarmi@terra.com.br

**Karla Angélica Teixeira da Silva**

Professora Pedagoga na E. M. Santos Dumont, especialista em Metodologias no Ensino de História – Universidade Estadual do Ceará – UECE, karla.teixeira.2009@gmail.com;

**Leidina de Oliveira Freitas**

Graduada do Curso de Licenciatura em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, leidinara.if@gmail.com;;

**Lovania Roehrig Teixeira**

Doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), lovania.teixeira@ufms.br

**Luana da Silva Santiago**

Licenciada em Educação Física/UFJ, bolsista Prolicen 2017-2018. E-mail: luanasantiago-08@hotmail.com

**Marília Salete Tavares**

Mestra em Ciências da Atividade Física. Universidade Salgado de Oliveira. Universidade Iguazu. E-mail: mariliasalete@gmail.com

**Onete Raulino da Costa**

Orientadora: Professora de Língua Inglesa na E. M. Santos Dumont Doutoranda em Ciências de la Educación da Universidad Del Sol – UNADES, Mestre em Ciências de la Educación da Universidad Del Sol – UNADES, onete.raulinoc@gmail.com.

**Raul dos Santos Neto**

É Doutor em Ensino de Ciências pela UFRJ e Licenciado em Física pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Como bolsista da CAPES, fez Doutorado Sanduíche na Universidade de Twente, na Holanda, na área de formação de professores e design de projetos educacionais. É professor efetivo do curso de Licenciatura em Física do CEFET-RJ Campus Petrópolis, onde atua em vários projetos de Extensão e Pesquisa. Tem experiência na área de Formação de Professores para o Ensino de Física, de Astronomia e para o uso de tecnologias no Ensino de Ciências. E-mail: raul.neto@cefet-rj.br

**Renata Machado de Assis**

Docente dos cursos de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJ, doutora em educação, orientadora da pesquisa. E-mail: renatafef@hotmail.com

**Renê de Aquino Rodrigues**

Professor de Ciências na E. M. Santos Dumont, Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), rene.rodrigues01@gmail.com

**Rodrigo Martins Bersi**

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Marília/SP, rodrigo.bersi@unesp.br

**Rosana Moretes Silvestre**

Pós-graduanda em Alfabetização, Letramento e Educação Especial; Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), rosemorettes@gmail.com

**Rossana Regina Ramos Henz**

Doutora e Mestre em Língua Portuguesa pela PUC-SP. Pós doutora em Ciências da Linguagem pela UNICAP. Tem experiência em pesquisas na área de Ensino, Sociolinguística, Alfabetização e Letramento, Literatura Infantil e Educação inclusiva. É autora de doze livros nas áreas infantil, pedagógica e de material pedagógico em Educação a Distância. É professora da UPE campus Mata Norte e da UNICAP.

**Teomar Manduca Aries Leal**

Professor do IFTO, e pesquisador na área das políticas públicas educacionais; Aluno do programa de doutorado em Administração da UFG; teomar@ifto.edu.br

**Weber Tavares da Silva Junior**

Professor do IFG, gestor de políticas públicas e pesquisador na área do financiamento educacional vinculado ao Centro de Estudos Sou\_Ciência/UNIFESP. Aluno do programa de doutorado em Administração da UFG; weber.junior@ifg.edu.br

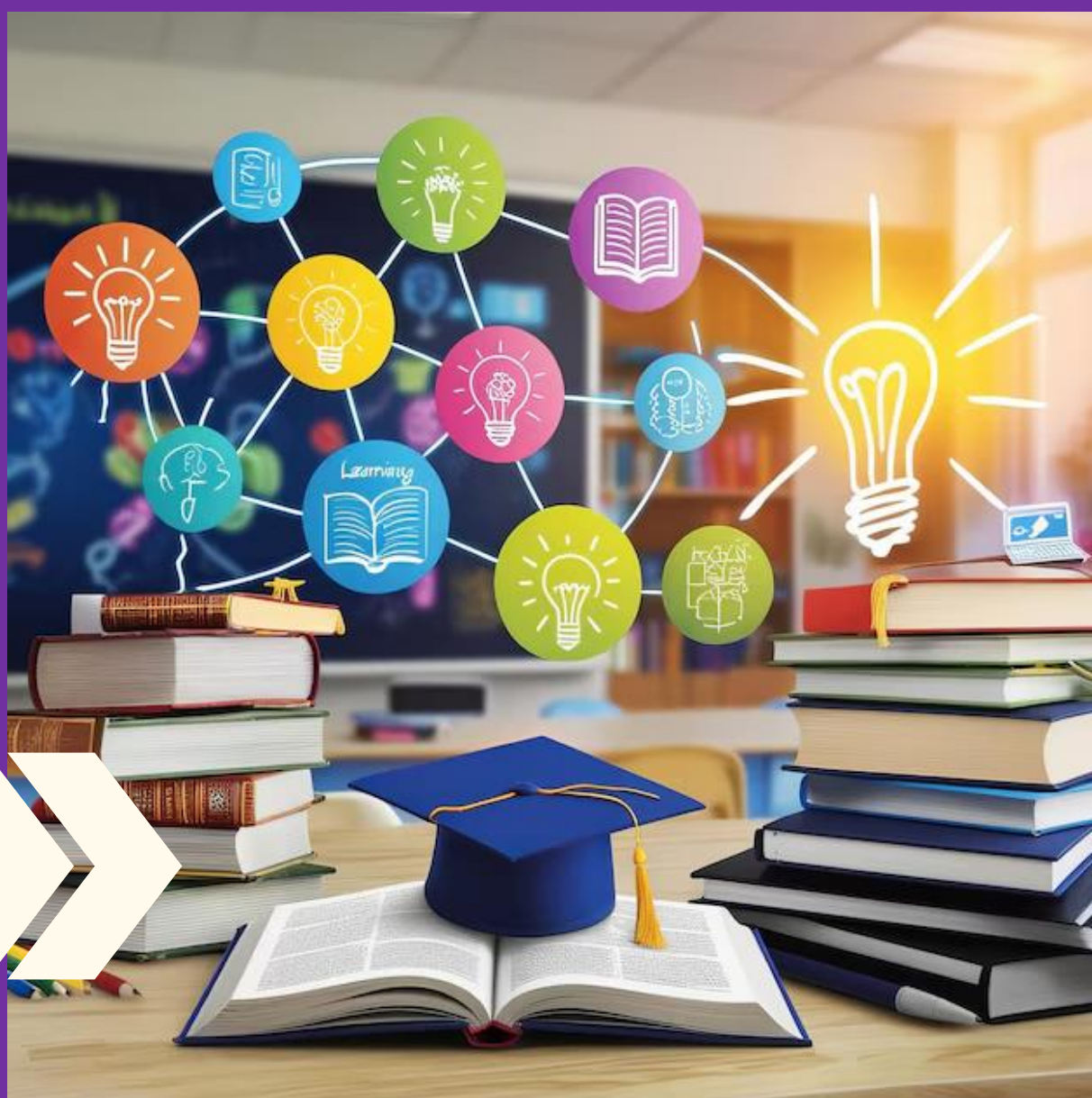
**Yasmin Santos Marques**

Mestranda em Educação no grupo GAE da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, proyasmiin@gmail.com

A Educação do século XXI tem revolucionado a sala de aula ao promover mudanças profundas na forma como o ensino e a aprendizagem são conduzidos. Com o avanço das tecnologias digitais, a personalização do ensino, e a valorização de habilidades socioemocionais, o modelo tradicional está sendo transformado para se alinhar às demandas de um mundo cada vez mais globalizado e conectado.

A sala de aula contemporânea passou a ser um espaço dinâmico, onde o aluno assume um papel ativo na construção do conhecimento, enquanto o professor atua como facilitador. O uso de dispositivos eletrônicos, plataformas online, e ferramentas interativas permite maior flexibilidade e acessibilidade, possibilitando que os estudantes aprendam no seu próprio ritmo. Além disso, a educação agora prioriza o desenvolvimento de competências como criatividade, pensamento crítico, colaboração e resolução de problemas — habilidades fundamentais para enfrentar os desafios do futuro.

Essa revolução na Educação não só amplia o acesso ao conhecimento, mas também prepara os alunos para uma realidade em constante transformação, onde o aprendizado ao longo da vida é uma necessidade contínua.



  
Editora  
**UNIESMERO**

ISBN 978-656009139-9



9 786560 091399