

CONSTRUINDO O SABER

Tópicos da Educação Moderna



Org. Jader Silveira

v. 1 - 2025

CONSTRUINDO O SABER

Tópicos da Educação Moderna



Org. Jader Silveira

v. 1 - 2025

© 2025 – Editora MultiAtual

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Organizador

Jader Luís da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/MultiAtual

Revisão: Respectivos autores dos artigos

Conselho Editorial

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Construindo o Saber: Tópicos da Educação Moderna - Volume 1
S587c / Jader Luís da Silveira (organizador). – Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2025. 191 p. : il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-6009-157-3
DOI: 10.5281/zenodo.15108942

1. Educação, pesquisa e tópicos relacionados. 2. Liberdade na educação. I. Silveira, Jader Luís da. II. Título.

CDD: 371.104
CDU: 37

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

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

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora MultiAtual
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.editoramultiatual.com.br
editoramultiatual@gmail.com

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

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.editoramultiatual.com.br/2025/03/construindo-o-saber-topicos-da-educacao.html>



Autores

Adriana Ramos dos Santos
Aline Kieskoski
Aline Perin Padilha
Bárbara do Vale Martins
Carla Maraissa Sousa Costa
Cláudia Cristina Weber Quinhones
Dair Aparecida Madeira Nonato
Edjanete Maia Rodrigues
Elaine Aparecida Saraiva Batista
Eliane Fortunatti Leite
Fabrício Duim Rufato
Fernando Ferreira Rocha
Geovane dos Santos da Rocha
Jociene Araujo Lima
Joelma Pereira Cruz dos Santos
Josué Alves da Fonseca
Margarete Moreira da Silva Cardoso
Maria de Fátima Ferreira
Maria Salete Peixoto Gonçalves
Mayara Pryscila Borsa
Michelle Camila da Silva
Nandra Martins Soares
Pedro Henrique Almeida Bezerra
Poliana Coutinho Campos da Silveira
Rafael Cauê Leite Fabrício
Ricardo Ferreira de Sousa
Ronan Borges Cavalcante
Rubens Saviano
Vera Lucia Roberto Kottwitz

APRESENTAÇÃO

A educação, ao longo da história, tem sido um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento humano e social. Desde os modelos clássicos de ensino até as abordagens contemporâneas, a construção do conhecimento tem se transformado conforme as necessidades da sociedade. No século XXI, a revolução tecnológica e as novas demandas educacionais impõem desafios e oportunidades que exigem reflexão e inovação constantes. É nesse contexto que se insere **Construindo o Saber: Tópicos da Educação Moderna**, uma obra que busca analisar criticamente os paradigmas atuais e oferecer subsídios teóricos e práticos para uma educação mais eficaz e inclusiva.

A presente obra é fruto de uma investigação minuciosa sobre os principais temas que permeiam o cenário educacional contemporâneo. Com um olhar atento às novas metodologias de ensino, às tecnologias emergentes e às políticas educacionais, os autores oferecem uma análise aprofundada sobre os rumos da educação e suas implicações na formação dos indivíduos. O leitor encontrará discussões sobre metodologias ativas de aprendizagem, o uso da inteligência artificial no ensino, a importância da interdisciplinaridade e da educação inclusiva, além de reflexões sobre o papel dos educadores na sociedade moderna.

A relevância de uma obra como esta reside na necessidade de compreender a educação como um processo dinâmico e em constante evolução. Em um mundo cada vez mais interconectado e digital, o aprendizado precisa ser ressignificado, incorporando práticas pedagógicas inovadoras que estimulem o pensamento crítico, a criatividade e a autonomia dos estudantes. Ao apresentar conceitos sólidos e estudos de caso pertinentes, este livro não apenas contribui para o avanço teórico da educação, mas também propõe estratégias concretas para sua aplicação em diferentes contextos educacionais.

Ademais, a interseção entre educação e tecnologia, abordada ao longo dos capítulos, evidencia a necessidade de um olhar crítico sobre as ferramentas digitais e seu impacto no ensino e na aprendizagem. A inteligência artificial, a gamificação e as plataformas de ensino a distância são apenas alguns dos recursos que têm modificado a dinâmica das salas de aula e ampliado as possibilidades pedagógicas. No entanto, é imprescindível que tais inovações sejam incorporadas de maneira ética e eficaz,

garantindo que o processo educativo continue a ser centrado no desenvolvimento humano e social.

Por fim, **Construindo o Saber: Tópicos da Educação Moderna** é uma leitura indispensável para educadores, pesquisadores, gestores e todos aqueles que se dedicam à reflexão sobre os rumos da educação. Ao trazer uma abordagem multidisciplinar e atualizada, esta obra se propõe a ser um guia para aqueles que buscam compreender e transformar a prática educacional, preparando as futuras gerações para os desafios e oportunidades de um mundo em constante mudança.

SUMÁRIO

Capítulo 1 A ATUAÇÃO DO SERPSI NA PROMOÇÃO DE AÇÕES AFIRMATIVAS E TERAPÊUTICAS VOLTADAS PARA A COMUNIDADE LGBTQIAPN+ NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE <i>Bárbara do Vale Martins; Ronan Borges Cavalcante; Rafael Cauê Leite Fabrício; Adriana Ramos dos Santos; Maria Salete Peixoto Gonçalves</i>	10
Capítulo 2 AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA DA NECESSIDADE DE PROFESSOR DE APOIO A ESTUDANTES COM TEA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA <i>Geovane dos Santos da Rocha; Aline Kieskoski; Aline Perin Padilha; Cláudia Cristina Weber Quinhones; Mayara Priscila Borsa</i>	27
Capítulo 3 PONTOS E PESPONTOS: TECENDO A ESCRITA-AUTORAL NA RESENHA ACADÊMICA <i>Poliana Coutinho Campos da Silveira; Joelma Pereira Cruz dos Santos; Ricardo Ferreira de Sousa</i>	37
Capítulo 4 PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL: HISTÓRIA E PESQUISAS RECENTES SOBRE PROCESSOS EDUCATIVOS <i>Fabrício Duim Rufato; Geovane dos Santos da Rocha; Nandra Martins Soares</i>	62
Capítulo 5 EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS NA EDUCAÇÃO <i>Vera Lucia Roberto Kottwitz</i>	79
Capítulo 6 AS NOVAS DEMANDAS DO SUJEITO PARA PRODUTIVIDADE: INTERPRETAÇÕES DOS DISCENTES DE PEDAGOGIA SOBRE O LIVRO “SOCIEDADE DO CANSAÇO” <i>Jociene Araujo Lima; Carla Maraisa Sousa Costa; Edjanete Maia Rodrigues</i>	95
Capítulo 7 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO <i>Vera Lucia Roberto Kottwitz</i>	114
Capítulo 8 AS ESTRUTURAS E DINÂMICAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: CONCEITOS FUNDAMENTAIS ENTRE A SOCIOLOGIA E A CIÊNCIA POLÍTICA <i>Pedro Henrique Almeida Bezerra</i>	128
Capítulo 9 USANDO O SOFTWARE DE GEOMETRIA DINÂMICA GEOGEBRA PARA O APRENDIZADO DE MATRIZES E DETERMINANTES <i>Rubens Saviano</i>	140

Capítulo 10 INCLUSÃO ESCOLAR E ESTRATÉGIAS DE ENSINO <i>Elaine Aparecida Saraiva Batista; Michelle Camila da Silva; Eliane Fortunatti Leite; Margarete Moreira da Silva Cardoso; Dair Aparecida Madeira Nonato; Maria de Fátima Ferreira</i>	166
Capítulo 11 A PRÁTICA PEDAGÓGICA POSITIVISTA <i>Eliane Fortunatti Leite; Dair Aparecida Madeira Nonato; Josué Alves da Fonseca</i>	178
Capítulo 12 A TECNOLOGIA ASSISTIVA NA EDUCAÇÃO <i>Eliane Fortunatti Leite; Dair Aparecida Madeira Nonato; Fernando Ferreira Rocha</i>	184
AUTORES	187

Capítulo 1

**A ATUAÇÃO DO SERPSI NA PROMOÇÃO DE AÇÕES
AFIRMATIVAS E TERAPÊUTICAS VOLTADAS PARA A
COMUNIDADE LGBTQIAPN+ NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ACRE**

*Bárbara do Vale Martins
Ronan Borges Cavalcante
Rafael Cauê Leite Fabrício
Adriana Ramos dos Santos
Maria Salete Peixoto Gonçalves*

A ATUAÇÃO DO SERPSI NA PROMOÇÃO DE AÇÕES AFIRMATIVAS E TERAPÊUTICAS VOLTADAS PARA A COMUNIDADE LGBTQIAPN+ NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

Bárbara do Vale Martins

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Acre (UFAC).

E-mail: barbara.ifac@gmail.com

Ronan Borges Cavalcante

Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Acre (UFAC).

E-mail: ronanbcavalcante@gmail.com

Rafael Cauê Leite Fabrício

Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Acre (UFAC).

E-mail: rafaelcaue10@gmail.com

Adriana Ramos dos Santos

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).

E-mail: adriana.santos@ufac.br

Maria Salete Peixoto Gonçalves

Doutora em Educação pela Universidade Tiradentes (UNIT).

E-mail: mariasaletepeixotogoncalves@gmail.com

RESUMO

O artigo buscou analisar as ações afirmativas voltadas para a população LGBTQIAPN+ promovidas pelo Serviço-Escola de Psicologia (SERPSI) por meio do grupo terapêutico “Adversidade e Diversidades”. A pesquisa ancora-se em uma abordagem qualitativa. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada com perguntas abertas. Foram entrevistados dois discentes do curso de Psicologia da Universidade Federal do Acre que são responsáveis pela organização do grupo terapêutico. Os dados coletados foram analisados a partir da

Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), resultando nas categorias “comunidade LGBTQIAPN+” e “sofrimento”. Ademais, as discussões dos dados foram ancoradas no aporte teórico referente às contribuições de Butler (2003), Ribeiro (2012), Foucault (1988; 1999), dentre outros autores que se dispõem em discutir a temática em tela. O estudo demonstrou a urgência na promoção da saúde da população LGBTQIAPN+. No meio acadêmico, a ação afirmativa promovida pelo SERPSI é de fundamental importância para a valoração da comunidade, tendo em vista tratar-se de uma comunidade que historicamente é literalmente e simbolicamente morta. Contudo, caminhamos, mesmo que paulatinamente, para a inserção e permanência de sujeitos minorizados nas instituições, e mais que isso, para o fomento de uma vivência justa democrática, plural e humana.

Palavras-chave: Ações afirmativas. Serviço-escola de Psicologia. Comunidade LGBTQIAPN+. Sofrimento.

ABSTRACT

The article aimed to analyze affirmative actions directed towards the LGBTQIAPN+ population, promoted by the Psychology Training Clinic (SERPSI) through the therapeutic group “Adversity and Diversities.” The research is based on a qualitative approach. As a data collection instrument, a semi-structured interview with open-ended questions was used. Two Psychology students from the Federal University of Acre, responsible for organizing the therapeutic group, were interviewed. The collected data were analyzed using Content Analysis (Bardin, 2011), resulting in the categories “LGBTQIAPN+ community” and “suffering.” Furthermore, the data discussions were anchored in the theoretical framework of authors such as Butler (2003), Ribeiro (2012), and Foucault (1988; 1999), among others, who engage in discussions on the subject. The study demonstrated the urgency of promoting the health of the LGBTQIAPN+ population. In the academic sphere, the affirmative action promoted by SERPSI is of fundamental importance for valuing the community, considering that it is a community that has historically been both literally and symbolically erased. However, we are progressing, albeit gradually, towards the inclusion and permanence of marginalized individuals in institutions, and beyond that, towards fostering a just, democratic, plural, and humane existence.

Keywords: Affirmative actions. Psychology Training Clinic. LGBTQIAPN+ community. Suffering.

INTRODUÇÃO

Historicamente pessoas LGBTQIAPN+,¹ foram e são alvos de preconceitos que, na luta incessante da comunidade, necessitam ser combatidos de maneira sistemática. Em

¹ Sigla que corresponde a: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queers, Intersseuxuais, Assexuais, Panssexuais, Não binárias e mais.

nosso país, apenas no primeiro semestre de 2024, foram registrados quase 40.000² casos de violências contra a população que se autodeclaram pertencentes à comunidade referida. Destacando a ideia de Foucault (1988) de que a sexualidade é um dispositivo histórico, podemos afirmar que se trata de um assunto que se constrói historicamente e a partir de diferentes discursos que visam regular, normatizar e produzir “verdades”. Assim, pode-se afirmar que a população citada sofre violências justamente por fugirem dos padrões cisheteronormativos³ impostos socialmente mediante o estabelecimento de diversas relações de poder.

De acordo com o teórico Sigmund Freud (2016), pioneiro nos estudos sobre a sexualidade humana, associa atos homoafetivos com o conceito de perversão sexual, não sob um caráter patológico, mas no sentido de desvio da norma sociocultural de que o objeto sexual natural do ser humano só poderia ser alguém do sexo oposto. Para o teórico, cada indivíduo é possuidor de uma tendência latente à bissexualidade, que é trazida à tona mediante escolha inconsciente e do seu desenvolvimento psicossexual (Freud, 2016). Por outro lado, sua filha Anna Freud, apoiava ideias discriminatórias de que era possível transformar homossexuais em heterossexuais (Silva; Teixeira e Evangelista, 2018). Assim, comprehende-se que a discussão sobre essa temática no campo científico já ocorre há anos e foi construída em cima de diferentes teorias, que de maneira interseccional, sofreram influências sociais, políticas, religiosas, culturais, dentre outras.

O fato é que a discriminação com base na identidade de gênero ou orientação sexual dos sujeitos, perpassou todo esse tempo de modo que atualmente ainda constatamos dados alarmantes de violências contra essa população. Segundo o relatório e o mapa de leis sobre orientação sexual no mundo elaborado pela *International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association* (ILGA), até 2020, cerca de 70 países possuíam leis que criminalizam atos consensuais entre pessoas adultas do mesmo sexo, com penas até 14 anos de prisão, prisão perpétua e 11 dos países incluindo a pena de morte.

Os sofrimentos a que esses indivíduos são submetidos, para além de agressões físicas, verbais, ataques fatais, e ainda das violências institucionalizadas nas legislações, desaguam ainda no campo psíquico, com sintomas de depressão, síndrome do pânico,

² Os dados são do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Disponível em: <https://www.correiobrasiliense.com.br/brasil/2024/05/6859485-combate-a-lgtfobia-brasil-registra-mais-33-mil-violacoes-so-em-2024.html>. Acesso em: 22 de out. de 2024.

³ A cisheteronormatividade pressupõe uma linearidade entre corpo, sexualidade e identidade de gênero, mantendo o binarismo masculino-feminino.

ansiedade e outros. Destacamos que este ciclo intenso de violências múltiplas se constitui desde a invasão europeia em no território que conhecemos como Brasil, onde um grupo de pessoas minorizadas e que possuem sua própria existência, é colocada em risco de vida cotidianamente.

No Brasil, recentemente, um novo entendimento do Supremo Tribunal Federal estipula que aos casos de homofobia e transfobia, aplica-se a conhecida Lei do Racismo (Lei n. 7.716 de 1989), que prevê pena de até três anos de reclusão e multa. Condutas criminosas deste tipo ainda podem ser enquadradas como crime de injúria (art. 140 do Código Penal). Apesar da realidade sofrida que esse grupo enfrenta, como visto nos parágrafos anteriores, essas conquistas legais são frutos de longas lutas e pressões que ainda incluem a luta pela união estável e casamento entre pessoas do mesmo sexo. Muito se foi conquistado, mas ainda há um longo caminho a ser percorrido.

No âmbito da educação superior, ações podem ser tomadas para promover o bem estar desses sujeitos e facilitar a permanência nos cursos de graduação e pós-graduação. No contexto acreano, a Universidade Federal do Acre por meio do Serviço-escola de psicologia (SERPSI) promove um grupo terapêutico voltado e organizado especificamente por e para pessoas da comunidade LGBTQIAPN+. Desse modo, entendendo a ação do SERPSI enquanto uma ação afirmativa, como problema de pesquisa estipulamos a seguinte questão: De que maneira estão configuradas as ações afirmativas promovidas pelo Serviço-escola de Psicologia (SERPSI) voltadas para a comunidade LGBTQIAPN+?

Portanto, o objetivo geral deste estudo é analisar as ações afirmativas voltadas para a população LGBTQIAP+ promovidas pelo Serviço-escola de Psicologia (SERPSI) por meio do grupo terapêutico “Adversidade e Diversidades”. Foram estipulados ainda os seguintes objetivos específicos: Identificar os desafios enfrentados e as estratégias adotadas para promover a visibilidade e o empoderamento das identidades de gênero e orientações sexuais diversas e compreender se essas ações contribuem para a construção de um ambiente inclusivo e acolhedor e no fomento do bem-estar psicológico e saúde mental dessa comunidade LGBTQIAPN+.

Este trabalho de pesquisa, justifica-se na ideia de investigar sujeitos geralmente fragilizados, alvos de inúmeras agressões e microagressões e que são por vezes silenciados. Desse modo, a importância desse estudo está na oportunidade de elucidar as medidas que estão sendo tomadas a nível da universidade federal acreana para promover o bem-estar desses sujeitos. Espera-se que com os resultados possamos fomentar a

divulgação dessas ações afirmativas e socializar as práticas acolhedoras que são efetivadas no âmbito do SERPSI para essa comunidade.

O SERVIÇO-ESCOLA DE PSICOLOGIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

Subordinado aos cursos de Psicologia, o Serviço-Escola de Psicologia (SERPSI) é um espaço destinado ao desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão. O Conselho Federal de Psicologia (CFP) conceitua o Serviço-Escola como:

[...] o espaço em que se articulam os estágios supervisionados que compõem a formação da (o) psicóloga (o) e no qual ocorrem, no todo ou em parte, supervisões e atividades práticas do estágio, além da coordenação dos estágios externos, obrigatórios ou não. Cumpre a dupla função de criar condições para o treinamento profissional para a atuação profissional e de oferecer serviços psicológicos à população. Além disso, apresenta grande potencial como campo de produção de conhecimento por meio da pesquisa. Para atender às Diretrizes Curriculares Nacionais, a organização e o funcionamento dos serviços devem manter coerência com o perfil da (o) profissional que o curso visa a formar e com as demandas da comunidade, considerando a ampliação de possibilidades de atuação profissional da (o) psicóloga (o) ocorrida nos últimos anos (CFP, 2013, p. 14-15)

Inaugurado em 2021, o SERPSI da Universidade Federal do Acre (UFAC) atende aos estágios de graduandos em Psicologia do campus e oferece atendimentos psicológicos gratuitos para toda a comunidade interna e externa. Em seus 560 metros quadrados, o prédio do SERPSI conta com sala de espera, sala de reuniões, sala de coordenação, sala espelho e salas de atendimento. No espaço, alunos do curso de Psicologia realizam seus estágios básicos ou supervisionados a partir do 7º período, com o acompanhamento de seus docentes e do responsável técnico do local. O SERPSI funciona de segunda à sexta-feira das 08h00 às 12h00 e das 13h00 às 17h00 e o acesso aos serviços pode ser agendado via formulário online. De acordo com o Regulamento do Serpsi - UFAC (2021), o espaço

[...] constitui-se em um lugar privilegiado no curso, onde se orientam e se avaliam, ética, profissional e tecnicamente, os projetos desenvolvidos neste, visando a atender demandas sociais da comunidade, ao mesmo tempo em que desenvolvem competências profissionais nos alunos e nas alunas (2021, p. 8)

No âmbito do Serpsi - UFAC, são prestados serviços de pronto atendimento como o de plantão psicológico para acolhimento de pessoas que necessitam de um atendimento no momento e atendimentos a partir de uma fila de espera formada a partir de uma

triagem. Também são prestados serviços de psicoterapia individual, para intervir e auxiliar sujeitos no enfrentamento de sofrimentos psíquicos e conflitos, psicoterapia infantil, avaliação psicológica e psicoterapia em grupo, que segundo o site oficial do espaço (2024), atende a demandas que são comuns e compartilhadas por um grupo específico de pessoas, que ao participarem dos encontros, buscam trabalhar questões em conjunto.

Através da terapia coletiva, os sujeitos podem refletir aspectos novos e ressignificar experiências que causam sofrimento, entendendo que não estão sozinhos e que mais pessoas também passam por situações semelhantes. É o caso do grupo terapêutico “Adversidade e Diversidade”, criado em 2024 com foco na comunidade LGBTQIAPN+.

O grupo foi criado por discentes do curso de Psicologia da própria UFAC e visa potencializar afetos e trazer novos significados para o sofrimento. Os encontros são previstos para ocorrer no próprio prédio do SERPSI, às quintas-feiras, das 14h às 16h. O Serpsi pode ser entendido, nesse sentido, como um espaço rico para a construção de conhecimentos científicos, empíricos e profissionais para os alunos que nele estagiam e os que por ele são atendidos, além de meio propício para a efetivação de ações afirmativas que mitiguem o sofrimento de grupos minorizados e contribua para a reafirmação de suas identidades e diversidades.

METODOLOGIA

A presente pesquisa tem enfoque qualitativo, que conforme Sampieri, Collado e Lucio (2013), destina o olhar para as perspectivas e pontos de vista dos participantes, suas experiências, emoções e significados e a maneira que se relacionam com outros indivíduos, grupos e no coletivo. Sendo assim, os dados gerados a partir de pesquisas dessa abordagem, estão caracterizados como descrições detalhadas de situações, eventos, condutas, ações, comportamentos e outras manifestações.

Para coletar os dados de modo a propiciar análises que atinjam os objetivos geral e específicos estabelecidos nesse estudo, escolhemos como o instrumento a entrevista semiestruturada com perguntas abertas, tipo de entrevista que utiliza um roteiro estabelecido, mas que os entrevistadores têm a liberdade de flexibilizar as perguntas de

modo a obter mais informações sobre os temas desejados (Sampieri, Collado e Lucio, 2013).

Foram entrevistados dois discentes do curso de Psicologia da Universidade Federal do Acre que compõem o grupo “Adversidade e Diversidades” na posição de organizadores. Com o intuito de manter a identidade dos participantes em anonimato, estes serão chamados neste trabalho de E1 e E2. A entrevista foi realizada presencialmente em um espaço dentro da própria UFAC, não representando custos de transporte para os entrevistados, e, portanto, baixos riscos. O processo de análise e discussão dos dados tomou-se pelos pressupostos de análise de conteúdo de Bardin (2011), estabelecendo categorias *a posteriori*. As falas foram gravadas por um smartphone e os resultados serão descritos e analisados no tópico seguinte.

RESULTADOS

Os sujeitos que participaram da entrevista semiestruturada, além de coordenadores do grupo de apoio “Adversidade e Diversidades”, são alunos do 9º Período do curso de Psicologia da Universidade Federal do Acre. O Projeto Pedagógico do curso de Psicologia afirma que, no curso de Psicologia da UFAC, em 08 de maio de 2009, a então reitora, Prof.^a Dra. Olinda Batista Asmar, publica a Portaria Nº 1134/2009, que altera a Portaria Nº 2222, de 04 de novembro de 2008, ampliando a Comissão para a Criação do Curso de Graduação em Psicologia na UFAC (PPC, 2021). O curso foi finalmente criado através da Resolução N. 035 do Conselho Universitário, de 10 de outubro de 2012.

O perfil egresso do curso, conforme o art. 3º da Resolução 08/2024-CNE em consonância com a orientação estabelecida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia, busca nesse sentido contribuir para a formação de profissionais voltados para a prática psicológica e para a pesquisa. Além disso, estima-se que o egresso seja capaz de articular saberes específicos da área para o exercício profissional, com competências e habilidades para atuar nos diferentes âmbitos da Psicologia (PPC, 2021).

Nesse entorno, e com base nos dados extraídos por meio do instrumento de coleta de dados – entrevista semiestruturada, foram estabelecidas duas categorias *a posteriori*, são elas: “comunidade LGBTQIAPN+” e “sofrimento”. As categorias se constituíram após a leitura flutuante que segundo Bardin (2011) se configura como o processo de se deixar

invadir por impressões, e nesse caso, foi o que ocorreu. As discussões sobre cada categoria encontram-se a seguir.

A comunidade LGBTQIAPN+

No que diz respeito ao motivo de articular um grupo em que o público alvo fosse pessoas da comunidade LGBTQIAPN+, o entrevistado E1 responde:

A minha vontade era atender um público específico lá no SERPSI, pois lá até então não tinha. Tinha mães de autistas, ansiedade. Eu queria um grupo que fosse voltado para a comunidade LGBTQIAPN+, algo próximo a minha vivência. Para mim fazia sentido abrir um grupo para a nossa comunidade (E1, 2024).

Levando a fala de E1 em consideração, é fundamental que a Universidade Federal do Acre, para além de um ambiente acolhedor no que se refere às diferenças presentes na sociedade refletidas no público a que atende, promova ações afirmativas que contemplam pessoas que historicamente são minorizadas. Nesse sentido, as ações afirmativas para Junior *et al.* (2018, p. 13) se configuram como:

Todo programa, público ou privado, tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo. Etnia, raça, classe, ocupação, gênero, religião e castas são categorias mais comuns em tais políticas. Os recursos e oportunidades distribuídos pela ação afirmativa incluem participação política, acesso à educação, admissão em instituições de ensino superior, serviços de saúde, emprego, oportunidades de negócios, bens materiais, redes de proteção social e reconhecimento cultural e histórico.

Tomando como base a colocação dos autores, no encaixe da ação afirmativa promovida pelo SERPSI, e coordenados pelos acadêmicos do curso de Psicologia, essa ação compreende um serviço de saúde que ampara pessoas que se compreendem na comunidade LGBTQIAPN+, sendo também as políticas de ações afirmativas promotoras da equidade de um coletivo. No entanto, é importante frisar que esses direitos não podem ser considerados privilégios, mas uma maneira de ressarcir desigualdades estruturais que historicamente acometeram e acometem grupos desfavorecidos. Dentro desses grupos, como enfatizam os autores, as características principais que desencadeiam a discriminação, são: etnia, raça, classe social, gênero, religião, dentre outras intersecções.

As ações afirmativas além de garantir acesso a uma instituição, visam sobretudo, a permanência do sujeito. Posto isso, E1 pontua que o grupo terapêutico “Adversidade e

“Diversidades” tem como um dos focos o oferecimento de acolhimento, isso significa que os participantes da comunidade LGBTQIAPN+ sejam assistidos por meio de um ambiente seguro e confortável, onde suas dores, angústias, ansiedades sejam verdadeiramente acolhidas. Nesse sentido, o entrevistado revela que “uma das restrições era a de ser composto por pessoas da comunidade, sendo vetada a participação de heterossexuais e cisgêneros, pois as pessoas poderiam não se sentir realmente acolhidas” (E1, 2024).

Essa restrição, por sua vez, é reiterada pelo fato da existência da heterossexualidade compulsória. Butler (2003, p. 10) destaca que o termo, “heterossexualidade compulsória e o falocentrismo são compreendidos como regimes de poder/discurso de maneiras frequentemente divergentes de responder às questões centrais do discurso de gênero.” Nesse sentido, a heterossexualidade compulsória e o falocentrismo⁴ são como regimes de poder, isso significa que existe um certo controle sobre as normas de gênero, que são efetuadas por sistemas. Quando a heterossexualidade compulsória entra em discussão é válido destacar que essa terminologia se refere à imposição que presume a heterossexualidade como norma e desconsidera e marginaliza outras diversidades sexuais que se “desviam do normal”.

Já no que diz respeito ao falocentrismo, dispõe do masculino e o falo como ponto central das relações de poder. Isso sugere que o gênero masculino se destaca por sua dominância, subalternizando as diferentes identidades e expressões de gênero. Isso caracteriza formas diversas de opressão. Por este motivo, o veto de pessoas que são encaixotadas nos padrões cisheteronormativos no grupo de apoio “Adversidade e Diversidades”. Destarte, no grupo de apoio “Adversidade e Diversidades” segundo E2, os participantes:

Traziam as suas situações e daí tentávamos articular para que eles tentassem dar um novo sentido aquilo que eles passaram e uma das dificuldades também entre o grupo é que todos fazendo parte de uma comunidade e estando em tese em algo que eles conhecem é evidente que a própria comunidade também tem os seus preconceitos em si (E2, 2024).

Os preconceitos ocorrem dentro da própria comunidade. Guerra (2020), pontua que isso decorre dos desgastes no tocante aos discursos que guiam a comunidade LGBTQIAPN+, regidos por dissidências dentro dela. Outro motivo, diz respeito à não representação e “no sentido de produzir uma deturpação da realidade na comercialização

⁴ Refere-se à representação do gênero masculino. Anatomicamente refere-se ao pênis.

do movimento” (Guerra, 2020, p. 3). Essa comercialização do movimento, se caracteriza como uma estratégia de marketing, distorcendo as reais necessidades dos indivíduos inseridos dentro da comunidade.

Ainda sobre a articulação do grupo, E1 (2024) reitera que “fazer com que eles consigam se sentir confortáveis ali era um desafio. Fora isso tem as questões internas que apesar de as questões serem as mesmas afetam as pessoas de formas diferentes.” Isso mostra o desafio de criar um ambiente onde as pessoas da comunidade se sintam verdadeiramente dispostas a compartilharem suas experiências em comuns. As pessoas enfrentam desafios e dificuldades semelhantes, mas a maneira como refletem em cada indivíduo, é diferente. Para além de lidar com as diversidades, cada vivência individual precisa de uma resposta emocional, logo, necessitam serem acolhidas de modo a contemplar cada indivíduo em sua totalidade. Por isso, “muito do que eles falaram foi justamente sobre perceber que não eram os únicos que estavam passando por isso, que tinha alguém que estava passando pela mesma coisa que eles. Trazer isso, emergir isso, possibilitava um acolhimento” (E2, 2024).

Nesse sentido, é válido discutir sobre como as ações de promoção à saúde mental estão sendo articuladas. E1 coloca que “eu acredito que esse acolhimento possibilita um auxílio a saúde mental deles, de que existe uma pessoa como eu, e que eu posso ser e me expressar dessa forma, e que não tem problema em ser assim”. Moraes; Borges e Santos (2021) evidenciam a importância de se adotar medidas de saúde às pessoas LGBTQIAPN+, de um sistema de saúde público que ampare os sujeitos da comunidade especialmente se tratando da saúde mental desse público que, por sua vez, enfrenta altos índices de suicídios.

Esses dados “não são apenas um dado quantitativo de mortes, mas também um afronte de denúncia daqueles que provam da barbárie diariamente como o prato principal do dia” (Moraes; Borges; Santos, 2021, p. 17). Isso reflete não apenas números, mas a crueza da realidade de um grupo que sofre de forma constante e contínua com a discriminação, violência, morte simbólica e real, diariamente. Apontando assim, para a urgência em criar políticas de acolhimento, com o objetivo de combater adversidades e responder com veracidade, celeridade, e sobretudo seriedade aos problemas, além de fomentar o atendimento pleno às necessidades da população LGBTQIAPN+.

Sofrimento

Nesta categoria, denominada “Sofrimento”, configura-se neste caso, como todo e qualquer tipo de consternação seja na esfera orgânica, psicológica e ou social. Nesse contexto, e sobre a abordagem terapêutica utilizada, E2 coloca que,

Temos um roteiro e o encontro é planejado, temos o acolhimento de apresentação, temos também o momento de trazer algo que eles querem caso isso não aconteça, nós temos os nossos próprios experimentos da nossa abordagem que trabalha mais com experimentos, a Gestalt-terapia. A partir daí nós conversamos sobre o porquê emergiu, sobre as vivências deles, talvez traumas, talvez potencialidades, até o momento de encerramento do grupo.

A Gestalt-terapia segundo Ribeiro (2012) se caracteriza como uma abordagem que busca a compreensão do “segredo do mundo”, essa compreensão concebe um contato intenso com o presente. Entretanto, esse processo envolve explorar tanto o passado como o presente, mas, o foco principal é a construção de caminhos que trilham novas experiências, significados e ressignificados. Nesse sentido, essa abordagem emerge como um ponto positivo à atenção à saúde mental dos indivíduos participantes do grupo de apoio, foco deste objeto de estudo.

Por conseguinte, o grupo de apoio também visa, especialmente, como revela E1,

Mostrar que aquele sofrimento que você está passando não é individual, é algo coletivo e social. E a partir daí, a pessoa pode se identificar na história do outro, e, falar para o outro algo que ela gostaria de falar para si mesmo. Então, a gente vai fazendo essa articulação, como é para você escutar o que o outro falou?! Como você se sente com que o outro disse para você?! Para fazer com que eles possam ter essa percepção do que estão passando. É importante que as pessoas criem um vínculo entre eles para que se sintam confortáveis em falar. E uma dessas formas, é trazer algo que eles gostem. Tipo, nesta semana, uma música, uma cor, e assim por diante (E1, 2024).

Nota-se a importância da promoção de um ambiente seguro às pessoas LGBTQIAPN+. No entanto, em uma pesquisa produzida por Cardoso e Ferro (2012), foi realizado um levantamento sobre a homofobia dentro de equipes de saúde. Os dados mostram que, 14,5% de pessoas que participaram da parada LGBTQIAPN+, manifestaram algum tipo de preconceito na rede pública de saúde brasileira (Saúde da população LGBTQ+, 2020).

Isso mostra que, mesmo em ambientes onde as pessoas deveriam se sentir mais seguras, sobretudo, acolhidas, não ocorre verdadeiramente. A luta da comunidade LGBTQIAPN+, não por aceitação, mas por respeito, não é atual. Na Alemanha na década de 1920, já havia indícios de alguns movimentos no que diz respeito a “legalização” da homossexualidade. Um dos focos principais desses movimentos foi o esforço realizado para anular o artigo 175, que criminaliza orientações sexuais que fugissem das normas heteronormativas. Já nos Estados Unidos, o movimento ganha forças com o *Gay Sunshine*⁵.

Outra referência inicial, foram as paradas do orgulho *gay*. As paradas ganham notoriedade não somente nos Estados Unidos, mas se expandem por todo o mundo. A primeira revolta ocorrida contra as paradas foi em 1969, em um bar de Nova Iorque chamado *Stonewall Inn*. Foi neste bar que houve uma batida policial, devido aos modos em que as pessoas se expressavam, considerados desviantes não somente à época, mas também na atualidade. (Saúde da população LGBTQ+, 2020). É, nesse sentido, que as diversas formas de discriminações às pessoas da comunidade ganham forças e se estendem nas diversas esferas sociais, incluindo a saúde pública.

E2 coloca que para o acolhimento dos participantes do grupo seja eficaz, eles partem das vivências dos sujeitos, um exemplo é se eles já possuem rede de apoio. “Geralmente nós temos alguns experimentos que nós podemos explorar o sofrimento sem retraumatizar, mas de maneira que eles possam ter outra perspectiva sobre o que estão passando e se articularem para pensarem em políticas, em outras coisas fora da terapia (E2, 2024). Nesse sentido, Saúde da População LGBTQ+ (2020, p. 35), reitera que:

O pertencimento a grupos múltiplos de minorias, como estar entre minorias raciais, associado ao pertencimento à comunidade LGBT+, apresenta-se como fator agravante para o desenvolvimento de sintomas depressivos e suicídio. Apesar de não poder ser considerado um fator aditivo, acredita-se que o estresse provocado por diversas situações de rejeição desencadeadas durante a convivência em sociedade pode acumular e gerar sofrimento no indivíduo.

Isto é, fazer parte de grupos minoritários relacionados à comunidade LGBTQIAPN+ além de estar incluído em minorias raciais, acredita-se que pode ser fatores agravantes para o aumento de risco de desenvolver sintomas de depressão, ansiedade, dentre outros sintomas que estão alinhados às doenças psicológicas. Isso, consequentemente, acarreta

⁵ Publicações em jornal na década de 1970, para homossexuais.

no aumento de pensamentos suicidas. O autor sugere ainda que mesmo que essas identidades não somem automaticamente riscos de forma “aditiva”, as rejeições, discriminações, que pessoas da comunidade LGBTQIAPN+ sofrem demasiadamente em sociedade, acabam por se acumular, isso gera vivências de sofrimentos, essas vivências por sua vez acarretam em experiências desafiadoras, gerando a vulnerabilidade mental. Ademais, E1 destaca que,

Em termos de sofrimento em relação à comunidade dentro da universidade, o que mais apareceu foi a questão de gênero. Da pessoa não binária ser de fato reconhecida enquanto não binária. Não binária e até mesmo no caso dos transexuais também. No nosso bloco já chegamos a ouvir casos de pessoas que passaram por transfobia. Mas relacionado ao meio acadêmico acho que uma grande queixa foi o estresse que acabou dando gatilhos que trazem à tona sentimentos passados e isso emergia como um trauma ou possível problemática.

As pessoas não binárias são pessoas que não se encaixam nos padrões cisheteronormativos. Ou seja, estar relacionado às questões de identidades de gênero, sendo não binário, indivíduos que não se sentem pertencentes aos gêneros femininos e masculinos, mas podem em determinados momentos de suas vivências e experiências, transitar entre os dois gêneros. Isso significa que, identidade de gênero nada tem a ver com orientação sexual. Butler (2003), esclarece que o sistema de gêneros é de forma tradicional entendido como binário. Isso gera uma expectativa imaginária, onde se espera que gênero e sexo biológico sejam retilíneos, como se o gênero fosse apenas um reflexo do gênero. Sugerindo dessa maneira que o gênero feminino e masculino seja determinado por fatores biológicos.

No entanto, Butler (2003), explica que o gênero é uma construção social, que independe no sexo biológico, acaba se tornando uma definição mais flexível. Logo, o gênero feminino não está restrito aos corpos femininos, da mesma forma que o gênero masculino, não está restrito aos corpos masculinos. Destarte, qualquer pessoa pode identificar-se com as expressões de gênero homem e mulher, e isso independe de seu sexo biológico. Isso desafia o imaginário de que gênero e sexo precisam estar alinhados. Quando o gênero é na verdade uma expressão de identidade culturalmente, e, socialmente construídas, e individualmente vividas.

Posto isso, faz-se urgente exceder as lógicas binárias impostas pela sociedade, de que existem apenas homens e mulheres e que as mulheres são subalternas dos homens, propondo uma sociedade dominada pelo patriarcado. Esse fato, por sua vez, acaba

agravando os importunos psíquicos como destacou E1, em sua declaração, pois o sofrimento que as pessoas não binárias e transexuais vivenciam dentro da Universidade, são sobretudo sobre suas identidades de gênero. Além disso, é enfatizado que o estresse relacionado à vida universitária desencadeia vários gatilhos emocionais que produzem experiências dolorosas dificultando a adaptação e bem estar de pessoas pertencentes a comunidade LGBTQIAPN+ no ambiente acadêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir e sobretudo promover a saúde mental de pessoas LGBTQIAPN+ é urgente, principalmente, tendo em vista o contexto histórico, social e cultural de preconceito e discriminação aos quais estão sujeitos a vivenciarem. No entanto, questões como sexualidade se configuram preocupantes, especialmente no ambiente acadêmico.

Os resultados encontrados pelo presente estudo se apresentam principalmente voltando-se para a vulnerabilidade da saúde mental da comunidade LGBTQIAPN+. Isso sugere que as pessoas entrepostas nesses grupos minoritários, são socialmente encaminhados à descaracterização de seus direitos, onde os pressupostos da necropolítica operam veementemente. A ação afirmativa promovida pelo SERPSI, por meio do grupo de apoio “adversidade e diversidades”, configura-se uma ação que se encamina para a valorização da população LGBTQIAPN+ na academia.

Nesse sentido, é importante os ajustes de dinâmicas que acolham essa população, que organicamente, assim como outros grupos minoritários, rompem os conceitos estáticos relacionados às normas sociais e de mundo. Quando, em coletividade, possamos lançar um olhar sensível para a complexidade e a pluralidade humana, poderemos auxiliar no combate aos preconceitos e às adversidades que a comunidade investigada enfrenta, seja no próprio lar, nas ruas, nas escolas ou universidades. É entender que mesmo que não seja eu, que não seja meu, nem igual ao meu, ainda merece respeito (Eizirik, 2001).

REFERÊNCIAS

ACRE, Universidade Federal do. **Regulamento Interno:** serviço-escola de psicologia, Rio Branco, 2021. Disponível em:
<http://www2.ufac.br/cfch/psicologia/documentos/regulamento-interno-servico-escola-de-psicologia-serpsi.pdf/view>. Acesso em: 21 out. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Traduzido por Luiz Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei nº 2.848**, de 07 de dezembro de 1940. Código Penal, Brasília, 1940. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm. Acesso em: 21 out. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 7.716**, de 5 de Janeiro de 1989. Lei do Racismo. Brasília, 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7716compilado.htm. Acesso em: 21 out. 2024.

BUTLER, J. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARDOSO, Michelle; FERRO, Luiz Felipe. Saúde e população **LGBT:** Demandas e especificidades em questão. Psicologia, Ciência e profissão, Curitiba, v. 3, n. 32, p. 552-563, 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **RESOLUÇÃO Nº 8, DE 7 DE MAIO DE 2004.** Diário Oficial da União, Brasília, 18 de maio de 2004, Seção 1, p. 16 e 17.

Conselho Universitário da Universidade Federal do Acre. **Criação do Curso de Graduação de Psicologia da UFAC.** Resolução CONSU Nº 035/2012.

EIZIRIK, Marisa Faermann. Por que a diferença incomoda tanto? In: EIZIRIK, Marisa Faermann. **Educação e Escola:** a aventura institucional. Porto Alegre, AGE, 2001, , cap. 3: 37-57.

FREUD, Sigmund. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade, Análise fragmentária de uma histeria (“O caso Dora”) e Outros textos.** São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I:** a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GUERRA, Wesley Sa Teles. ORGULHO E PRECONCEITO DENTRO DA COMUNIDADE LGBTQIA+. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 3, n. 7, p. 96–99, 2020. DOI: 10.5281/zenodo.3929850. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/108>. Acesso em: 25 out. 2024.

ILGA (International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association). **State-Sponsored Homophobia 2020:** Global Legislation Overview Update, 2020.. Disponível em: https://ilga.org/wp-content/uploads/2023/11/ILGA_World_State_Sponsored_Homophobia_report_global_legislation_overview_update_December_2020.pdf. Acesso em: 20 out. de 2024.

JUNIOR, João, et al. **Ação afirmativa:** conceito, história e debates. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018.

MORAES, Matheus; BORGES, Josefa; SANTOS, José. **Saúde mental da população LGBTQIA+:** violências, preconceitos e suas consequências. *Brasilian Journal of Development*, Curitiba, v: 7, n. 6, 57855, 2021.

O que é o Serviço Escola de Psicologia? 2024. Disponível em: <http://www2.ufac.br/cfch/psicologia/escola-de-psicologia>. Acesso em: 21 out. 2024.

PSICOLOGIA, Conselho Federal de. **Carta de Serviços sobre Estágios e Serviços-Escola.**, 1 ed. Brasília: 2013. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/09/carta-de-servicos-sobre-estagios-e-servicos-escola12.09-2.pdf>. Acesso em: 21 out. de 2024.

RIBEIRO, Jorge Ponciano. **Gestalt-terapia:** refazendo um caminho. – 8. Ed. rev. - São Paulo: Summus, 2012.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa.** Tradução Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAÚDE DA POPULAÇÃO LGBTQ+ [recurso eletrônico]: iniquidades em saúde pública. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2020.

SILVA, Bianca Cecilia Teixeira; TEIXEIRA, Maria Vicêncio de Jesus; EVANGELISTA, Sara Alves do Nascimento. **A percepção da Psicanálise em relação à homossexualidade.** 2018. 22 f. TCC (Graduação) - Curso de Bacharelado em Psicologia, Faculdades Doctum de Serra, Serra, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. **Curso de Psicologia:** Projeto Pedagógico de Curso. Rio Branco, 2021. Disponivel em: <http://www2.ufac.br/cfch/psicologia/documentos/ppc-projeto-pedagogico-do-curso.pdf/view>. Acesso em: 22 de out. de 2024.

Capítulo 2

**AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA DA NECESSIDADE DE
PROFESSOR DE APOIO A ESTUDANTES COM TEA: UM
RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Geovane dos Santos da Rocha
Aline Kieskoski
Aline Perin Padilha
Cláudia Cristina Weber Quinhones
Mayara Pryscila Borsa

AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA DA NECESSIDADE DE PROFESSOR DE APOIO A ESTUDANTES COM TEA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Geovane dos Santos da Rocha

Psicólogo na Secretaria de Educação de Realeza-PR, geovanesdarocha@outlook.com.

Aline Kieskoski

Psicopedagoga na Secretaria de Educação de Realeza-PR, akieskoski@gmail.com.

Aline Perin Padilha

Psicóloga na Secretaria de Educação de Realeza-PR, alineppadilha00@gmail.com.

Cláudia Cristina Weber Quinhones

Pedagoga na Secretaria de Educação de Realeza-PR, claudinha.weber@outlook.com.

Mayara Pryscila Borsa

Nutricionista na Secretaria de Educação de Realeza-PR, mayara.borsa@hotmail.com.

RESUMO

O presente capítulo relata a experiência de implementação da Comissão PAEE no município de Realeza, Estado do Paraná, estabelecida para avaliar as necessidades educacionais especiais de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Diante do aumento significativo de laudos diagnósticos de TEA, surgiu a necessidade de estruturar adequadamente o atendimento educacional a esses alunos, enfrentando o desafio de oferecer suporte individualizado que respeitasse as particularidades de cada criança e garantisse a equidade no atendimento. Ao longo da escrita, é detalhada a metodologia adotada pela comissão, incluindo a realização de estudos de caso, avaliações interdisciplinares e a triagem das necessidades educacionais. Também são abordados os marcos legislativos que orientaram a formação da comissão, assim como as melhorias implementadas ao longo do tempo. O trabalho enfatiza, ainda, a importância do acompanhamento contínuo e da revisão das necessidades dos alunos conforme seu

desenvolvimento. Por fim, são feitas reflexões sobre nossa trajetória, ressaltando os principais aprendizados adquiridos, as perspectivas para o aprimoramento da prática e o caminho futuro para novos trabalhos, com o objetivo de ampliar e aprimorar o atendimento às crianças com TEA. Espera-se que as informações apresentadas neste capítulo sirvam como fonte de inspiração para outros municípios, auxiliando na estruturação de procedimentos fundamentados, a fim de proporcionar um atendimento efetivo aos alunos com TEA.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. PAEE. Educação Especial.

ABSTRACT

This chapter reports the experience of implementing the PAEE Committee in the city of Realeza, State of Paraná, established to assess the special educational needs of children with Autism Spectrum Disorder (ASD). Given the significant increase in ASD diagnostic reports, the need to properly structure educational support for these students emerged, facing the challenge of providing individualized support that respects the unique characteristics of each child and ensures equity in service. Throughout the writing, the methodology adopted by the committee is detailed, including the implementation of case studies, interdisciplinary evaluations, and the triage of educational needs. Legislative milestones that guided the formation of the committee, as well as improvements implemented over time, are also discussed. The work also emphasizes the importance of continuous monitoring and the review of students' needs according to their development. Finally, reflections on our journey are made, highlighting the main lessons learned, perspectives for practice improvement, and the future path for new work, aimed at expanding and enhancing support for children with ASD. It is expected that the information presented in this chapter will serve as an inspiration for other municipalities, helping them structure grounded procedures to provide effective support to students with ASD.

Keywords: Autism Spectrum Disorder. Support Teacher. Special Education.

INTRODUÇÃO

Como gestores do sistema de ensino municipal de Realeza, Estado do Paraná, observamos nos últimos anos um aumento significativo de diagnósticos de Transtorno do Espectro Autista (TEA), acompanhados da recomendação, nos laudos, da presença de professores de apoio para esses estudantes. Desde o início, considerando nosso embasamento teórico, nossa experiência na prática escolar e nosso conhecimento da

legislação vigente, reconhecemos a importância de termos um olhar diferenciado para as crianças com TEA em nosso município.

Entretanto, por atuarmos na Secretaria Municipal de Educação, percebemos a importância de estruturar nossas práticas de forma mais criteriosa, garantindo que cada criança recebesse o suporte adequado às suas reais necessidades. Embora os laudos diagnósticos possam apresentar semelhanças, cada estudante possui particularidades que devem ser consideradas. Além disso, pautamo-nos no princípio da equidade, entendendo que a educação inclusiva não se baseia em um modelo único para todos, mas em atendimentos individualizados.

Diante disso e em conformidade com a legislação, que assegura a presença de professores de apoio para casos em que a necessidade seja comprovada, decidimos elaborar uma comissão para avaliar e aprimorar esse processo. Instituída em 2022, a Comissão PAEE (Comissão Professor de Apoio Educacional Individualizado) passou por variadas modificações até sua organização atual, em 2025. Contudo, podemos dizer que a Comissão PAEE representa atualmente um meio formalizado e seguro de triagem das necessidades de crianças com TEA, garantindo um atendimento efetivo a esse público.

Visto isso, este trabalho tem como objetivo relatar nossa experiência na implementação da Comissão PAEE em Realeza/PR, visando compartilhar estratégias e boas práticas que possam servir de referência para iniciativas semelhantes em outros municípios. Ao longo deste relato, apresentaremos os elementos construídos para seu funcionamento, destacando sua operacionalização. Nos momentos finais, refletimos sobre nosso percurso, destacando os aprendizados e as perspectivas para o aprimoramento contínuo da prática.

A COMISSÃO PAEE

A Comissão PAEE foi criada em junho de 2022 com o intuito de avaliar as solicitações e/ou requerimentos realizados pelas instituições educacionais municipais de PAEE para alunos com TEA. Seu objetivo foi, desde o princípio, o de avaliar as demandas específicas de cada estudante com TEA para, a partir disso, identificar quais são os melhores mecanismos de fomento à sua aprendizagem e consequente desenvolvimento, incluindo o de professor de apoio.

Bases legislativas

No que se refere à presença de Professor de Apoio Educacional Especializado (PAEE) para alunos com TEA, a Lei 12.764/2012 – que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista – traz no artigo 3º, parágrafo único, a seguinte redação:

Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado (Brasil, 2012, art. 3º, parágrafo único, grifos nossos).

No Estado do Paraná, especificamente, a Lei 21.964/2024 - que Institui o Código Estadual da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista - discorre sobre as diretrizes da educação às pessoas com TEA, descrevendo no artigo 43º, 2º parágrafo que “[...] **em casos de comprovada necessidade**, a pessoa com TEA incluída nas classes comuns de ensino regular terá direito a acompanhamento por Professor de Apoio Educacional Especializado - PrAEE” (grifos nossos).

Inicialmente através da Lei 12.764/2012 e, posteriormente, por meio da Lei 21.964/2024, entendemos que o direito de um “acompanhamento especializado” ou de “acompanhamento por Professor de Apoio Educacional Especializado” vincula-se à comprovação de necessidades específicas do estudante. Entretanto, ambas as leis não discorrem sobre a maneira como tal comprovação deve ser realizada, o que nos fez recorrer à Instrução Normativa nº 001/2016 Secretaria de Estado da Educação – SEED, Paraná, que estabelece critérios.

A instrução estabelece que:

A necessidade do Professor de Apoio Educacional Especializado se efetivará **após comprovação, por estudo de caso**, conforme a situação escolar do estudante. A medida visa avaliar, com outros profissionais envolvidos, se a melhor opção para o estudante é o trabalho desse profissional ou a adoção de outros procedimentos, tais como: sala de recursos multifuncional, flexibilização curricular que atenda às necessidades educacionais especiais, ou, ainda, atendimentos intersecretariais envolvendo a participação da família, saúde e assistência social (Paraná, art. 2º, § 1º, grifos nossos).

A legislação é clara sobre o direito da criança com TEA de ter um professor de apoio desde que seja comprovada a necessidade, ou seja, o PAEE não deve ser ofertado de maneira direta, sem avaliação, pois em algumas situações tal profissional não se faz necessário e pode prejudicar o progresso do estudante em alguns campos. Em vista disso,

na rede municipal de ensino de Realeza/PR precisa-se de um estudo interdisciplinar com foco pedagógico para o fornecimento de um PAEE, o qual é feito pela Comissão PAEE. Este estudo de caso tem como objetivo averiguar os melhores aportes para o fomento da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes da rede municipal de ensino.

Fundamento teórico

O estudo de caso realizado pela Comissão PAEE baseia-se nos preceitos da Psicologia Histórico-Cultural. Vigotski (2021) é claro ao dizer que cabe ao pedagogo definir o modo como os conteúdos serão trabalhados, levando os alunos a dominarem o conhecimento e a reelaborar novos pelas atividades de estudo. Para o autor, é necessário adotar procedimentos com uma finalidade, bem como a execução de técnicas e a reelaboração de conceitos para a apropriação dos conteúdos pedagógicos. Na escola, essas ações são exercidas, por exemplo, por meio de tarefas de estudo, tal como resolução de problemas práticos e teóricos, construção de textos e efetivação de exercícios de leitura.

Estabelecemos, a partir disso, que somente profissionais da Educação podem realizar a avaliação das necessidades pedagógicas dos alunos, seja no âmbito do TEA ou de outros quadros. Além disso, a Instrução Normativa nº 001/2016 preconiza:

2.1 O Estudo de Caso será realizado por uma equipe de profissionais composta por especialista do Núcleo Regional da Educação, pedagogo da instituição de ensino, especialista em Educação Especial da instituição de ensino e professores da turma do estudante para avaliar as intervenções pedagógicas e apoios já realizados voltados à aprendizagem e proporem novas estratégias de trabalho (Paraná, art. 2º, § 2º).

Nesse sentido, estabelecemos que a primeira etapa de avaliação começa na escola, com a análise dos professores, por meio de estudo de caso, das metodologias já empregues até então pela instituição, bem como a sua eficácia. A partir disso, repassa-se a documentação aos membros da Comissão PAEE, que desenvolvem a avaliação a partir de uma ótica interdisciplinar (pedagoga, psicólogo, psicopedagoga e nutricionista). Definimos que, após o recebimento do requerimento pela instituição, haja um prazo de um mês para a resposta da Comissão PAEE. Em situações de alta demanda, o prazo poderia ser estendido. Ademais, situações emergenciais deveriam ser tratadas com a Secretaria de Educação.

A avaliação utiliza de um modelo padrão, construído por seus membros, o qual engloba as áreas como: sociabilidade, psicomotricidade, cognição, fala, cuidados próprios, comunicação verbal e não verbal, comportamento e atenção. Estabelecemos que a avaliação ocorreria por duplas, composta pela pedagoga mais um profissional interdisciplinar. Contudo, definimos que todos os casos seriam discutidos em conjunto, com todos os integrantes da Comissão PAEE.

Adotamos como princípio o não questionamento dos laudos diagnósticos, mas a realização de uma triagem pedagógica das necessidades educacionais especiais. Entendemos que o objetivo da Comissão PAEE é o de averiguar a necessidade ou não de professor de apoio, de acordo com critérios pedagógicos, bem como organizar o trabalho desse profissional (carga horária, aspectos a estimular etc.). O estudante, inclusive, já deve possuir laudo diagnóstico de médico neurologista e/ou psiquiatra para então ser encaminhado para avaliação da Comissão PAEE.

Encaminhamentos

Percebemos que o professor de apoio não compõe a única possibilidade de atendimento a alunos com TEA. Em algumas ocasiões, inclusive, esse recurso pode ser maléfico ao desenvolvimento da autonomia do aluno. Visto isso, consideramos que os principais dispositivos para trabalho pedagógico com estudantes público da Educação Especial são a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), nas escolas parciais, e o Atendimento Educacional Especializado (AEE-I), nas escolas integrais. A partir da triagem realizada, solicitamos o atendimento nesses dispositivos, ou então recomendamos adaptação curricular, professor leitor e/ou transcritor, prova ampliada e acompanhamento interdisciplinar.

O atendimento em SRM é realizado por professor especialista em Educação Especial, e o acompanhamento é realizado do modo mais individual e específico possível. O principal objetivo do trabalho com as crianças com TEA em SRM é a de recuperar conteúdos em defasagem, bem como fomentar a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Contudo, também se realiza estimulação das funções psicológicas superiores dos alunos, tal como memória, atenção, abstração, fala, raciocínio etc. O AEE é um dispositivo desenvolvido por profissionais capacitados e especializados, atuantes em

escolas de turno integral, estimulando e facilitando a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Há atendimento interdisciplinar no campo da Educação aos alunos com TEA, em uma equipe composta atualmente por psicólogos, psicopedagoga, pedagoga e nutricionista. O objetivo destes profissionais é o de trabalhar: a fala, as dificuldades de aprendizagem, as emoções, os sentimentos, os pensamentos, as estereotipias, a literalidade de linguagem, a dimensão simbólica, os relacionamentos interpessoais, as analogias, os fenômenos de linguagem, a alimentação, os fenômenos elementares, a compreensão social, e outras possíveis problemáticas dos estudantes. Há atendimentos específicos nas próprias instituições, tal como de musicoterapia. Em algumas situações também se faz necessário acionar outras instituições, como o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), a Assistência Social, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) etc., algo que é feito de acordo com a necessidade do caso.

Acompanhamento

Estabelecemos a decisão da Comissão PAEE como situacional, ou seja, vai de acordo com o nível de aprendizagem e desenvolvimento atual da criança. Isso quer dizer que, ao longo do tempo, as características do trabalho do PAEE (cronograma) podem ser alteradas de acordo com as necessidades apresentadas. Acompanhamos o desenvolvimento dos alunos de acordo com as informações contidas nos Relatórios Semanais que são produzidos pelo professor de apoio. Logo, o cronograma pode ser alterado a cada trimestre de modo a melhor atender as demandas de cada estudante.

Em casos de indeferimento de professor de apoio, a instituição escolar pode solicitar nova avaliação em período futuro se julgar que, nesse tempo, o quadro do estudante não evoluiu de maneira satisfatória. Estabelecemos que a presença do professor de apoio também poderia ser finalizada quando, por análise, julgar-se que o estudante está com desempenho adequado ao seu ano escolar e pode continuar de boa maneira o processo de ensino e aprendizagem de forma autônoma.

A partir de 2024, passamos a considerar também a Lei nº 21.964/2024, que estabelece que o professor de apoio deve atender o estudante com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, com comprovada necessidade relacionada à sua condição

de funcionalidade para a escolarização e não relacionada à condição de deficiência, sendo agente de mediação do aprendizado e escolarização. Ou seja, o olhar tornou-se mais específico para as necessidades educacionais dos alunos – algo que permitiu a execução de um trabalho educacional mais direcionado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de criação e estabelecimento da Comissão PAEE representou um grande desafio. Nos vimos diante de uma realidade emergente – o exponencial aumento de laudos diagnósticos – e a necessidade e o interesse por desenvolver um trabalho, enquanto profissionais que gerem as práticas pedagógicas municipais, que se baseassem na equidade e no fornecimento dos recursos educacionais necessários à aprendizagem e o desenvolvimento de crianças com TEA.

Foram realizados ajustes no funcionamento da Comissão PAEE ao longo do tempo. Inicialmente, todos os membros da comissão eram responsáveis pela triagem dos alunos, o que, devido à alta demanda, se mostrou ineficaz. Assim, optamos pela formação de duplas de avaliação, o que otimizou o trabalho e garantiu a qualidade do processo. Além disso, a implementação de um protocolo de avaliação padrão trouxe maior segurança aos nossos procedimentos, e a inclusão de entrevistas com as famílias fortaleceu nosso contato e trabalho conjunto.

Podemos dizer que, atualmente, a Comissão PAEE representa um meio eficaz e seguro de avaliação das necessidades educacionais de crianças com TEA no município de Realeza/PR. Notamos ganho para os próprios alunos, que têm conseguido auxílio de professores de apoio, de acordo com suas necessidades; e à própria administração municipal, que se sente mais segura para a contratação de profissionais a partir da avaliação de profissionais sobre os recursos fundamentais ao progresso das crianças.

Como um dos principais desafios, destacamos a dificuldade em incluir uma fonoaudióloga em nossa equipe, profissional que certamente enriqueceria as discussões com sua expertise específica. No entanto, essa inclusão tem se mostrado um obstáculo devido à escassez de fonoaudiólogos em nossa região, o que dificulta a contratação desse profissional para integrar a Comissão PAEE. Por fim, temos a intenção de implementarmos projetos de intervenção precoce com as crianças com TEA, bem como

lutar por recursos estaduais e federais que auxiliem o processo de contratação de professores de apoio a nível municipal.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2012/L12764.htm. Acesso em: 31 jan. 2025.

PARANÁ. Lei nº 21.964, de 30 de abril de 2024. Institui o Código Estadual da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista – TEA. Diário Oficial do Estado do Paraná, Curitiba, 30 abr. 2024. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-21964-2024-parana-codigo-estadual-da-pessoa-com-transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em: 31 jan. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação (SEED). Instrução Normativa nº 001, 2016. Estabelece para a solicitação de Professor de Apoio Educacional Especializado aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista.. Diário Oficial do Estado do Paraná, Curitiba, 15 jan. 2016. Disponível em: <https://www.seed.pr.gov.br/>. Acesso em: 31 jan. 2025.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Psicologia, educação e desenvolvimento. Expressão Popular: São Paulo, 2021.

Capítulo 3

PONTOS E PESPONTOS: TECENDO A ESCRITA-AUTORAL NA RESENHA ACADÊMICA

Poliana Coutinho Campos da Silveira

Joelma Pereira Cruz dos Santos

Ricardo Ferreira de Sousa

PONTOS E PESPONTOS: TECENDO A ESCRITA-AUTORAL NA RESENHA ACADÊMICA

Poliana Coutinho Campos da Silveira

Mestra em Letras pela Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT); Professora na Secretaria Municipal de Educação de Palmas, Tocantins

(SEMED-TO);

E-mail: polianacamphos@gmail.com

Joelma Pereira Cruz dos Santos

Mestra em Letras pela Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT); Professora na Secretaria Estadual de Educação de Palmas, Tocantins

(SEDUC-TO);

E-mail: joelmacruz.prof@gmail.com

Ricardo Ferreira de Sousa

Doutorando em Linguística e Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT); Professor na Secretaria Municipal de Educação de Palmas, Tocantins (SEMED-TO);

E-mail: ricardof@uft.edu.br

RESUMO

A presente pesquisa refere-se aos estudos da linguagem no campo da Linguística Aplicada com uma abordagem dialógica sociointeracionista. O objetivo deste artigo é analisar as marcas de autoria presentes na produção do gênero resenha do estudante universitário, além de identificar os operadores linguístico-discursivos mobilizados na construção desse gênero. Nesse sentido, trata-se de uma pesquisa de campo, qualitativa-interpretativa de natureza aplicada e explicativa. Para o estudo em questão, usamos como amostra a resenha de um estudante ingressante no Ensino Superior. O texto analisado foi extraído do curso de extensão “Produção textual na universidade: a reescrita

como instrumento potencializador no desenvolvimento da competência escritora”, aplicado na Universidade Federal do Tocantins (UFT), em 2021. Após a análise dos dados, verificamos que a resenha remete a características identitárias do estudante, indicando questões de escolarização anteriores, como a concepção de escrita que trazem. Assim, verificamos que a autoria foi demarcada por elementos linguísticos como a paráfrase, a repetição, os modalizadores discursivos e os operadores argumentativos, utilizando-se da responsividade, quando o estudante se posiciona diante da obra.

Palavras-chave: Autoria; Escrita; Resenha Acadêmica.

ABSTRACT

The present research refers to language studies in the field of Applied Linguistics with a socio-interactionist dialogical approach. The objective of this article is to analyze the marks of authorship present in the production of the review genre, in addition to identifying the linguistic-discursive operators mobilized in the construction of this genre. In this sense, it is a qualitative-interpretative field research of an applied and explanatory nature. For the study in question, we used as a sample the analysis of a student entering Higher Education. The text developed was extracted from the extension course “Text production at the university: rewriting as an instrument to enhance the development of writing competence”, applied at the Federal University of Tocantins (UFT), in 2021. After analyzing the data, we verified that the review refers to the student's identity characteristics, demoting previous schooling issues, such as the conception of writing that it brings. Thus, we verified that authorship was demarcated by linguistic elements such as paraphrase, repetition, discursive modalizers and argumentative operators, using responsiveness, when the student positions himself in front of the work.

Keywords: Authorship. Writing. Academic Review.

1 INTRODUÇÃO

O título deste artigo, “Pontos e pespontos: tecendo a escrita-autoral na resenha acadêmica”, fundamenta-se na concepção dialógica da linguagem proposta por Mikhail Bakhtin e seu Círculo. Segundo essa abordagem, o discurso do outro é ressignificado, pois, ao escrever, incorporamos elementos do dizer anterior e os entrelaçamos com o nosso próprio dizer. Assim, o posicionamento do autor é o que define a quem “pertence” o enunciado, evidenciando a natureza interativa e constitutiva da escrita acadêmica.

“Pontos e pespontos” são utilizados de forma analógica para ilustrar o processo de costura. A palavra “ponto”, independentemente do tipo ou técnica utilizada, remete à união de tecidos, enquanto o “pesponto” se torna visível nas peças de roupa, evidenciando

a costura finalizada. O que se deseja destacar é o modo como o pesponto aparece ao avesso: antes de concluir o processo de costura, as linhas são entrelaçadas, mas, na parte superior do tecido, a linha segue de maneira reta e sem desvios, exceto quando necessário.

Assim é a nossa escrita, não podemos esperar uma primeira produção com um total de zero desvios da norma padrão ou do conteúdo temático. A escrita e reescrita são processos fundamentais, que, em determinado momento, podem parecer desordenados, mas, ao final, devem resultar em um texto coerente, com unidade e um projeto claro na sua constituição. Para o estudo em questão, usamos como amostra a resenha de um estudante ingressante no Ensino Superior.

Dentro desse contexto, a pesquisa tem como *corpus* uma resenha acadêmica produzida no curso de extensão “Produção textual na universidade: a reescrita como instrumento potencializador no desenvolvimento da competência escritora”, oferecido pela Universidade Federal do Tocantins, no Campus Porto Nacional. É fundamental compreender que a análise de textos não se limita a aspectos linguísticos, devendo ser conduzida de maneira padronizada e sistematizada, levando em consideração o contexto social e as práticas de letramento distintas dos sujeitos envolvidos (Street, 2014; Batista-Santos, 2017).

Nesse viés, o objetivo deste artigo é analisar as marcas de autoria presentes na produção do gênero resenha do estudante universitário, além de identificar os operadores linguístico-discursivos mobilizados na construção desse gênero. Desse modo, no estudo em questão, usamos como amostra de análise e discussão a resenha de um estudante ingressante no Ensino Superior. Para orientar nossas discussões, propomos as seguintes questões de pesquisa: 1) De que maneira o gênero discursivo resenha acadêmica contribui para as práticas sociais na universidade? 2) Quais marcas linguísticas são utilizadas na produção da resenha, a fim de representar a autoria do resenhista?

Para responder a essas questões, embasamo-nos na concepção dialógica de linguagem (Volóchinov, 2018; Bakhtin, 2003, 2011, 2013), na perspectiva sociointeracionista da linguagem proposta por Bronckart (2009), no modelo didático conforme Abreu-Tardelli, Lousada e Machado (2004) e na linguística textual, de acordo com Antunes (2005, 2010) e Koch (1994, 2000).

Este estudo justifica-se pela dificuldade que alguns universitários enfrentam na produção de gêneros acadêmicos ao ingressarem na academia. Assim, o trabalho foi desenvolvido a partir de uma abordagem de ensino que considera as práticas sociais

refletidas no ambiente acadêmico, reconhecendo os sujeitos sociais como indivíduos em processo de constituição.

A presente pesquisa, quanto à abordagem, é classificada como qualitativa-interpretativista, pois preocupa-se em esclarecer o motivo dos fenômenos observados, levando em conta variáveis não quantificáveis, tais como valores e crenças. Quanto à natureza, é aplicada, uma vez que se propõe a produzir conhecimentos e aplicá-los na prática; quanto aos objetivos, é explicativa, uma vez que pretende analisar o motivo dos acontecimentos a partir dos resultados; e quanto aos procedimentos, é classificada como uma pesquisa de campo, tendo em vista que realiza a extração de dados por meio de diferentes formas de pesquisa.

Em relação aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa adota uma abordagem de estudo de caso, tendo como base a análise da produção de uma resenha (Denzin; Lincoln, 2006). A pesquisa foi realizada de forma on-line, por meio da plataforma Google Meet, com atividades ocorrendo às quintas-feiras, entre 14h e 16h, nos dias 16 e 13 de dezembro de 2021. O processo incluiu a seleção teórica, a ministração das aulas, a escrita das resenhas e a discussão da temática social. Como critério de seleção, dentre as diversas resenhas produzidas, optou-se pelo texto que apresentou maior complexidade, diversidade de elementos, autoria e estilo, além de possibilitar diversas interpretações.

Quanto à configuração do estudo, seguem a organização: inicialmente, apresentamos a noção de gêneros do discurso, vinculados às esferas de atividades humanas. Nas duas seções subsequentes, discutimos o gênero resenha acadêmica e a autoria em produções escritas. Em seguida, são desenvolvidas as análises e discussões, com base na teoria apresentada. Por fim, são tecidas as considerações finais, seguidas pela apresentação das referências.

2 OS GÊNEROS DO DISCURSO E AS ESFERAS DE ATIVIDADES HUMANAS

A temática dos gêneros discursivos não é recente. Já era discutida pelos filósofos Platão e Aristóteles, sendo que Platão preconizava a poética e Aristóteles sobre a retórica. Na contemporaneidade, as concepções ganharam espaço na Linguística e passaram a enfocar outros aspectos, principalmente discursivos. Internacionalmente, existem as perspectivas: *sócio-histórica* e *dialógica* de Bakhtin; *comunicativa*, de Steger, Gulich, Bergmann, Berkenkotter; *sistêmico-funcional*, de Halliday; *sociorretórica* de caráter

etnográfico, de Swales e Bhatia; *interacionista e sociodiscursiva* de Bronckart, Dolz e Schneuwly; *da análise crítica*, de N. Fairclough e G. Kress; e *sociorretórica/socio-histórica e cultural*, de C. Miller, Bazerman e Freedman (Marcuschi, 2008, grifos nossos).

A perspectiva adotada para esta pesquisa se embasa na concepção dialógica de Bakhtin. A linguagem é inerente às atuações que o homem exerce no mundo. Assim como há uma diversidade de empregos da língua, também há uma variedade de esferas da atividade humana. Essas esferas são explicadas por Fiorin (2020, p. 68), como “as da escola, as da igreja, as do trabalho num jornal, as do trabalho numa fábrica, as da política, as das relações de amizade”.

As intenções de um falante se materializam nos enunciados. O desejo de se expressar faz parte de modos peculiares. Dentre diversos outros modos, apenas um é selecionado. Trata-se de uma questão de preferência (Bakhtin, 2003). Vale ressaltar que os sentidos dos enunciados são unidos tanto por elementos verbais quanto extraverbais. O dito sempre é acompanhado daquilo que ainda não foi dito.

Com isso, entende-se que os diferentes campos onde o homem exerce sua influência, e o tempo em que essas ações ocorrem, geram diversos gêneros com suas respectivas particularidades, sendo vinculadas às suas finalidades, por exemplo, religiosa, familiar, escolar e empresarial. Além do mais, os gêneros não se reduzem a formas já existentes, uma vez que se inovam por meio das experiências trocadas entre os sujeitos.

Além disso, os enunciados nunca aparecem da mesma forma, pois cada ato comunicativo cria um enunciado. De acordo com Bakhtin (2011), a nossa fala é permeada por gêneros do discurso dos mais variados tipos, tanto falados como escritos. Embora estejamos constantemente nos expressando por meio de enunciados, nem sempre temos conhecimento teórico sobre eles ou até mesmo os desconhecemos.

Dessa maneira, para Bakhtin (2003), três elementos são intrínsecos aos gêneros: o *conteúdo temático*, o *estilo verbal* e a *construção composicional*. A partir de agora, explicaremos cada um deles.

Em relação ao *conteúdo temático*, Fiorin (2020, p. 69) afirma que “não é o assunto específico de um texto, mas é um domínio de sentido de que se ocupa o gênero. Assim, as cartas de amor apresentam o conteúdo temático das relações amorosas”. A partir dessa premissa, compreendemos que o tema é amplo, trata de um todo.

O *estilo verbal* “diz respeito a uma seleção de meios linguísticos. Ele é, pois, uma escolha de certos meios lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do

interlocutor [...]” (Fiorin, 2020. p. 69). Assim sendo, o estilo corresponde à seleção linguística feita ao escrever determinado gênero. Fiorin (2020) exemplifica algumas e dentre muitas variações estilísticas, podemos nos deparar com o estilo oficial, presente em requerimentos, estilo objetivo-neutro, presente em exposições científicas, estilo familiar, em que há mais traços informais e estilo íntimo, exemplificado pelas cartas de amor.

Por *construção composicional* entende-se que “é o modo de organizar o texto, de estruturá-lo. Por exemplo, sendo a carta uma comunicação diferida, é preciso ancorá-la num tempo num espaço e numa relação de interlocução” (Fiorin, 2020, p. 69). Esse elemento representa um aspecto amplo sobre a constituição do gênero. “É por isso que as cartas trazem a indicação do local e da data em que foram redigidas e o nome de quem as envia e da pessoa para quem se escreve” (Fiorin, 2020, p. 69).

Depois de apresentadas as dimensões que constituem os gêneros do discurso, na próxima seção discutiremos a constituição do gênero resenha, considerando as suas dimensões.

2.1 O gênero resenha acadêmica

O gênero discursivo resenha “é usado na academia para avaliar – elogiar ou criticar – o resultado da produção intelectual em uma área do conhecimento” (Motta-Roth; Hendges, 2010, p. 27). Assim, é importante ressaltar que a primeira aproximação à resenha costuma ser um exercício mais didático do que, efetivamente, uma análise aprofundada da produção intelectual em determinada área do conhecimento, tendo em vista a possível condição insípiente dos estudantes. Geralmente, requerem a produção com base em um livro ou filme referente à disciplina que estão ministrando. Todavia, também pode ser relativa a uma exposição de pintura, CD de música ou *software* de computador (Motta-Roth; Hendges, 2010).

Ressalvamos que a resenha fora do contexto acadêmico possui diferentes funções sociais e, por isso, não se restringe apenas a um trabalho requisitado pelo professor. Ela pode ser produzida com a finalidade de publicação em uma revista, para vender uma obra, apreciar um filme etc. Por esse motivo, pode circular em diversos sítios da internet, como também em periódicos.

Na universidade ou escola, Abreu-Tardelli, Lousada e Machado (2004, p. 11) informam que, ao produzir uma resenha acadêmica, o estudante deve demonstrar “que leu e entendeu a obra e que sabe se posicionar diante do texto lido”. Nesse viés, não será suficiente apenas relatar sobre o livro, pois será necessária a construção de argumentos que refutem ou concordem com o autor. Dessa forma, pode analisar se a obra foi de fato compreendida e se o discente entendeu o objetivo do gênero.

Conforme aponta Motta-Roth e Hendges (2010, p. 28), “[...] para os alunos de letras, saber resenhar livros talvez seja uma habilidade fundamental”. A resenha possibilita o desenvolvimento de competências que poderão auxiliar no processo de escrita, pois permite maior fluidez na organização das ideias e o conhecimento pode ser aprofundado em uma determinada área.

Batista-Santos e Silva (2021), Motta-Roth e Hendges (2010) e Abreu-Tardelli, Lousada e Machado (2004) defendem que a produção desse gênero possui algumas características, a saber: i) *referencial da obra* - momento que o resenhista informa o título da obra a ser resenhada, o autor, a edição, a editora, a cidade e o ano de publicação; ii) *credenciais do(a) autor (a)* - espaço em que se discorre acerca da formação de quem escreveu o livro e também sobre seu percurso e atuação profissional; iii) *apresentar a obra* - informar o tópico geral do livro, definir o público-alvo, dar referências sobre o autor, situar o leitor sobre o assunto/conteúdo pertencente ao livro, fazer generalizações e/ou inserir o livro na disciplina; iv) *descrever a obra* - significa que o resenhista deve dar uma visão geral da organização do livro, estabelecer o tópico de cada capítulo e citar material extratextual; v) *avaliar parte da obra e (não) recomendar a obra* - nesta etapa geralmente o escritor realça pontos específicos. Apresenta os seguintes pontos: desqualificar/recomendar o livro ou recomendar o livro apesar das falhas indicadas. É onde o resenhista emite a sua sentença após ter lido e analisado o livro. A obra pode ser indicada sem nenhuma ressalva aos leitores ou pode ser recomendada apesar de conter algumas lacunas.

Em relação à linguagem utilizada, Abreu-Tardelli, Lousada e Machado (2004) nos esclarecem que, embora os escritores utilizem a terceira pessoa do singular, são capazes de manifestarem sua opinião, “isso garante mais veracidade ao que está sendo dito, pois não parece que é uma opinião de um resenhista, mas uma característica da própria obra”. As autoras chamam a atenção para a necessidade de agir com urbanidade na produção deste gênero. É permitido julgar a obra e fazer indicações, mas é “importante seguir

algumas regras de polidez, para evitar agredir o autor da obra resenhada" (Abreu-Tardelli, Lousada e Machado, 2004, p. 116).

Na seção a seguir, abordaremos a concepção de autoria, uma vez que essa concepção é materializada no gênero discursivo.

2.2 A autoria em produções escritas

De acordo com Bronckart (2009), o autor é incumbido pela organização do seu texto. Todavia, encarrega-se de operar com o gênero, conforme o propósito destinado e, a partir disso, utiliza os recursos condizentes à sua manifestação enunciativa. Desse modo, é importante destacar que, conforme o estudioso, o ato de se expressar, apesar de partir de um sujeito específico e social, comunga dizeres de outros indivíduos, ou seja, outras vozes sociais (Bakhtin, 2013).

Nesse sentido, percebemos que há uma inter-relação com a performance de terceiros, ou seja, na produção escrita a voz do ‘outro’ entra ‘em cena’ para legitimar e respaldar a voz do ‘eu’. Ainda, significa dizer que a autoria de um texto, por exemplo, contém valores não somente de quem escreve porque carrega traços de outras situações comunicativas.

Assim, quem escreve leva em consideração as circunstâncias das quais faz parte, utilizando-se de um tema e também de seu entendimento. No entanto, há sempre uma interligação com outros discursos, “quer se trate de noções, de opiniões ou de valores, as representações disponíveis no autor são sempre já interativas, no sentido de que integram as representações dos outros [...]” (Bronckart, 2009, p. 321).

Dessa maneira, aquele que se designa escritor, responsável pelo texto, utiliza-se de mecanismos linguísticos situados no seu próprio contexto. “A ação empreendida pelo autor é uma ação de linguagem, no sentido de que explora os recursos da língua natural em uso no grupo em que esse autor se inscreve” (Bronckart, 2009, p. 321).

É autor aquele que emana em seus escritos o seu posicionamento, as suas ideias e impressões acerca de algo.

O eu e o outro são, cada um, um universo de valores. O mesmo mundo, quando correlacionado comigo ou com o outro, recebe valorações diferentes, é determinado por diferentes quadros axiológicos. E essas diferenças são arquitetonicamente ativas, no sentido de que são constitutivas dos nossos atos (inclusive de nossos enunciados): é na

contraposição de valores que os atos concretos se realizam; no plano dessa contraposição axiológica (é no plano da alteridade, portanto) que cada um orienta seus atos (Faraco, 2009, p. 21).

Nesse sentido, a escrita parte das nossas concepções acerca do mundo, da valoração que atribuímos às coisas. No entanto, não somos os “donos” daquilo que foi dito ou escrito, tendo em vista que conforme Brait (2020, p. 49) “[...] o escritor encontra seu tema sempre já envolto em uma aura heteroglóssica constituída pela consciência social e vai, basicamente, se orientar de forma responsiva nessa aura”. Nessa linha de pensamento, Bakhtin afirma que

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso ocupa simultaneamente em relação a ele uma *ativa posição responsiva*: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc. [...] A *compreensão passiva* do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensãoativamente responsiva real e plena. [...] É claro que nem sempre ocorre imediatamente a resposta em voz alta ao enunciado logo depois de pronunciado: a compreensãoativamente responsiva do ouvido (por exemplo, de uma ordem militar) pode realizar-se imediatamente na ação (o cumprimento da ordem ou comando entendidos e aceitos para execução), pode permanecer de quando em quando como compreensão responsiva silenciosa (alguns gêneros discursivos foram concebidos apenas para tal compreensão, por exemplo, os gêneros líricos), mas, isto por assim dizer, é uma *compreensão responsiva de efeito retardado*: cedo ou tarde o que ouvido eativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte (Bakhtin, 2011, p. 271-272, grifos nossos).

Nesse sentido, a compreensão responsiva pode ocorrer de três formas: *ativa*, *passiva* e *silenciosa*. Na primeira, o indivíduo atua como um respondente imediato, ou seja, anui ou refuta acerca daquilo que leu, emitindo sua resposta de acordo com o propósito. Já na segunda forma de responsividade, o entendimento sobre o que foi lido ou ouvido e a reação sobre isso precisa de um certo tempo para ocorrer. Conforme Silva e Striquer (2015, p. 4)⁶, diz-se que é passiva quando “o interlocutor produz uma resposta, o que não significa que houve compreensão do enunciado proferido por outro, ele apenas executou o que lhe é imposto”. Já a de efeito retardado necessita de tempo considerável para emitir uma resposta. Em outro momento, ou melhor, em outra situação comunicativa se estabelecerá uma conexão e o ouvinte irá emitir uma reação.

⁶ Estudo realizado por Silva e Striquer (2015) no International Congress of Critical Applied Linguistics (ICCAL), em 2015.

Ao produzir uma resenha acadêmica, as impressões sobre o que foi lido no texto fonte serão registradas no processo de retextualização. No caso do gênero em questão, resenha, é necessário levar em consideração as suas características composticionais e as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT NBR 6028 (2023, p. 2-3), realizando as citações da forma correta, de forma a não fazer uso do plágio.

A seguir, tecemos a análise e discussão dos dados.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: O LUGAR DE INSCRIÇÃO DO SUJEITO EM SEU DIZER

[...] a interpretação dos resultados surge como a totalidade de uma especulação que tem como base a percepção de um fenômeno num contexto. Por isso, não é vazia, mas coerente, lógica e consistente (Trivinôs, 2019, p. 128).

Esta seção tem como objetivo apresentar a análise e resultado da pesquisa. Para tanto, iniciamos a análise apresentando os aspectos que compreendem o primeiro momento, referentes ao conteúdo temático, estilo e construção composicional. Em seguida, analisamos as marcas de autoria de uma resenha produzida por um acadêmico participante do curso de extensão “Produção textual na universidade: a reescrita como instrumento potencializador no desenvolvimento da competência escritora”, aplicado na Universidade Federal do Tocantins/Campus Porto Nacional, em 2021.

3.1 Análise do estilo, conteúdo temático e construção composicional da resenha

Como explicado, este é o primeiro momento da análise da resenha, que teve como objeto resenhado o livro intitulado “A palavra e a sentença: estudo introdutório”, obra escrita por Ronaldo Batista de Oliveira (2011). Considerando a dimensão escrita da resenha optamos por disponibilizá-la por meio de link⁷ para leitura. Nesse sentido, no interior da análise constam excertos da materialidade linguístico-discursiva da resenha.

No bojo da análise, no que diz respeito ao *conteúdo temático*, percebemos que o resenhista entende o domínio discursivo em que o texto se insere, e perpassa por temas

⁷ Resenha extraída do banco de dados do curso de extensão “Produção textual na universidade: a reescrita como instrumento potencializador no desenvolvimento da competência escritora” (2021). Link: <https://drive.google.com/file/d/19t3xMC9XxW57MhXglhSxoAkXO6ajUz/view?usp=sharing>

relativos, ou seja, a lexicografia e a morfologia. Ademais, comprehende que se trata de um livro com noções introdutórias importantes para a continuidade dos estudos na área. No primeiro parágrafo, o participante resume os principais tópicos contidos na obra.

No decorrer da obra, demonstra os seus *sistemas complexos, elementos sonoros e de signos*, como a *linguagem é primordialmente constituída*, como se relaciona com a criação e o melhoramento, sua interpretação e desenvolvimento na relação entre a fala, estrutura e som (Linhas 3, 4, 5, 6, 7).

Feito isso, desenvolve o texto abordando os temas de cada seção, sendo que isso só fica perceptível a partir do segundo capítulo, (linhas 38 e 69) uma vez que no primeiro, o participante não indica o seu início (não temos elementos linguísticos que marcam essa organização), deixando o leitor sem direcionamento.

Alguns traços (a partir da linha 8) indicam que o estudante assimilou a proposta de produção. Durante a maior parte do texto, verificamos a existência de diversas paráfrases, ou seja, o resenhista explica com suas palavras aquilo que está contido no texto-fonte. Além disso, há elementos que imprimem o posicionamento de quem escreve por meio de comentários avaliativos. Isso pode ser exemplificado por meio do fragmento a seguir:

Diante disso, cabe ao leitor o esforço de aprofundar o conhecimento partindo das leituras sugeridas pelo autor, pois o conteúdo apresentado pode ser insuficiente para um discente que esteja tendo o primeiro contato com a morfologia. (linhas 83-86).

Em relação ao *estilo*, notamos que das linhas 8 a 14 há o procedimento coesivo de conexão por associação, em que contém várias palavras e/ou conjunto de palavras pertencentes ao mesmo campo semântico, a saber: “órgãos”, “aparelho fonador”, “língua”, “linguagem”, “comunicação”, “falante”, “sons”.

A escrita do estudante também é marcada por paralelismo, fenômeno coeso típico da reiteração. Eis alguns exemplos: “*analisada no nível fonético-fonológico, morfológico e sintático*” (Linhas 16 e 17); “[...] *lexema, vocábulo, gramema e afixos*” (Linha 25). Percebemos que esse mecanismo ocorre por meio de séries que realizam enumeração, ou seja, as palavras são transcritas de forma sequencial. Dessa forma, também não há variação gramatical. Outros casos de paralelismo: “*tanto de natureza aditiva quanto...*” (Linha 64); “*Ocorrem das combinações realizadas, da evolução e do dinamismo da língua*” (Linhas 71-72).

Alguns elementos estilísticos como a substituição pronominal por meio do pronome demonstrativo “seu”, exemplo, “*no seu funcionamento*” (Linha 7), “*seus tipos e suas variações*” (Linha 9), “*seu bom uso*” (Linha 12) tornam-se repetitivos para um texto de cunho acadêmico que exige escrita mais formal.

Ademais, há paráfrases na resenha, uma delas está expressa no excerto “*é feita uma explicação das unidades integrantes desse processo, tais como: lexema, vocábulo, gramema e afixos*” (Linhas 24-25). Por meio do termo “*tais como*” o resenhista esclarece o que foi dito no enunciado anterior. Também há paráfrase em: “*ou seja, estruturas que têm sentido isoladamente*” (Linhas 34-35). Nesse fragmento, se apresenta por meio da expressão “*ou seja*”.

Como a resenha é um texto sobre outro texto, durante a maior parte da escrita, o resenhista promove explicações a partir de algo dito pelo autor, vejamos: “*Segundo o autor, é indispensável entender que a língua...*” (Linha 19), o que caracteriza a paráfrase, como dito anteriormente.

Em “*Todos esses elementos*” (Linha 26), há referência anafórica e substituição gramatical por hiperonímia. O pronome indefinido “*todos*” e o pronome possessivo “*esses*” fazem referência a “*lexema, vocábulo, gramema e afixos*” (Linha 25). Ao passo que o termo “*elementos*” é um nome genérico, que foi utilizado para substituir as palavras mencionadas.

Em relação às *características composicionais* ou *construção composicional* do gênero resenha, constatamos que o resenhista faz a referência à obra, contudo esquece-se de alguns detalhes, como o local de publicação do livro, além de colocar em negrito e itálico, fugindo, assim, dos padrões da ABNT. Ainda, o resenhista sumariza o conteúdo, delineando a organização geral do texto.

Logo no primeiro parágrafo é descrito o título da obra e o nome do autor. Ademais, é apresentado um resumo do Currículo Lattes do escritor da obra, segunda característica composicional do gênero, ou seja, as *credenciais do autor*. Em seguida, o resenhista informa a atuação do autor do texto fonte, Doutor em Linguística e Pós-Doutor em Historiografia Linguística. No mesmo parágrafo, *apresenta a obra*, sucintamente. Dessa forma, expõe as principais ideias discutidas no livro.

Da linha 8 a 39, a resenha apresenta discussões sobre língua, linguagem, comunicação e formação de palavras. Nesse ínterim, o resenhista não utilizou nenhum

operador organizacional para demarcar o início do capítulo. Assim, o leitor não conseguirá distinguir se trata da introdução, do capítulo 1 ou de outra parte da obra.

O autor já inicia a quarta etapa da resenha: *descrever a obra*. A partir da linha 40, deixa explícito o início do segundo capítulo, vejamos: “*Na seção dois...*”. E a partir da linha 72 inicia o terceiro capítulo.

Já no último parágrafo, faz suas considerações sobre o que compreendeu, momento em que *recomenda a obra* e insere o livro na disciplina. Dessa forma, demonstra os seus valores axiológicos, explicitando o que compreendeu acerca da obra, bem como sua relevância. Dito isso, de maneira geral notamos que o texto sob análise é bem circunscrito ao gênero resenha. Na próxima seção, faremos a análise dos elementos que indicam autoria na amostra selecionada em questão.

3.2 Marcas de autoria na resenha

Nesta seção, investigamos de que maneira a autoria se manifesta na resenha acadêmica por meio de alguns elementos, como: os operadores argumentativos (Koch, 1994, 2000), os operadores organizacionais (Marcuschi, 2008), o emprego de verbos (Abreu-Tardelli; Lousada; Machado; 2004; Motta-Roth; Hendges; 2010), os modalizadores discursivos (Bronckart, 2009) e os modos de citação do discurso alheio: diferentes formas de menção ao dizer do autor do texto resenhado e de outros autores (Bakhtin, 2011; Abreu-Tardelli; Lousada; Machado; 2004).

Iniciamos com a análise do operador argumentativo “*portanto*”. Vejamos:

O ser humano tem a capacidade de produzir diferentes manifestações de sons e gestos que possibilitam a comunicação, analisada no nível fonético-fonológico, morfológico e sintático. Portanto, é necessário compreender a língua portuguesa brasileira com seus sistemas complexos... (Linhas 13-16).

O uso da conjunção “*portanto*” pelo resenhista indica uma conclusão em relação ao que foi afirmado anteriormente. Nesse sentido, o autor da resenha finaliza a ideia do primeiro enunciado. Primeiramente, explicou à sua maneira, depois trouxe suas considerações e esclareceu a finalidade de se compreender a língua portuguesa.

Ainda, ao empregar a conjunção o resenhista expõe a sua autoria, pois ele não apenas faz um resumo acerca do assunto abordado no texto-fonte, mas deixa registrado o

seu comentário, caracterizando a polifonia, ou seja, também insere a sua voz, mesclando-se com a voz do autor.

O emprego de “*portanto*” também se revela em:

Já na seção três, apresenta as classes de palavras, classificadas em abertas (substantivos, adjetivos, verbos, advérbios e numerais). Ocorrem das combinações realizadas, da evolução e do dinamismo da língua, que proporciona o aparecimento de novas palavras, portanto, ilimitadas... (Linhas 72-75).

Assim como no excerto anterior, o uso do operador “*portanto*” indica uma ideia conclusiva. Com o uso dessa conjunção, o resenhista demonstra compreender aspectos importantes do texto-base.

Outro elemento que contribui para a coesão do texto é o termo “*todos*”, expresso no parágrafo

Visando a compreensão da formação das palavras, é feita uma explicação das unidades integrantes desse processo, tais como: lexema, vocábulo, gramema e afixos. Todos esses elementos estão interligados e obedecem a regras gramaticais para formar palavras e colocá-las na sentença de maneira coerente (Linhas 22-25).

Esse operador atua no sentido de uma afirmativa universal. Dessa forma, o elemento “*todos*” faz uma retomada aos elementos sem exceção. Logo após, explica o que há de comum entre eles.

Também observamos a presença do operador argumentativo “*tanto... quanto*” no trecho que se sucede: “*Dando continuidade, o autor destaca que o processo de formação de palavras pode ocorrer: tanto de natureza aditiva quanto de natureza subtrativa...*” (Linhas 55-57). Esse termo indica comparação entre duas ideias. O resenhista informa que o processo de formação de palavras ocorre de duas maneiras, de natureza aditiva e subtrativa. Dessa forma, o operador é utilizado para demonstrar duas concepções diferentes.

Temos também os operadores argumentativos “*além dessa (além disso)*” e “*ou seja*”. Vejamos:

Com base nessas propostas, surgiu a definição de que para a língua portuguesa, seria a menor unidade, que de forma isolada ou interligada, produz sentido, podendo ocupar várias posições em uma mesma sentença. Além dessa abordagem, tem a propositura de Camara Jr, defendendo que são formas livres e formas dependentes, ou seja, estruturas que têm

sentido isoladamente e as que dependem de outras unidades para constituir um significado (Linhas 29-33).

O emprego de “*além dessa*” introduz mais um argumento que se direciona para a mesma conclusão do enunciado inteiro. O primeiro enunciado apresenta algumas conceituações para a palavra. Desse modo, o operador “*além dessa*” mobiliza mais uma definição proveniente de Câmara Jr.

Mais adiante, há o emprego do operador “*ou seja*”. Esse elemento redefine e desenvolve o enunciado anterior. Ao dizer “*estruturas que têm sentido isoladamente e as que dependem de outras unidades para constituir um significado*”, entendemos que o autor da resenha explica de outra maneira as “*formas livres e formas dependentes*”. Em seguida, temos a aplicação do operador discursivo “*ou seja*”. Observemos: “*É limitada, relacionada à função da palavra, ou seja, são palavras funcionais*” (Linhas 69-70). Dessa forma, o elemento contribui para esclarecer a ideia presente na premissa inicial.

Outro operador usado é o “*mesmo tendo*”, presente no enunciado: “*Mesmo tendo uma abordagem introdutória, essa produção é muito relevante na formação de futuros licenciados em Letras*” (Linhas 80-82). Esse elemento equivale a “*apesar de/embora*”. Percebemos que o enunciado que impera é o segundo, no qual se informa que “*essa produção é muito relevante na formação de futuros licenciados em Letras*”. Nesse sentido, o resenhista considera os temas abordados no livro como sucintos, não abarcando os conteúdos de forma mais profunda. Nesse fragmento, o participante também demonstra a sua autoria utilizando-se da responsividade ativa, tendo em vista que evidencia o seu ponto de vista acerca da obra.

Em seguida, notamos o operador argumentativo “*porque*”: “*Isso porque, dentre os componentes curriculares presentes na matriz curricular do curso, temos “Morfologia do Português”, que trabalha os elementos pontuados nesta publicação*” (Linhas 82-84). A conjunção “*porque*” traz a ideia de explicação, ou seja, o resenhista demonstra uma compreensão mais analítica do texto lido. O resenhista, ainda, argumenta coesivamente que embora a obra seja voltada para noções iniciais, é significativa para os professores que no momento são estudantes da disciplina de Morfologia do Português que aborda assuntos presentes no livro. Em muitas produções, o movimento e o direcionamento argumentativo da escrita se evidenciam por intermédio de conectivos (conjunções) que exprimem relações de oposições, explicação, causa, concordância etc.

Em relação aos *operadores organizacionais*, notamos que há alguns. Identificamos: “na seção dois” e “na seção três”, “dando continuidade” e “na sequência”. Esses são utilizados a fim de estruturar o conteúdo de cada capítulo. Observamos que o resenhista inicia comentando sobre a seção dois, deixando de demarcar o início da seção um. Embora o conteúdo do capítulo 1 esteja expresso, não foi utilizado um operador organizacional para que o leitor ficasse ciente do assunto tratado referente à obra. Os operadores organizacionais indicam a progressão das informações do texto resenhado.

Sobre os modalizadores discursivos, importa dizermos que eles possibilitam ao locutor a emissão de julgamentos e produção de argumentos que avaliam e validam determinado ato de fala. Dessa forma, como estamos investigando as marcas da autoria em resenhas acadêmicas, os estudos das modalizações são fundamentais no processo de demarcar autoria. Para um melhor entendimento, dividimos os modalizadores de acordo com as classificações formuladas por Bronckart (1999): modalizações lógicas, modalizações deônticas, modalizações apreciativas e modalizações pragmáticas.

As *modalizações lógicas* encontradas no texto foram: “Pode” (Linha 11), “tem a capacidade” (Linha 13), “possibilitam” (Linha 14), “podendo” (Linha 30), “poderia” (Linha 34), “podem” (Linha 58), “pode” (Linha 59), “não são consideradas” (Linha 74), “pode ser” (linha 79). Ao dizer “*a língua pode ser analisada*” (Linha 11), o modalizador “pode” indica uma possibilidade. Nesse sentido, o resenhista imprime seu julgamento acerca da definição de língua, ao demonstrar conhecimento do seu conceito, bem como a possibilidade de analisá-la e preservá-la.

No decorrer do texto há mais outros seis usos desse modalizador. O emprego do modalizador “possibilitam” no trecho que se sucede expressa possibilidade de ocorrer determinado fato, “[...] produzir diferentes manifestações de sons e gestos que possibilitam a comunicação” (Linha 14).

Na expressão “podendo ocupar várias posições em uma mesma sentença” (Linha 30), o modalizador indica uma possibilidade facultativa em que a palavra possui essa alternativa de em uma proposição possuir diversas colocações. Assim, temos uma avaliação que resultou da análise do leitor da obra que, por sua vez, escreveu a resenha. Essa é a modalização deôntica.

Situação semelhante ocorre a seguir “poderia ter mais de uma forma livre e dependente” (Linha 34). Também há uma espécie de modalização deôntica, haja vista que

encontramos uma certa probabilidade que pode ou não ocorrer, ou seja, há a possibilidade de existir formas livres e dependentes em uma mesma palavra.

No fragmento: “*Estas flexões podem ocorrer de caráter obrigatório, nominal e verbal*” (Linha 58), temos outro caso de modalização deôntica, uma vez que há uma certa permissividade, elencando de que maneira as flexões acontecem. O mesmo ocorre nas linhas 59 e 79, sucessivamente, vejamos:

Dando continuidade, o autor destaca que o processo de formação de palavras pode ocorrer... (Linha 59). Diante disso, cabe ao leitor o esforço de aprofundar o conhecimento partindo das leituras sugeridas pelo autor, pois o conteúdo apresentado pode ser insuficiente para um discente que esteja tendo o primeiro contato com a morfologia (Linha 79).

Em: “*tem a capacidade de*” (Linha 13), observamos a presença de uma modalização direcionada para a visão de uma competência. Ao introduzir o parágrafo afirmando que “*o ser humano tem a capacidade de produzir diferentes manifestações...*”, o resenhista atribui o seu juízo de valor, indicando habilidade. Logo, esse é um modalizador lógico.

No trecho: “*Portanto, é necessário compreender a língua portuguesa brasileira com seus sistemas complexos*” (Linha 15), há uma determinada exigibilidade no que diz respeito à compreensão da integridade dos sistemas da língua portuguesa. Aqui temos uma situação de modalização deôntica.

Na resenha analisada, também, notamos a presença de modalizações apreciativas. A primeira delas está expressa a seguir por meio do termo “*bom*”, vejamos, “*apresentando unidades e estruturas que permitem o seu bom uso*” (Linha 12). Ao retomarmos o texto percebemos que o resenhista considera que se instruir acerca da língua permite uma utilização frutífera. Assim, é possível notar um aspecto axiológico por parte de quem escreve a resenha, tendo em vista que foi capaz de ler e compreender criticamente expressando sua valoração sobre ela.

Em: “*Portanto, é necessário compreender a língua portuguesa brasileira com seus sistemas complexos...*” (Linhas 15-16), observamos que a palavra “*complexos*” se trata de uma avaliação sobre a estrutura da língua portuguesa brasileira. A autora reconhece a diversidade em que a língua está configurada e percebe a sua relevância desse conhecimento para que seja possível um emprego reflexivo.

Também há um exemplo de modalização apreciativa, por meio do operador linguístico “*ilimitadas*”: “*que proporciona o aparecimento de novas palavras, portanto, ilimitadas*” (Linha 68-69). No trecho: “*Essa obra, por ter um caráter introdutório*” (Linha

76), notamos uma avaliação acerca do texto fonte. Conforme o resenhista, o teor do livro é de noções, não sendo, portanto, tão expansivo em seus conteúdos. Nesse sentido, há, por parte do escritor, uma apreciação genérica. Mais adiante, tem-se uma complementação desse fragmento: “*apresenta um estudo breve*” (Linha 76). Dessa forma, o resenhista reforça o atributo sintético da obra.

Em: “*principalmente* sobre as unidades compostoras da palavra, que por serem complexas...” (Linha 77-78), temos o modalizador apreciativo “*principalmente*” que, por sua vez, enfatiza as “*unidades compostoras da palavra*”. Também há entendimento de prioridade no uso do modalizador “*maior*”, em: “*requer atenção maior*” (Linha 78). Ao analisarmos o trecho em sua integridade, percebemos que há uma certa intensidade atribuída à “*atenção*”.

Há no trecho que se sucede uma relação de alerta ao leitor por meio do modalizador apreciativo “*insuficiente*”. Observe: “*pois o conteúdo apresentado pode ser insuficiente para um discente que esteja tendo o primeiro contato com a morfologia*” (Linha 79-80). O termo avalia a eficácia da obra presumindo que são necessárias outras leituras para compreender os aspectos morfológicos.

Para finalizar, o resenhista informa que: “*Mesmo tendo uma abordagem introdutória, essa produção é muito relevante*” (Linhas 80-81). Notamos a repetição do modalizador “*introdutória*” e o surgimento de outro que o contrapõe, “*muito relevante*”. Não obstante os traços de noções, não foram localizadas modalizações pragmáticas.

As modalizações, independentemente da classificação são fortes indícios autorais. É por meio delas que o escritor da resenha manifesta de forma polida as suas impressões acerca da temática apresentada. Observamos, por exemplo, o emprego do adjetivo insuficiente. O participante não desqualifica a obra, afirmando que o conteúdo é “vago” ou “desnecessário”. Mas adverte o leitor de que o conteúdo não é tão completo.

Sobre as *marcas verbais*, importa dizermos que elas contribuem para indicar as intencionalidades do autor da resenha. Assim, o emprego de verbos no gênero discursivo resenha é capaz de ressaltar a autoria do resenhista, além de explanar a quem pertence as vozes elencadas no texto. Com isso, é possível diferenciar os diversos momentos em que são promovidos os discursos. Evidencia-se que, por meio dos verbos, o resenhista pode confirmar e concordar com o que o autor disse, como também tem a possibilidade de discordar por meio de argumentos presentes na própria obra.

Em relação aos *verbos*, percebemos que o resenhista explicita várias ações de forma a retomar o assunto abordado no livro pelo autor. Ao utilizar os verbos “*chamar*” (Linha 3) e “*demonstrar*” (Linha 4), ele aborda genericamente a principal temática presente no livro: os aspectos da linguagem e da língua, bem como os seus sistemas complexos. Ademais, os verbos “*chamar*” utilizado no trecho “*chamar a atenção*” e “*demonstrar*” são verbos discursivos, pois o resenhista concorda com o que foi dito pelo autor do texto fonte e, por isso, faz a indicação. Essas classificações são baseadas em Motta-Roth e Hendges (2004).

Nesse trecho, o resenhista, por meio da locução verbal “é *feita*” (Linha 24), não possui o objetivo de se apossar das palavras do autor, pelo contrário, deixa explícito que se trata do entendimento do escritor da obra. O verbo “*realizar*” (Linha 38), por sua vez, é responsável por organizar e resumir de forma abrangente o que será dito na seção dois. Observamos que por meio do verbo “*faz*”, (Linha 49), a resenhista apresenta uma seção do livro. O verbo “*destaca*” (Linha 62) evidencia partes específicas.

O verbo “*finaliza*” tem o intuito de resumir as ideias do autor, para a conclusão do parágrafo. “*Apresentar*” (Linha 69) é um verbo responsável por expor a temática principal do terceiro capítulo. Os dois verbos são classificados como de atividade discursiva, tendo em vista que apontam partes da obra. Os verbos utilizados pelo resenhista também enfatizam sua voz. Fica evidente para o leitor o discurso pertencente ao autor do texto fonte e o discurso de quem escreve o gênero.

Em relação aos *modos de citação do discurso alheio*, constatamos que há o predomínio do discurso indireto diferentes formas de menção ao dizer do autor do texto resenhado e de outros autores. As expressões “*segundo o autor*” e “*o autor*” são utilizadas recorrentemente, já que são técnicas utilizadas a fim de eliminar repetições. E, além disso, como dito anteriormente, são um meio de inserir a voz do autor da obra.

Observamos, ainda, trechos do texto nos quais o resenhista delimita o discurso do autor da obra de forma indireta, uma vez que não verificamos nenhum indício relativo ao discurso direto. Isso não significa que o autor não tenha se posicionado diante das ideias enunciadas no texto fonte. Discutiremos isso mais adiante, pois, primeiramente, apresentamos traços do discurso indireto que retomam falas do autor.

Dentre muitos momentos que indicam o discurso do autor selecionamos os seguintes:

No decorrer da obra, demonstra os seus sistemas complexos..." (Linhas 3-4); Segundo o autor, é indispensável entender que a língua é vista como resultado de permanentes... (Linhas 19-20); Além dessa abordagem, tem a propositura de Camara Jr, defendendo que são formas livres e formas dependentes... (Linhas 35-36); Na sequência, o autor faz um breve panorama sobre: a estrutura morfológica da língua portuguesa... (Linhas 51-52); Dando continuidade, o autor destaca que o processo de formação de palavras... (Linha 65); O autor finaliza este capítulo, expondo os processos ocorridos a partir de transformações socioculturais (Linhas 68-70).

Dessa forma, é possível notar que o resenhista não se apropria indevidamente do discurso alheio, haja vista que ele utiliza estratégias que permitem ao leitor diferenciar aquilo que é dito pelo autor do texto-base e aquilo que é dito pelo escritor da resenha. Por diversas vezes, notamos que a resenhista utiliza termos como "*segundo o autor*" e "*o autor*". Além disso, percebemos a inexistência de constituintes emocionais e afetivos, conforme ressalta Bakhtin (2003). Isso ocorre porque não há elementos para isso, tais como, conjunções, exclamações, aspas, dentre outros, quesitos intrínsecos ao discurso direto.

Percebemos que a manifestação do resenhista com relação ao texto-fonte se apresenta ao final, no último parágrafo. Por se tratar de um gênero acadêmico, a resenha contém aspectos mais formais, contudo, faz parte de suas características composicionais inserir comentários sobre a obra, recomendar ou não, fazer indicações e ressalvas.

Ao se posicionar diante do texto, o resenhista adota uma postura responsiva ativa. Dessa forma, não há uma mera reprodução de conteúdo, mas um julgamento sobre o livro que foi lido e resenhado. Além disso, o escritor da resenha resgata alguns tópicos. Ao observar o trecho "*Essa obra, por ter um caráter introdutório, apresenta um estudo breve...*" (Linha 83), o escritor do gênero apropria-se da palavra "*introdutório*", presente no título da obra, e faz uma explicação sobre ela. Informa que as unidades que compõem a palavra necessitam ser estudadas com mais cautela, ao passo que o livro apresenta somente noções.

Embora tenha avaliado o livro como "*breve*", o autor transfere a responsabilidade de se buscar outras leituras que, por sua vez, são recomendadas pelo próprio autor. Ademais, indica o livro a futuros licenciados em Letras. Assim, cumpre uma das proposituras do gênero que é inserir o livro na disciplina. Além disso, demonstra criticidade na interpretação da obra, uma vez que foi capaz de correlacionar a ementa da matéria com os assuntos abordados.

Por fim, por meio dos operadores argumentativos, organizacionais e expressões ou palavras do campo semântico, possibilita o processo de sumarização e o processo avaliativo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de autoria é repercutido em todas as esferas da educação, contudo, nos delimitamos ao Ensino Superior (foco deste estudo). Ao ingressarem na academia muitos discentes não estão habituados à escrita científica e, por isso, julgar a sua escrita como correta ou incorreta não é a atitude mais indicada, mas, sim, apontar caminhos para que se propicie uma compreensão das ideologias.

Intitular-se autor é se posicionar diante do texto lido. Nesse sentido, quem escreve deixa suas marcas e valores registrados. Seguindo essa lógica, podemos afirmar que o objetivo geral foi alcançado, uma vez que após a análise da resenha, notamos o percurso autoral do estudante em sua produção escrita. Ao analisar a resenha, constatamos que o participante é acompanhado por uma certa bagagem sociocultural e histórica, trazendo consigo conhecimentos adquiridos em outras etapas escolares que estão sendo ressignificadas no Ensino Superior.

Nesse viés, é por meio da responsividade que os estudantes ingressantes se constituem autores. Como visto em Bakhtin (2013), o nosso discurso é permeado por discursos alheios, mas as questões axiológicas determinarão a nossa marca. Na resenha analisada percebemos que há distinção entre os ditos pertencentes ao autor da obra e o que caracteriza impressões do participante. A autoria não se restringe àquilo que o escritor diz com suas próprias palavras, vai muito além, também diz respeito a como ele insere as palavras de outrem.

Na análise da resenha, verificamos que a paráfrase indica autoria. Resumir as ideias de cada seção com as próprias palavras e indicar a voz do autor é um indício do agir responsável diante do texto. Além disso, o resenhista utilizou-se das modalizações para criticar, ao passo que foi capaz de manter a urbanidade durante a produção escrita.

Em relação aos operadores linguístico-discursivos, apesar de apresentar as características do gênero (com algumas lacunas), o texto pode ser considerado uma resenha acadêmica. Utiliza expressões como “*surgiu*”, “*realiza-se*”, “*é feita*” e “*tem-se*”, mas não deixa claro para o leitor a quem pertence aquela fala. No entanto, de forma geral, o

resenhista cumpriu as intencionalidades do gênero proposto. Realizou a devida sumarização dos capítulos e deixou evidente a sua opinião sobre o livro, da forma mais convencional, ao final do texto. Também observamos uma certa fluidez na linguagem.

Ademais, as perguntas de pesquisa “De que forma o gênero discursivo resenha acadêmica favorece as práticas sociais na Universidade?” e “Quais marcas linguísticas são mobilizadas na produção da resenha, a fim de representar a autoria dos resenhistas?”, também foram respondidas.

As etapas deste estudo, que envolveram desde a seleção teórica até a ministração das aulas e a produção escrita, seguiram uma abordagem social. Contudo, isso não significa que aceitássemos qualquer texto, pois tal postura contradiria o que Bakhtin (2003, p. 262) afirmou sobre os gêneros, considerando-os “tipos relativamente estáveis de enunciado”. Ou seja, os gêneros discursivos seguem parâmetros e normas específicas. Além disso, nossos discursos são orientados por certos padrões; caso contrário, seria praticamente impossível nos comunicar, ser compreendidos e entender os outros. Durante a análise, observamos a utilização de diversos elementos, como paráfrases, repetições, modalizadores discursivos, citações e operadores argumentativos, que contribuíram para a demarcação da autoria.

5 REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, Lília Santos; LOUSADA, Eliane Gouvêa; MACHADO, Anna Raquel. **Resenha.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos:** fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola editorial, 2010.

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras:** Coesão e coerência. São Paulo: Parábola editorial, 2005.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 2028:** Informação e documentação — Resumo, resenha e recensão — Apresentação. Rio de Janeiro, p. 162, 2023.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2013 [2011; 2003].

BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira. **Produção textual na universidade:** a reescrita como instrumento potencializador no desenvolvimento da competência escritora. Universidade Federal do Tocantins/Campus Porto Nacional, 2021.

BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira. **Prática dialógica de leitura na universidade:** uma contribuição para a formação do leitor responsável e do professor letrador. PUC-SP. 2017.

BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira; SILVA, Dimas Henrique Pereira de. Práticas de escrita na universidade: vozes de autoria no gênero resenha. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 17, n. 2, p. 356-374, maio/ago. 2021.

BONINI, Adair; MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros:** teorias, métodos, debates. São Paulo, Parábola Editorial, 2005.

BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2020.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** Por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, 432 p.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo:** as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 168p.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** 2. ed., 5^a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020. 160 p.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa.** 1^a ed. Editora da UFRGS, 2009.

KOCH, Ingredore Grunfeld Villaça. **Argumentação e Linguagem.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KOCH, Ingredore Grunfeld Villaça. **A coesão textual.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296 p.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção Textual na Universidade.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010. 165 p.

MUNIZ-OLIVEIRA, Sirlene. **Os verbos de dizer em resenhas acadêmicas e a introdução do agir verbal.** São Paulo: PUC, 2004.

SILVA, Bárbara Adriano da.; STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. Os níveis de responsividade que se estabelecem em um processo formativo docente. **International Congress of Critical Applied Linguistics Brasília**, Brasília: Brasil, p. 19-21, 2015.

STREET, Brian. **Letramentos sociais.** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018, 376 p.

Capítulo 4

**PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL: HISTÓRIA E
PESQUISAS RECENTES SOBRE PROCESSOS
EDUCATIVOS**

Fabrício Duim Rufato
Geovane dos Santos da Rocha
Nandra Martins Soares

PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL: HISTÓRIA E PESQUISAS

RECENTES SOBRE PROCESSOS EDUCATIVOS

Fabrício Duim Rufato

Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná- PR e professor no curso de Psicologia e Pedagogia da Faculdade UNIMEO-PR, fabricio-rufato@hotmail.com.

Geovane dos Santos da Rocha

Doutorando pelo Curso de Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná- PR e psicólogo escolar pela Prefeitura de Realeza-PR, geovanesdarocha@outlook.com.

Nandra Martins Soares

Doutoranda pelo Curso de Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná- PR e professora no curso de Psicologia pelo Centro Universitário Dinâmica das Cataratas UDC- PR, nandrasoares@yahoo.com.br.

RESUMO

O percurso da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil evidencia uma trajetória intimamente entrelaçada com os contextos históricos, sociais e culturais do país. Desde os primórdios da colonização europeia nos séculos XV e XVI, as inquietações acerca da Educação já se faziam presentes, acompanhadas de reflexões sobre fenômenos psicológicos. Ao longo da história, a Educação tem confrontado desafios como a exclusão simbólica, a incompreensão dos processos sociais subjacentes e obstáculos na gestão das diversidades. Considerando a complexa realidade da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil, o presente estudo objetiva explorar a evolução histórica dessa área de conhecimento e profissão no Brasil, destacando de forma concreta os entraves epistemológicos e práticos vivenciados e evidenciando o que dizem pesquisas atuais sobre os processos educativos. Para isso, desenvolve-se uma pesquisa qualitativa, do tipo teórico e exploratório. Percorre-se a evolução histórica da Psicologia Escolar e Educacional no território brasileiro, adentrando nos desafios epistemológicos e práticos típicos do campo em seu perpassar temporal. Apresenta-se a contribuição e as lutas pleiteadas pela Psicologia na transformação a uma

escola democrática e inclusiva. Ao mesmo tempo, discute-se contribuições e lutas pela transformação em direção a uma escola democrática e inclusiva. Por meio da análise de pesquisas recentes sobre processos educativos, percebe-se que o caminho futuro demandará contínua reflexão e ação da Psicologia Escolar e Educacional na formação de profissionais. Também se fará necessária maior integração com a Pedagogia, bem como sólido comprometimento com políticas públicas inclusivas, visando uma Educação com diversidade e pluralidade.

Palavras-chave: Inclusão. Psicólogo escolar. Educação.

ABSTRACT

The trajectory of School and Educational Psychology in Brazil reveals a path deeply intertwined with the country's historical, social, and cultural contexts. Since the early days of European colonization in the 15th and 16th centuries, concerns about Education have been present, accompanied by reflections on psychological phenomena. Throughout history, Education has faced challenges such as symbolic exclusion, misunderstandings of underlying social processes, and obstacles in managing diversity. Considering the complex reality of School and Educational Psychology in Brazil, this study aims to explore the historical evolution of this field of knowledge and profession in the country, concretely highlighting the epistemological and practical challenges encountered while shedding light on what current research says about educational processes. To achieve this, a qualitative, theoretical, and exploratory research approach is developed. The study traces the historical development of School and Educational Psychology in Brazil, delving into the epistemological and practical challenges inherent to the field over time. It presents the contributions and struggles advocated by Psychology in transforming schools into democratic and inclusive spaces. At the same time, it discusses the efforts and contributions toward this transformation. Through an analysis of recent research on educational processes, it becomes evident that the future path will require continuous reflection and action from School and Educational Psychology in the training of professionals. Additionally, greater integration with Pedagogy will be necessary, along with a strong commitment to inclusive public policies, aiming for an Education that embraces diversity and plurality.

Keywords: Inclusion. School psychologist. Education.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil reflete uma trajetória intrinsecamente ligada aos contextos históricos, sociais e culturais do país. Desde os primórdios da colonização europeia, por volta do século XV e XVI as preocupações com a Educação já estavam presentes, trazendo consigo reflexões sobre

fenômenos psicológicos. O surgimento de escolas normais no século XIX proporcionou um espaço incipiente para discussões sobre a criança e seu processo educativo, consolidando a Psicologia como uma área do conhecimento. O ideário escolanovista do século XX, com ênfase na Pedagogia e na teoria psicológica, influenciou significativamente as práticas educacionais.

Contudo, a regulamentação da profissão de Psicologia em 1962 marcou uma aparente ruptura, levando os profissionais a se voltarem mais para as áreas clínicas e organizacionais, afastando-se, em certa medida, da interação direta com a Educação. Esse distanciamento culminou em abordagens patologizantes na compreensão dos problemas educacionais, como a interpretação indiscriminada e o uso de testes psicológicos responsabilizando o aluno e a família pela queixa e fracasso escolar.

Diante desse cenário, críticas à Psicologia Escolar e Educacional ganharam força, apontando para a necessidade de uma abordagem mais pedagógica e coletiva. A transição para o século XXI trouxe consigo movimentos em prol de uma Educação democrática e inclusiva, refletidos por exemplo, na Constituição Federal de 1988 e na Declaração de Salamanca (1996) entre outras políticas públicas. A busca por uma escola inclusiva envolve não apenas a integração física, mas também a consideração das diversidades sociais, culturais e emocionais.

Historicamente, a Educação enfrenta desafios, como a exclusão simbólica e a falta de compreensão dos processos sociais subjacentes, bem como dificuldades de lidar com as diferenças. O processo de escolarização no Brasil revela ausência de uma escola para todos, evasão ou permanência sem aprendizagem, acarretando altos índices de analfabetismo, como por exemplo, de acordo com o IBGE (2022), 5,6% das pessoas com 15 anos ou mais são consideradas analfabetas no Brasil, o equivalente a 9,6 milhões de brasileiros, mostrando que a constituição da condição humana pela via da Educação formal ainda é um desafio em nosso país (Tanamachi; Meira, 2003).

Maria Helena Patto, em sua obra de 1984, faz uma crítica profunda aos pressupostos que embasam a atuação da Psicologia e da Educação, questionando a forma como essas áreas têm historicamente contribuído para a perpetuação de desigualdades sociais no contexto escolar. Ela aponta que, muitas vezes, os psicólogos na Educação reforçam práticas que mantêm a exclusão, ao invés de promoverem transformações reais. Seu alerta está relacionado à necessidade de se rever a prática do psicólogo, não apenas como alguém que "ajuda" os alunos em dificuldades, mas como um agente crítico e

reflexivo, que deve atuar ativamente para transformar a escola em um espaço verdadeiramente democrático e inclusivo (Patto, 1999).

Para a autora, o papel do psicólogo vai além da simples intervenção individualizada. Ele deve ser capaz de questionar os mecanismos que perpetuam as desigualdades e discriminações dentro do sistema educacional. Isso implica repensar as políticas, as práticas pedagógicas, as expectativas com relação aos alunos, especialmente os de grupos socialmente vulneráveis, e o próprio conceito de sucesso e fracasso escolar. Em vez de "corrigir" o aluno que não se adapta ao sistema, deve refletir sobre como a escola pode se transformar para atender a todos, promovendo a inclusão e a equidade.

Portanto, este texto explora a evolução histórica da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil, destacando de forma concreta os entraves epistemológicos e práticos vivenciados, bem como discute a contribuição e lutas pleiteadas pela Psicologia na transformação à uma escola democrática e inclusiva.

METODOLOGIA

A pesquisa se fundamenta em uma sólida base de estudos científicos e referenciais bibliográficos já tornados públicos sobre o tema abordado, incluindo livros, dissertações, teses e artigos (Marconi; Lakatos, 2003). Com uma abordagem qualitativa, o estudo visa analisar a trajetória da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil, explorando suas implicações para a promoção de uma Educação inclusiva e democrática. Para isso, foi realizada uma revisão da literatura, que envolveu analisar os principais conceitos, teorias e críticas que discutem a evolução histórica da Psicologia Escolar, as políticas públicas relevantes e os desafios enfrentados no contexto educacional brasileiro.

O estudo se preocupa em articular a teoria à prática, considerando como o viés de trabalho psicológico pode contribuir para a construção de ambientes escolares que respeitem a diversidade e promovam a inclusão. A pesquisa também leva em conta as demandas atuais do sistema educacional, como a necessidade de atender a um público cada vez mais diverso e a importância de criar espaços de aprendizagem que reconheçam e valorizem as diferenças individuais, que sejam de fato, inclusivos. Assim, a discussão busca sustentar uma reflexão crítica sobre as potencialidades e os desafios da atuação da Psicologia Escolar, destacando o papel fundamental dos psicólogos na construção de uma

Educação que seja não apenas inclusiva, mas também equitativa e democrática, comprometida com o desenvolvimento dos alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Primeiramente abordaremos a trajetória histórica da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil, destacando seus principais marcos e desafios desde os tempos coloniais até os dias atuais. A seguir, discutiremos os impactos da massificação da Educação e a medicalização de problemas educacionais, analisando como essas práticas reforçam exclusões e estigmas dentro do ambiente escolar. O artigo também tratará da luta por uma escola inclusiva e democrática, explorando as críticas ao modelo clínico tradicional e os avanços em direção a práticas educacionais mais integradoras. Por fim, refletiremos sobre o papel contemporâneo do psicólogo escolar, à luz de novas políticas públicas, como a Lei nº 13.935 de 2019, e a necessidade de uma atuação comprometida com a transformação social e pedagógica.

Breves apontamentos sobre o processo histórico da Psicologia Escolar e Educacional

A história da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil pode ser compreendida desde os tempos de colonização europeia (século XVI) em que haviam preocupações com a Educação, e a Pedagogia utilizada trazia em seu bojo elaborações sobre os fenômenos psicológicos presentes na vida cotidiana.

Massini (1990) ao estudar obras produzidas no período colonial, no âmbito da filosofia, da moral, da Educação e Medicina identificou temas como: aprendizagem, desenvolvimento, função da família, motivação, controle e manipulação de comportamento, formação da personalidade, educação dos indígenas e da mulher, entre outros temas que, mais tarde, se tornaram objetos de estudo da Psicologia.

No entanto, essas obras eram embasadas de acordo com os interesses metropolitanos e expressava as mazelas de sua dominação na colônia, isto é, os interesses frente a Educação eram oriundos da alienação e manipulação burguesa para a adaptação e exploração dos colonizados. Entretanto, outras obras apresentavam-se contrárias ao

modelo dominante, como por exemplo, a defesa da educação feminina, entre outras, se tornando objeto de estudo da Psicologia e da Educação.

No século XIX, na instituição de escolas normais, a Pedagogia favorece espaços de discussão, ainda que prematuros e incipientes, sobre a criança e seu processo educativo, considerando temas como aprendizagem, desenvolvimento, ensino, entre outros. No decorrer do respectivo século e inicio do século XX, os estudos sobre a Educação tornam-se mais sistematizados, e a Psicologia passa a ser considerada uma área do conhecimento, tendo seus primeiros laboratórios de pesquisa e consolidação de campos epistemológicos. Vemos temas como aprendizagem, inteligência, entre outros serem incorporados a Pedagogia, principalmente no ideário da escola escolanovista, que mais tarde, se tornou hegemônico no pensamento pedagógico e alguns pressupostos da Psicologia seu principal fundamento científico (Antunes, 2008).

O século XX também é marcante para a Educação e a Psicologia entre outras áreas, pois traz mudanças importantes na sociedade brasileira, assim como já acontecia em outros lugares do mundo. O pensamento liberal, a busca da “modernidade” e a industrialização, exigem um novo projeto de sociedade e de homem, e que cabe à Educação responsabilizar-se por sua formação.

Com a industrialização e o novo molde socioeconômico capitalista, a Educação precisava difundir-se para toda a massa da população, deixando de privilegiar apenas uma parte da população, ela necessitava preparar toda a sociedade para o mercado de trabalho. Os princípios da Escola Nova foram determinantes para as práticas escolares, incluindo formação dos novos professores, e a Psicologia para produção de conhecimento e intervenção aos problemas de aprendizagem presentes na escola.

Foi nesse cenário (final do sec. XIX, início sec. XX) que ocorreu, gradativamente, a conquista de autonomia da Psicologia como uma área específica de conhecimento científico no Brasil, reconhecida como uma ciência autônoma, assim como na Europa e nos Estados Unidos. Portanto, pode-se dizer que a Psicologia e a Educação, são historicamente em nosso país, mutuamente constituintes uma da outra. De acordo com Antunes (2008):

pode-se dizer que a Educação continuou sendo a base para o desenvolvimento da Psicologia, assim como esta permaneceu como principal fundamento para a educação, particularmente no âmbito pedagógico, como sustentação teórica da didática e da Metodologia de Ensino, bases para a formação de professores (Antunes, 2008, p. 471).

Com a regulamentação da profissão de Psicologia no Brasil em 1962, os profissionais e, consequentemente, a prática psicológica, tenderam as áreas clínicas e organizacionais, estabelecendo uma certa “ruptura” entre a Psicologia e a Educação como estudos correlacionados. Nesse viés, a Psicologia, a partir de um modelo clínico, embasado no modelo biomédico, traz a psicologização dos problemas educacionais, sendo parte responsável pelos modelos patologizantes dos processos de aprendizagem. Como por exemplo, a utilização e a interpretação indiscriminada e aligeiradas de testes psicológicos, a responsabilização da criança e da família nos problemas ditos como emocionais para justificar o desempenho e o fracasso do aluno na escola, e a redução dos processos pedagógicos aos fatores de natureza psicológica, desprezam o processo educativo como totalidade multideterminada, e coloca em segundo plano, ou muitas vezes omite fatores de natureza histórica, social, cultural, política, econômica e sobretudo, pedagógica na determinação do processo educativo (Antunes, 2008).

Nesse sentido, a Psicologia torna-se alvo de críticas por emaranhar-se em uma epistemologia biologizante que desconsidera os processos educativos que primam pela totalidade e diversidade. Os alunos que desviavam dos padrões considerados normais pela sociedade eram frequentemente encaminhados a classes especiais ou escolas específicas sob a justificativa de proporcionar uma Educação Especial. Essa abordagem, no entanto, relegava-os a condições de ensino aligeiradas e sem solução de continuidade, reforçando estigmas e preconceitos, além de produzir socialmente e pedagogicamente a deficiência intelectual. Essa prática é calcada em conceitos da Psicologia e da Pedagogia, que frequentemente consideram como causas principais o atraso no desenvolvimento cognitivo e emocional, distúrbios de atenção e dificuldades motoras e emocionais. Condições como o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e o Transtorno do Espectro Autista (TEA) frequentemente estão entre as classificações que perpetuam essas limitações (Meira; Antunes, 2003).

Recentemente, a crítica a essa abordagem se intensificou, evidenciando que a medicalização excessiva e a rotulação de crianças e adolescentes podem ser prejudiciais e não abordar as raízes sociais e educativas das dificuldades enfrentadas. De acordo com um estudo de Lima et al. (2022), a medicalização de dificuldades de aprendizagem, em vez de oferecer suporte pedagógico adequado, tem contribuído para um ciclo de exclusão e desamparo entre os alunos, levando a um aumento das taxas de ansiedade e depressão entre estudantes, especialmente aqueles que já estão em contextos vulneráveis.

Além disso, a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PENSE, 2019) revela que mais de 25% dos estudantes brasileiros relataram já ter sentido tristeza profunda ou desinteresse por atividades que costumavam gostar, o que indica que o ambiente escolar muitas vezes não oferece o suporte emocional e social necessário para a inclusão. Portanto, é imprescindível repensar a atuação da Psicologia nas escolas, enfatizando a importância de uma abordagem integrativa que considere não apenas os aspectos individuais dos alunos, mas também o contexto social, cultural e emocional em que estão inseridos (Vigotski, 1997).

As críticas à Psicologia Escolar e Educacional pela hipertrofia da Educação e pelo reducionismo dos fatores educacionais e pedagógicos às interpretações psicologizantes ganharam força, especialmente nas últimas décadas, com o avanço de discussões que questionam o uso excessivo de diagnósticos individuais e patologizantes como resposta a questões de aprendizagem e comportamento escolar. Essas críticas apontam que, ao focar exclusivamente em aspectos psicológicos individuais, a Psicologia Escolar desconsidera as múltiplas determinações que envolvem o processo educacional, como fatores históricos, sociais, culturais e econômicos que afetam tanto o aluno quanto a escola (Antunes, 2008). Em contrapartida, poucos autores conseguiram redirecionar essa abordagem. Entre os mais influentes está Lev S. Vigotski, psicólogo russo que, a partir da década de 1980, teve suas teorias amplamente difundidas no Brasil, oferecendo uma perspectiva que integrava os aspectos biológicos, pedagógicos e sociais do desenvolvimento humano.

Vigotski propôs uma visão que supera o dualismo entre mente e corpo, defendendo que o desenvolvimento humano se dá na relação dialética entre o sujeito e seu ambiente social. Ao considerar o contexto socioeconômico e cultural, o autor russo subverteu a tendência de individualizar os problemas escolares, ressaltando que as dificuldades de aprendizagem devem ser compreendidas em um plano mais amplo, que inclui as condições pedagógicas e os processos sociais. Para ele, o conhecimento não é simplesmente transferido, mas construído coletivamente, com mediações culturais e sociais sendo centrais nesse processo (Vigotski, 1997). Isso contrasta com a visão psicologizante que isolava o indivíduo e medicalizava suas dificuldades, sem levar em conta as barreiras estruturais impostas pela escola e pela sociedade.

A Psicologia em busca de uma escola inclusiva democrática

Muitos movimentos em prol de uma Educação democrática, consequentemente, inclusiva tem tomado forças entre o final do século XX e início do século XXI. A Constituição Federal de 1988 define em seu Art. 205: “A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, e do Art. 206 que tem como princípio à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Bem como, na Declaração de Salamanca (1996), que preconiza que as escolas devem acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, e outras políticas colocam a Educação e todo seu sistema, o desafio de uma Educação inclusiva. Salienta-se que a exclusão ou segregação são violações dos direitos humanos e do ideal de democracia, e que a escola necessita rever suas bases para se democratizar de fato.

Cabe ressaltar que a exclusão social não está apenas no espaço físico de incluir todos em suas diversidades em um mesmo ambiente Educacional, mais além, a exclusão possui outros fatores que violam os direitos humanos, como por exemplo, a exclusão dos espaços simbólicos da cultura e da economia (Dazzani, 2010). Para Vigotski (1997) no texto *O defeito e a compensação*, a deficiência social sobressai à biológica, isto é, a deficiência de origem primária exige maneiras diferenciadas de desenvolvimento e de se trabalhar com o sujeito, mas quando o sujeito é excluído dos meios sociais e culturais de desenvolvimento, ou lhe é negado os recursos compensadores para tal - (a deficiência secundária), se torna um problema social e não do indivíduo.

Numa busca de homogeneidade e de igualdade no processo de massificação da Educação pública no Brasil na década de 70, fez da escola um espaço de exclusão. A escola desconsiderou a diversidade, favorecendo um discurso de igualdade, e de responsabilização do aluno pelo seu desenvolvimento, pelo seu fracasso, ou seja, tira-se a responsabilidade do Estado e da escola pelo desenvolvimento de todos, outorgando ao aluno a tarefa de incluir-se na massa homogênea que tem competência, aptidão e inteligência para aprender (Dazzani, 2010).

Um caso exemplar é a queixa escolar e do fracasso escolar (Machado, 1994), que comumente revela como a diferença concreta de etnia, religião, classe social e também as

diferenças individuais são ignoradas nas práticas cotidianas da escola. Tais características, embora fundamentais para entender as dinâmicas de exclusão e inclusão, são frequentemente tratadas de maneira superficial ou negligenciadas, limitando o processo de inclusão a uma simples agregação física dos alunos no ambiente escolar. Isso é problemático porque a inclusão não pode ser reduzida à mera presença dos alunos no espaço físico da escola; deve considerar a totalidade de suas experiências e subjetividades. No entanto, como aponta Mittler (2003), muitas vezes o que ocorre é a interdição da diferença para preservar um propósito homogêneo de igualdade, que desconsidera a diversidade dos sujeitos e, em última instância, reforça as desigualdades existentes.

Dados mais recentes mostram que o fracasso escolar continua sendo um problema grave, especialmente entre grupos historicamente marginalizados. Segundo o IBGE (2022), crianças e adolescentes de famílias negras e de baixa renda têm uma taxa de evasão escolar significativamente maior em comparação com seus pares brancos e de classes mais altas, evidenciando que as questões de classe e raça continuam sendo fatores preponderantes de exclusão. Além disso, a questão da inclusão de alunos com deficiência também continua sendo um desafio. Embora o Censo Escolar de 2022 tenha mostrado um aumento no número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em classes regulares, muitas escolas ainda não estão preparadas para lidar com a diversidade dessas necessidades. A formação dos professores e a estrutura física das escolas são frequentemente insuficientes para promover uma verdadeira inclusão, e essa precariedade se reflete em práticas pedagógicas inadequadas e na manutenção de uma lógica de homogeneidade que não contempla as múltiplas formas de aprender e de estar na escola (MEC, 2022).

Nesse contexto, as críticas à escola por sua incapacidade de lidar com a diversidade não apenas persistem, mas se ampliam. A dificuldade em superar a concepção homogênea de igualdade tem contribuído para a manutenção de um modelo que exclui e marginaliza aqueles que não se encaixam nos padrões convencionais de sucesso acadêmico. Assim, conceitos e concepções como diferenças individuais e dificuldades de aprendizagem priorizam somente os processos subjetivos, lançam um olhar sobre o sujeito, desconsiderando a sociedade em que está inserido, e não oferecem esclarecimentos sobre a instituição social - escola. Com isso, indaga-se: para além das dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, as quais comumente temos nos deparado, a escola também é

reprodutora de sofrimento psíquico? Contribui para a evasão e o fracasso escolar? Ou ainda, para as deficiências de ordem secundárias?

Dados recentes e preocupantes pontuam que as instituições escolares tem favorecido as questões de sofrimento psíquico de alunos e de professores, as quais tratam-se de um reflexo das mazelas que a sociedade tem vivenciado na contemporaneidade (Estanislau; Bressan, 2014). O sofrimento psíquico entre estudantes tem se intensificado, sendo frequentemente associado a fatores como pressão acadêmica, bullying, desigualdades sociais, e as incertezas trazidas por contextos socioeconômicos instáveis. Um fator adicional é o aumento da medicalização, ou seja, a tendência de tratar dificuldades emocionais e comportamentais com medicamentos, ao invés de buscar intervenções mais abrangentes e preventivas, como apoio psicológico, pedagógico ou mudanças estruturais nas escolas.

Segundo o Relatório da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2022), problemas de saúde mental, como ansiedade e depressão, têm crescido entre jovens de 10 a 19 anos em todo o mundo, e o Brasil está entre os países com as maiores taxas.

No Brasil, estudos recentes da Associação Brasileira de Psiquiatria (ABP, 2023) indicam que o uso de medicamentos psicotrópicos em crianças e adolescentes para tratar transtornos como TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade) e transtornos de ansiedade tem aumentado substancialmente nos últimos anos. O que preocupa especialistas é que muitas vezes essa medicalização ocorre sem o acompanhamento adequado psicossocial, ou sem questionar se o ambiente escolar pode estar contribuindo para esses sintomas.

Assim, devemos levantar uma reflexão sobre o papel da Psicologia nos processos de produção das identidades e a relação desse fenômeno com o contexto cultural. A Psicologia Escolar e Educacional tem desempenhado um papel que discute os processos educativos e psicológicos para o desenvolvimento de uma escola democrática, inclusiva?

A Educação deve ser acessível a todos na democratização de saberes; saberes estes que foram historicamente privilégios na produção e no acesso das classes dominantes. Garantir pleno acesso e condições de permanência de todos os educandos na escola, independente de suas condições, cabendo à escola transformar-se para possibilitar condições efetivas de Escolarização e humanização. Isso remete à uma Educação inclusiva, que não só preza pelos alunos com deficiência, mas todos aqueles que, por diversos motivos, são alijados da escola e de seus bens (Antunes, 2008).

Portanto, a Psicologia Escolar e Educacional deve em seu tripé – a formação do psicólogo, a Psicologia na formação do professor e a pesquisa em Psicologia discutir as possibilidades na construção de políticas públicas de Educação comprometidas socialmente com as classes populares, com a inclusão e a democracia. Que seja uma Psicologia capaz de compreender o processo ensino-aprendizagem, afeto-cognição como unidades, na articulação com o desenvolvimento, fundamentada na concreticidade humana, compreendidas a partir das categorias totalidade, contradição, mediação e superação como preconiza o método materialismo histórico-dialético, que luta por uma Educação para todos em sua diversidade e pluralidade.

A ação do psicólogo escolar deve, portanto, ser baseada em um referencial teórico da Psicologia que dialogue com as necessidades da Educação. Nesse sentido, torna-se fundamental que esse profissional se aproxime das práticas pedagógicas e desenvolva um compromisso com a superação do modelo clínico-terapêutico, que muitas vezes se infiltra dissimuladamente em suas ações dentro do ambiente escolar. Conforme apontam diversos estudos, o psicólogo escolar tem o papel crucial de refletir criticamente sobre sua prática e suas representações sociais, a fim de transformar seu trabalho em um agente de mudança no contexto educacional (Souza et al., 2017). Para tanto, é necessário que o psicólogo adote uma postura reflexiva, colaborativa e comprometida com a Educação inclusiva, crítica e emancipatória (Patto, 2015).

A Lei nº 13.935 de 2019, que estabelece a obrigatoriedade dos serviços de Psicologia e Serviço Social nas escolas públicas, é um marco significativo nesse contexto. Essa legislação reconhece a importância da presença desses profissionais no cotidiano escolar, promovendo o bem-estar socioemocional dos alunos e favorecendo a construção de um ambiente educativo mais inclusivo e atento às diversidades. No entanto, a implementação efetiva dessa lei apresenta desafios. Além de se fazer cumprir a lei seja um avanço considerável, ela traz consigo a necessidade de uma reflexão crítica sobre o papel do psicólogo escolar, que precisa transcender as abordagens teórico-clínicas tradicionais para atuar de maneira integrada e ativa nos processos educacionais (Lei nº 13.935, 2019). Assim, o psicólogo escolar não deve apenas cumprir o papel de suporte emocional ou comportamental, mas se engajar ativamente no planejamento pedagógico e na construção de uma Educação que promova a igualdade e reconheça as diversidades dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil reflete um percurso intimamente conectado com as dinâmicas históricas, sociais e culturais do país. Desde os tempos coloniais, questões relacionadas à educação já despertavam inquietações e reflexões sobre os fenômenos psicológicos envolvidos. A relação entre Educação e Psicologia sempre foi marcada por um diálogo complexo, onde as influências mútuas moldaram não apenas as práticas pedagógicas, mas também a compreensão do desenvolvimento humano e das necessidades educacionais. Ao longo dos séculos, a consolidação dessa disciplina foi influenciada por diferentes contextos, com destaque para o século XIX, quando a criação das escolas normais e o ideário escolanovista no século XX moldaram as práticas educacionais e psicológicas no país.

Embora a regulamentação da profissão de psicólogo em 1962 tenha representado um marco na institucionalização da Psicologia no Brasil, devido ao momento histórico, político e econômico do país, seu impacto trouxe também consequências adversas para a relação entre Psicologia e Educação. O deslocamento para abordagens clínicas e organizacionais gerou uma distorção epistemológica, favorecendo interpretações patologizantes e individualizadas dos processos educativos, o que contribuiu para a marginalização de questões pedagógicas e sociais mais amplas. Essa transição provocou uma ênfase excessiva nas características individuais dos alunos, em detrimento da análise das condições sociais e estruturais que influenciam o desempenho escolar.

As críticas a essa postura emergiram com força a partir do final do século XX, destacando a necessidade de uma abordagem mais ampla e coletiva, capaz de promover uma educação verdadeiramente democrática e inclusiva. Políticas como a Constituição Federal de 1988 e a Declaração de Salamanca de 1996, além de iniciativas mais recentes, marcaram avanços significativos no reconhecimento de uma escola para todos. No entanto, a realidade educacional ainda enfrenta grandes desafios. Entre esses desafios estão a exclusão simbólica, que muitas vezes se manifesta na desvalorização das culturas e saberes locais, e a incapacidade de lidar com as diversidades e os processos sociais subjacentes que influenciam o ambiente escolar. A dificuldade em acolher as diferentes realidades dos alunos contribui para a perpetuação de desigualdades, como evidenciado por dados do IBGE em 2022, que revelam altas taxas de analfabetismo e evasão escolar em populações vulneráveis.

Diante dessa complexidade, o papel da Psicologia Escolar e Educacional é fundamental para reavaliar as práticas tradicionais e contribuir para a construção de uma escola inclusiva e democrática. É preciso que a Psicologia, ao se integrar efetivamente ao contexto educacional, atue como uma ponte entre os saberes psicológicos e pedagógicos, promovendo um ambiente que valorize a diversidade e o potencial de cada aluno. A formação de profissionais capazes de atuar criticamente nos espaços educativos é um aspecto central dessa missão. Isso implica não apenas no desenvolvimento de competências técnicas, mas também em uma formação ética que reconheça a importância da justiça social e dos direitos humanos na prática educacional.

Além disso, é imprescindível que essa atuação seja pautada pela pesquisa e pelo desenvolvimento de políticas públicas que contemplam a pluralidade e a diversidade presentes nas escolas, assegurando que a educação seja um direito de todos, sem hegemonia e sem exclusões.

Dessa forma, a Psicologia Escolar e Educacional pode cumprir seu papel na promoção de uma educação inclusiva, comprometida com a justiça social e a igualdade de oportunidades. Esse compromisso exige um esforço conjunto de educadores, psicólogos e formuladores de políticas, que devem trabalhar de maneira colaborativa para transformar a escola em um espaço que não apenas acolha, mas celebre a diversidade. Assim, a Psicologia se posiciona como um agente transformador em um sistema educacional que busca, efetivamente, a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. A. M. *A Psicologia no Brasil: leitura histórica de sua constituição*. São Paulo, EDUC e Ed. Unimarco, 2003.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v.12, n.2, p.469-475, 2008. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pee/a/kgkH3QxCXKNNvxpbgPwL8Sj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2024.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSIQUIATRIA. *Relatório sobre a saúde mental infantojuvenil e a medicalização*. Brasília: ABP, 2023. Disponível em:
<https://www.abp.org.br>. Acesso em: 15 jan. 2024.

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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 dez. 2019. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm. Acesso em 20 mar. 2024.

DAZZANI, M. V. M. A Psicologia Escolar e a Educação inclusiva: uma leitura crítica. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**, v.30, n.2, pp.362-375, 2010. Disponível em:
https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000200011. Acesso em: 20 fev. 2024.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Procedimentos-padrão das Nações Unidas para a equalização de oportunidades para pessoas portadoras de deficiências. Resolução das Nações Unidas adotada em Assembleia Geral, Espanha, 1996. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie3.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2024.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2020: Resultados Preliminares do Universo.** Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Indicadores sociais das crianças e adolescentes no Brasil.** 2022. Disponível em:
<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9170-pnad-continua.html>. Acesso em: 30 jun. 2024.

LIMA, R.; SOUSA, M.; SANTOS, L. A medicalização da infância e as implicações no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, n. 1, p. 123-145, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/zJX54HZ6LJqPb4s3nfGF6tb/>. Acesso em: 30 jun. 2024.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2010.

MASSANI, M. **História da Psicologia brasileira.** São Paulo, EPU, 1990.

MEC. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica 2022: resumo técnico.** 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/educacao-escolar/censo-escolar>. Acesso em: 30 jun. 2024.

MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. **Psicologia Escolar: teorias críticas.** São Paulo, Casa do Psicólogo, 2003.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **World Mental Health Report: Transforming Mental Health for All.** Geneva: World Health Organization, 2022. Disponível em:
<https://www.who.int/publications/i/item/9789240065889>

PATTO, M. H. **A produção do fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo, Casa do Psicólogo, 1999.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** 2^a ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

PENSE. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar** (PENSE). Brasília: Ministério da Saúde, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-do-escolar/pesquisa-nacional-de-saude-do-escolar>. Acesso em: 30 jun. 2024.

SOUZA, M. P. R. de; MELO-SILVA, L. L.; CÓRDOVA, F. P.; SOUZA, D. A. de C. **Psicologia escolar crítica: desafios e perspectivas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2017.

TANAMACHI, Elenita de Rício; MEIRA, Maria Eugênia M. **Psicologia Escolar: Práticas Críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

VIGOTSKI, L. S. Obras Completas. TOMO V. **Fundamentos de Defectología**. Cuba: Pueblo y Educación, Cuba, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

Capítulo 5

**EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO
SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS UTILIZADAS NA EDUCAÇÃO**

Vera Lucia Roberto Kottwitz

EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS NA EDUCAÇÃO

Vera Lucia Roberto Kottwitz

E-mail: vera_lucia_roberto_@hotmail.com

Graduada em História pela Fundação Universidade Federal do Estado de Rondônia – UNIR,

e Pós-Graduação em Metodologia e Didática pela Faculdade Integrada de Ariquemes –

FIAR

RESUMO

A educação integral busca promover o desenvolvimento completo do estudante, considerando não apenas os aspectos acadêmicos, mas também as dimensões social, emocional e cultural, permitindo ampliar as oportunidades de aprendizagem, estimulando a participação ativa dos alunos e a construção de conhecimentos interdisciplinares. O objetivo analisar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores no contexto da educação integral. A metodologia adotada trata-se de um ensaio teórico e um estudo bibliográfico, com abordagem qualitativa e procedimento técnico descritivo. Os instrumentos de coleta de dados foram publicações acadêmicas e artigos científicos disponíveis em plataformas como Google Acadêmico e bibliotecas virtuais, priorizando estudos dos últimos 10 anos. Os resultados destacam a importância da formação continuada dos professores para atuar na educação integral, evidenciando a necessidade de metodologias ativas e estratégias interdisciplinares para tornar o ensino significativo. Dessa forma, conclui-se que a efetivação da educação integral depende do preparo dos professores e da adoção de práticas pedagógicas inovadoras, que possibilitem o desenvolvimento integral dos estudantes.

Palavras-chave: Educação Integral. Formação Docente. Práticas Pedagógicas. Metodologias Ativas.

ABSTRACT

Comprehensive education seeks to promote the complete development of students, considering not only academic aspects, but also social, emotional and cultural dimensions, allowing for increased learning opportunities, encouraging active student participation and the construction of interdisciplinary knowledge. The objective is to analyze

the pedagogical strategies used by teachers in the context of comprehensive education. The methodology adopted is a theoretical essay and a bibliographic study, with a qualitative approach and descriptive technical procedure. The data collection instruments were academic publications and scientific articles available on platforms such as Google Scholar and virtual libraries, prioritizing studies from the last 10 years. The results highlight the importance of continuing education for teachers to work in comprehensive education, evidencing the need for active methodologies and interdisciplinary strategies to make teaching meaningful. Thus, it is concluded that the implementation of comprehensive education depends on the preparation of teachers and the adoption of innovative pedagogical practices that enable the comprehensive development of students.

Keywords: Comprehensive Education. Teacher Training. Pedagogical Practices. Active Methodologies.

INTRODUÇÃO

A educação integral visa o desenvolvimento completo dos estudantes, considerando não apenas a aprendizagem acadêmica, mas também aspectos sociais, emocionais e culturais. Esse modelo educativo busca ampliar o tempo e as oportunidades de formação, promovendo práticas pedagógicas que articulem conhecimentos interdisciplinares e incentivem a participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. No contexto da formação docente, a adoção de estratégias inovadoras e a capacitação contínua dos professores são fundamentais para a efetividade dessa abordagem.

O contato direto com os alunos me motivou a compreender as demandas e desafios enfrentados na implementação da educação integral, bem como a necessidade de estratégias pedagógicas mais dinâmicas e interdisciplinares. Entender e utilizar princípios da educação integral possibilita refletir sobre metodologias que promovam a formação integral dos estudantes, respeitando suas individualidades e potencializando seu aprendizado de maneira mais ampla.

O objetivo geral do estudo foi analisar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores no contexto da educação integral. Segundo dos específicos: investigar os desafios enfrentados na formação continuada dos professores para atuar na educação integral; examinar a interdisciplinaridade como estratégia para o desenvolvimento

integral do estudante; avaliar a relevância das metodologias ativas no contexto da educação integral.

A abordagem utilizada neste estudo é bibliográfica, com enfoque qualitativo e característica descritiva. As informações foram obtidas por meio da consulta de publicações e artigos científicos disponíveis em plataformas como Google Acadêmico e bibliotecas virtuais, priorizando estudos publicados nos últimos 10 anos. A expectativa é que os futuros estudos sobre o tema possam contribuir para o aprimoramento da formação docente, oferecendo subsídios para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes no contexto da educação integral.

1. METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa e baseia-se em uma pesquisa bibliográfica com procedimentos técnicos descritivos, tendo como foco a educação integral. A coleta de dados foi realizada por meio da análise de artigos científicos disponíveis em plataformas como Google Acadêmico e bibliotecas virtuais. De acordo com Gil (2007), a pesquisa bibliográfica fundamenta-se em materiais previamente publicados, principalmente livros e artigos científicos. No que se refere à abordagem qualitativa, Creswell e Creswell (2017) destacam que ela permite compreender os significados atribuídos pelos participantes a determinados eventos, reconhecendo a subjetividade inerente ao relato e à descrição dos fenômenos estudados.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A escola, que tem como objetivo preparar o aluno para a participação corresponsável, criativa e construtiva no exercício da cidadania, busca garantir aos estudantes condições para o desenvolvimento de suas potencialidades por meio de uma metodologia de ensino voltada para a formação integral. Isso exige do professor um contínuo processo de formação, pois as competências necessárias para essa prática não podem ser alcançadas apenas na formação inicial. Assim, a necessidade da formação continuada, defendida por Imbernón (2010), não deve ser postergada, pois isso comprometeria os objetivos da educação integral.

E fundamental pensar a formação do professor como parte essencial da prática educativa do desenvolvimento histórico da civilização, acompanhada por valores, hábitos e costumes. A prática educativa em sofridos transformações ao longo do tempo, pois os sujeitos se desenvolvem através das condutas do conhecimento. Como destaca Martinez (2016).

No decorrer da história, a formação passou a fazer parte das principais questões sociais, destacando-se nos últimos séculos como meio para a promoção das dimensões econômicas, políticas e culturais. Essa tendência é em parte resultante do homem situado como ser livre e racional, responsável por sua própria existência frente a natureza. Essa condição expandida às distintas esferas da produção material e da cultura atinge a todos os homens, instituições sociais, segmentos sociais e categorias de trabalhadores, o que inclui a escola e o trabalho docente, ainda que de maneira diferenciada (Martinez, 2016. p.3).

De acordo com essa citação acima é necessário refletirmos sobre as condições em que os professores e alunos se encontram nas evoluções dos séculos. De fato, é importante pensamos sobre as qualificações dos educadores que estão inseridos nas escolas, e fundamental que a instituição proporciona conhecimentos significativo para as crianças, ensinando as dimensões políticas, econômicas e culturais, diante das esferas sociais. Assim podendo contribuir com a formação dos sujeitos é principalmente com a formação humana destes indivíduos, também contribuindo com formação do senso crítico humano e formando opiniões de homens livres e racional.

A educação integral garante todas as dimensões físicas, intelectuais, emocionais, entre outros. Assim, promovendo qualidade de ensino e inclusão na sociedade. Em outras palavras Cardoso e Oliveira interpretam sobre o posicionamento de Coelho (2005), para os integralistas:

A educação comportava aspectos que visavam ao homem por inteiro, não se limitando às atividades intelectuais. Ao contrário, levava em conta atividades esportivas, de moral e cívica e, ainda, atividades profissionais; os núcleos municipais congregavam diversas atividades socioeducativas, no afã de reproduzir seu ideário, consolidando, assim, uma concepção singular de educação integral. [...] projeto de educação integral dos integralistas encontra-se no fato de estes prescindirem de um espaço formal para a realização de sua missão socioeducativa. Em outras palavras, percebemos que sua concepção de educação integral não dependia da construção de espaço próprio para sua consolidação. Ao contrário, ela se organizava em vários espaços educativos, fossem estes formais ou não formais (Coelho, 2005, p. 92 e 93).

Partindo dessa citação é possível perceber que a escola transparecia que a educação e voltada para formação do homem, contribuindo com todas as concepções como transformações humanas, é que o homem precisa do professor para ele se encaixar na sociedade, assim podendo se inserir na sua própria cultura, trabalho e ao mesmo tempo adquirido conhecimento.

A Escola de Tempo Integral pode garantir a ampliação dos seus conhecimentos, mas não basta apenas as crianças estarem matriculadas elas têm que se sentir bem dentro da instituição. Maurício (2009) afirma, a respeito do conceito da escola pública de horário integral:

O conceito de escola pública de horário integral que reivindicamos introduz alguns condicionantes. Em primeiro lugar, a criança precisa gostar da escola. Ela precisa querer estar na escola. A escola precisa ser convidativa. Tirar a criança da rua pode ser uma consequência deste fato, mas não um objetivo, que poderia redundar numa proposta de enclausuramento. As crianças que vivem em espaços muito restritos, como as habitações de favela, cujo lazer mais comum é empinar pipa na laje da casa, ou as crianças que vivem em espaços muito amplos, como o ambiente rural, que têm para seu lazer extensões enormes de terreno, tanto uma como a outra precisam se habituar ao espaço escolar, tanto pelas dimensões físicas como pelo partilhamento de espaços sociais. A escola pode e deve lançar mão do que ela tem de possibilidade de prazer: o lugar de encontro (Mauricio, 2009, p.28).

A permanência dos alunos na escola depende de uma boa articulação pedagógica, estimulando o desejo de aprender e permanecer na instituição. O ensino de tempo integral oferece atividades extracurriculares que incentivam a interação dos alunos e reforçam o desenvolvimento da linguagem, adotando novas metodologias de aprendizagem.

Um dos principais desafios é a escassez de programas de formação continuada voltados especificamente para a Educação Integral. Muitas vezes, os cursos ofertados não abordam de maneira aprofundada as metodologias ativas, o ensino interdisciplinar e as práticas voltadas ao tempo ampliado, o que gera dificuldades para os professores adaptarem sua atuação às novas demandas educacionais. Para Gatti (2019), em sua obra Professores do Brasil: novos cenários de formação enfatiza a importância de práticas como trabalho interdisciplinar, projetos e oficinas, além de outras metodologias ativas, como componentes essenciais para a formação docente.

Além disso, a falta de integração entre teoria e prática nos cursos de capacitação contribui para a resistência e insegurança dos docentes na aplicação de novas abordagens pedagógicas. Segundo Maldaner (2000), o processo de formação continuada necessita ser

organizado em grupos de profissionais, estes que decidem tomar nas próprias mãos o método, a didática e o conteúdo a ser ensinado, utilizando documentos balizadores para o ensino e para a aprendizagem, e não como fim. Além de destacar a importância da organização de coletivos para a ação sobre indivíduos, ressaltando a interação entre os professores da universidade, “envolvidos e comprometidos com a formação de novos professores; o compromisso das escolas com a formação continuada de seus professores e com a formação de novos professores compartilhando seus espaços e conquistas” (Maldaner, 2000, p. 25).

Com relação à BNCC e à formação docente, a autora Schnetzler (2000) sinaliza para a tentativa de sanar lacunas da formação inicial, ao passo que os professores são orientados a aplicarem propostas e ideias mais *eficazes* em suas aulas. Ao conceber de forma errônea a formação continuada, essas ações mantêm o professor atrelado ao papel de aplicador e executor de receitas que, na realidade, não dão conta de resolver os complexos problemas da prática pedagógica (Schnetzler, 2000, p. 23).

No caso brasileiro, a construção de referenciais para a formação docente precisa dialogar com as dez competências gerais da BNCC, bem como com as aprendizagens essenciais que a BNCC garante aos estudantes da Educação Básica, 2 em consonância com a Resolução CNE/CP nº 2/2017. Isso implica que as aprendizagens a serem garantidas aos estudantes, em conformidade com a BNCC, requerem um conjunto de competências profissionais dos professores para que possam estar efetivamente preparados para responder a essas demandas (Brasil, 2019).

Outro obstáculo é a sobrecarga de trabalho dos professores, que muitas vezes possuem jornadas extensas e múltiplas atribuições, dificultando sua participação em cursos de formação continuada. De acordo com a obra *Saberes docentes e formação profissional* de Tardif (2002), aborda a complexidade do trabalho docente e como as condições de trabalho influenciam a formação e a prática dos professores. Assim, a exigência de atender a turmas diversas, elaborar planejamentos diferenciados e participar de reuniões pedagógicas reduz o tempo disponível para qualificação profissional. Como consequência, muitos docentes acabam recorrendo a formações pontuais e superficiais, que não garantem uma preparação consistente para atuar na Educação Integral.

Além disso, a falta de incentivos e valorização profissional para os professores que buscam aprimoramento contínuo representa um grande desafio. Em muitas redes de

ensino, não há reconhecimento financeiro ou progressão na carreira para aqueles que investem na formação continuada, o que desmotiva os docentes a participarem ativamente desses processos. A ausência de políticas públicas eficazes que estimulem o aprimoramento profissional reflete na dificuldade de consolidar a Educação Integral de forma estruturada e eficiente. De acordo com Saviani (2017), a formação docente é fundamental para a implementação de uma educação que atenda às necessidades integrais dos estudantes, e que essa formação deve ser respaldada por políticas públicas comprometidas com a qualidade e a continuidade do desenvolvimento profissional dos educadores.

Diante desses desafios, torna-se fundamental a implementação de políticas públicas incentivar a formação continuada dos professores, com oferta de cursos específicos para a Educação Integral, flexibilização das jornadas de trabalho e valorização profissional. Em sua obra *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa* (1996), Freire destaca que a formação permanente dos professores é essencial para uma prática educativa crítica e transformadora. Ele argumenta que os educadores devem estar em constante processo de aprendizagem, refletindo sobre sua prática e buscando aprimoramento contínuo.

Além disso, é necessário promover espaços colaborativos entre educadores para a troca de experiências e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras. Somente com professores bem-preparados e motivados será possível garantir uma Educação Integral de qualidade, capaz de transformar a experiência escolar e contribuir para a formação cidadã dos estudantes.

2.2 METODOLOGIAS ATIVAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A Educação Integral tem como objetivo promover o desenvolvimento global dos estudantes, indo além da transmissão de conteúdos e considerando aspectos cognitivos, socioemocionais e culturais. Para atingir esse propósito, torna-se essencial adotar metodologias de ensino que incentivem a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. Assim, uma Escola de Tempo Integral com boa proposta política pedagógica tem um pilar sustentável para enfrentar os impactos significativos na formação das crianças e comunidade assim podendo oferecer qualidade de ensino em diferentes níveis do conhecimento. É importante os gestores escolares consigam conciliar

a teoria e a prática assim podendo obter bons resultados de qualidade para permanência dessas crianças nas escolas. Oliveira (1997, p.30) faz uma interpretação através de Sheppard sobre: “a administração deveria ter como objetivo criar condições ou situações em que o conflito pudesse ser controlado e dirigido para canais úteis e produtivos”.

Uma proposta pedagógica deve prever a educação integral fora do seu horário escolar, oferecendo um bom estímulo para os alunos de classe menos favorecida, que não possuem apoio financeiro não podendo arcar com uma educação integral de seus filhos como: escolinha de futebol, teatro, dança, esporte, aula de algum idioma estrangeira etc. “agora sobretudo, administrar as inter-relações estabelecidas entre as organizações, sendo fundamental conhecer condicionamentos recíprocos decorrentes dessas inter-relações” (Oliveira, 1997, p.31).

A Teoria Sociocultural de Vygotsky (2007), aparece como inspiração importante para as práticas de educação integral. Segundo essa abordagem, é possível identificar uma relação causal entre a interação social e o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Ou seja, aprendemos necessariamente na interação com o outro, uma vez que o conhecimento é construído nas interações dos sujeitos com o meio, com múltiplos textos e com outros indivíduos, essas interações podem ser identificadas como promotoras da aprendizagem.

Entre as principais metodologias ativas utilizadas na Educação Integral, destaca-se a aprendizagem baseada em projetos (PBL – Project-Based Learning), na qual os alunos desenvolvem conhecimentos e habilidades por meio da resolução de problemas reais e contextualizados. O aprendizado baseado em projetos já era defendido por John Dewey, no início do século 20, na sua Pedagogia Ativa ou Pedagogia da Ação. Alguns dos pressupostos desta metodologia também são encontrados nas formulações do educador espanhol Fernando Hernández, que propõe a reorganização curricular por projetos. No Brasil, as ideias destes pensadores contribuíram na abordagem de educação por projetos proposta pelo educador mineiro Antonio Carlos Gomes da Costa, que defendia a importância de envolver os estudantes em todas as etapas de um projeto, desde a elaboração, execução até a avaliação das ações propostas, que podem ter como espaço a escola e os diversos âmbitos da vida comunitária.

Outra estratégia é a aprendizagem colaborativa, que incentiva o trabalho em equipe e a troca de experiências entre os estudantes. A interação entre os alunos permite a construção conjunta do conhecimento, fortalecendo habilidades como comunicação,

resolução de conflitos e cooperação. Para Kneser e Ploetzner, 2001, p. 53) definem colaboração como “uma atividade coordenada e sincrônica que é o resultado de uma tentativa contínua de construir e manter uma concepção compartilhada de um problema”. Dessa forma, uma aprendizagem que se baseia em uma concepção de colaboração se enquadra em uma interação social em que não apenas o compartilhamento de um conhecimento se configura como uma característica principal, mas também o envolvimento de todos na construção e manutenção do conhecimento originado da interação participativa de todos os envolvidos na atividade colaborativa.

O envolvimento dos alunos em uma atividade que lhes permitam manifestar, concordar ou discordar, acrescentar, refutar afirmações em um espaço que por natureza é fundamentalmente democrático como o é a sala de aula, ou o ambiente de aprendizagem, nos permite analisar a perspectiva da concepção de aprendizagem envolvida em tal processo. Boxtel *et al.* (2000) definem a concepção de aprendizagem como um processo de mudança conceitual em que há a transformação de uma concepção ingênuas para uma concepção mais científica. Muitas vezes a compreensão dos alunos sobre conceitos e fenômenos não é consistente com os conhecimentos científicos.

A gamificação, que consiste na utilização de elementos de jogos no processo de ensino, também tem se mostrado uma metodologia ativa eficiente no contexto da Educação Integral. Por meio de desafios, missões e recompensas, os alunos são estimulados a aprender de maneira lúdica e motivadora, aumentando o engajamento e a retenção do conhecimento. De acordo com Deterding *et al.* (2011, p. 10), a gamificação pode ser entendida como “o uso de elementos de design de jogos em contextos não relacionados a jogos para melhorar a experiência e o engajamento”. Essa abordagem busca não apenas atrair o interesse dos alunos, mas também fomentar habilidades importantes, como a resolução de problemas, o trabalho em equipe e a persistência.

No entanto, a implementação da gamificação na educação integral não é isenta de desafios. A eficácia dessa abordagem pode variar amplamente dependendo de como os elementos de jogo são incorporados ao currículo, da natureza do conteúdo educacional e das características dos alunos. Estudos recentes, como os de Anderson e O'Dowd (2018, p. 45), indicam que “a integração bem-sucedida da gamificação exige

um planejamento cuidadoso e uma adaptação às necessidades dos alunos para garantir que os benefícios da abordagem sejam maximizados”.

Diante dos benefícios das metodologias ativas na Educação Integral, torna-se imprescindível que os professores recebam formação adequada para aplicá-las de forma eficaz. Além disso, é necessário investir em infraestrutura e materiais pedagógicos que possibilitem a implementação dessas estratégias inovadoras. Dessa forma, a Educação Integral pode se consolidar como um modelo educacional transformador, que prepara os alunos não apenas para o mundo acadêmico, mas também para os desafios sociais e profissionais do século XXI.

2.3 INTERDISCIPLINARIDADE COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO ESTUDANTE

A Educação Integral propõe uma abordagem pedagógica que vai além da transmissão de conteúdos isolados, promovendo a formação completa dos estudantes em suas dimensões cognitiva, emocional, social e cultural. Nesse contexto, a interdisciplinaridade surge como uma estratégia essencial para conectar diferentes áreas do conhecimento, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e alinhado às demandas da sociedade contemporânea. Toda e qualquer ferramenta de linha deve ter finalidade pedagógica para atingir determinadas metas com a interdisciplinaridade não é diferente, tem seus objetivos no tocante a construção de sujeitos críticos e ativos dentro e fora das escolas dessa forma, Japiassu (1976, p. 82) a interdisciplinaridade é um movimento realizado no interior das disciplinas por meio da prática de pedagogia e entre elas, visando a interação.

Os objetivos da interdisciplinaridade por sua vez, é unir várias disciplinas, componente curriculares para um objetivo comum que é a formação integral do aluno. Segundo Piaget (1973), a interdisciplinaridade é uma forma de pensar. Ele propunha a interdisciplinaridade como a possibilidade de intercambio mútuo e integração recíproca entre várias ciências. Assim, a interdisciplinaridade permite que os estudantes compreendam os conteúdos de maneira integrada, rompendo com a fragmentação tradicional das disciplinas. Quando os conhecimentos de Matemática, Ciências, Língua Portuguesa e História, por exemplo, são articulados em torno de um tema central, os

alunos conseguem perceber as relações entre diferentes saberes e aplicar o aprendizado de forma contextualizada.

A interdisciplinaridade surge em decorrência da diversidade de várias disciplinas, aproveitando sua identidade individual e suas ideias, que são aceitas como enriquecimento e complementaridade de aquisições e concepções coletivas. Ela só ocorre quando cada um dos envolvidos consegue ser autônomo o suficiente para confiar em si mesmo, para reconhecer os erros, e ao mesmo tempo, apontar soluções criativas (Fazenda, 1994, p. 39).

A interdisciplinaridade tem como objetivo ampliar a perspectiva dos estudantes, promovendo o desenvolvimento de habilidades essenciais como criatividade, observação, integração e pensamento crítico. Essa abordagem contribui para a formação de cidadãos informados e empáticos, incentivando a autonomia dos alunos na busca por soluções inovadoras para os desafios apresentados. Ao romper com a tradicional fragmentação do conhecimento, a interdisciplinaridade favorece análises críticas mais aprofundadas e a integração de diferentes áreas do saber, reforçando a importância das metodologias ativas no Ensino Superior (Thiesen, 2008).

Além disso, o trabalho interdisciplinar estimula a colaboração entre os professores, que passam a atuar de forma conjunta no planejamento e na execução das atividades pedagógicas. As práticas interdisciplinares são fundamentais para promover a inclusão e a diversidade, pois permitem a integração de diferentes áreas do conhecimento e a colaboração de profissionais de diversas áreas, unindo esforços e conhecimentos para criar estratégias mais eficazes e abrangentes que atendam às necessidades de todos os indivíduos. Neste contexto, é essencial considerar as particularidades de cada indivíduo e grupo, levando em conta suas características físicas, emocionais, sociais e culturais. Ao passo que a interdisciplinaridade possibilita uma visão mais ampla e integrada que permite identificar e superar as barreiras que impedem a participação plena de todos. A inclusão e a diversidade também são temas cada vez mais presentes e importantes na sociedade contemporânea. Garantir a participação de todos os indivíduos, independentemente de suas diferenças, é um desafio que requer ações concretas e práticas interdisciplinares na abordagem da inclusão e diversidade (Do Amaral Pereira; Do Amaral Mello, 2017).

A interdisciplinaridade na Educação Integral é o fortalecimento das habilidades socioemocionais dos estudantes. Ao trabalhar com projetos interdisciplinares, os alunos desenvolvem competências como comunicação, trabalho em equipe, empatia e resiliência.

Segundo Santos (2020), a educação integral permite que o estudante desenvolva suas habilidades cognitivas, emocionais, sociais e éticas, proporcionando uma formação mais completa e abrangente.

Diante disso, é fundamental que as escolas invistam em formação continuada para os professores, garantindo que eles possam desenvolver práticas pedagógicas interdisciplinares de maneira eficiente. Assim, a formação para a interdisciplinaridade deve englobar não apenas o desenvolvimento de algumas habilidades cognitivas, mas um movimento em direção a transformações mais amplas. Deve possibilitar outras percepções acerca do conhecimento, que não se contenta em considerá-lo algo determinado, estático e acabado. Deve envolver o desenvolvimento e a expressão de níveis mais refinados de autonomia cognitiva, e a busca de uma compreensão de totalidade.

A formação para a interdisciplinaridade, assim, requer avanços no que se pode denominar de aprender a conhecer de um modo interdisciplinar. Segundo afirma Fazenda (1993, p.18), “o que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa: é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir”. A escola, nesse sentido, sobressai-se como um valioso local em que os educadores possam criar condições para que o aluno desenvolva a noção de totalidade, a qual se manifesta de variadas formas: na relação entre parte e todo, singular e plural, figura e fundo. O aluno deve ser instigado a perceber mudanças que ocorreram na sua percepção inicial e final dessas vinculações, possibilitando-lhe alargar a sua compreensão quanto ao caráter histórico, processual e parcial do conhecimento, bem como do relevo da interação social na sua construção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo foi analisar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores no contexto da educação integral. Por meio da educação integral, busca-se ampliar as oportunidades de aprendizagem dos alunos, promovendo um desenvolvimento que abranja não apenas o conhecimento acadêmico, mas também competências socioemocionais, culturais e cidadãs. Para isso, é essencial que os professores estejam preparados para atuar de forma interdisciplinar e dinâmica, integrando diferentes áreas do conhecimento e adotando metodologias inovadoras.

Os desafios da formação continuada dos professores para atuar na educação integral incluem a necessidade de capacitação específica, o acesso a recursos pedagógicos adequados e a adaptação a uma abordagem que demanda planejamento colaborativo e práticas diferenciadas. Muitas vezes, a ausência de políticas públicas voltadas à formação docente contínua compromete a efetividade dessa modalidade educacional.

A interdisciplinaridade como estratégia para o desenvolvimento integral do estudante se destaca como um dos princípios fundamentais da educação integral. A articulação entre diferentes disciplinas possibilita a construção de saberes mais significativos, estimulando a participação ativa dos alunos e promovendo uma visão mais ampla do conhecimento.

As metodologias ativas no contexto da educação integral representam um caminho promissor para tornar o ensino mais dinâmico e centrado no aluno. Estratégias como aprendizagem baseada em projetos, gamificação e ensino híbrido contribuem para uma experiência educacional mais envolvente e alinhada às necessidades dos estudantes do século XXI.

Dessa forma, os resultados foram analisados a partir da revisão de literatura, evidenciando a importância de uma formação docente alinhada às demandas da educação integral, bem como a relevância de práticas pedagógicas inovadoras que favoreçam o aprendizado significativo e a participação ativa dos alunos.

A limitação do estudo, que se restringiu à análise bibliográfica sem a realização de pesquisa de campo, foi suprida pela seleção criteriosa de materiais acadêmicos recentes, possibilitando uma compreensão aprofundada sobre o tema e suas implicações na prática docente. Assim, espera-se que futuros leitores possam utilizar esta pesquisa como base para novas investigações, ampliando a discussão sobre a formação docente e as práticas pedagógicas na educação integral, contribuindo para o aprimoramento das políticas educacionais e a qualificação dos profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, C; O'DOWD, L. **Gamification in Education: Theory and Practice.** Educational Technology Review, 25(2), 42-55. 2018.

BOXTEL, Caroline Van.; LINDEN, Jos Van Fer; KANSELAAR, Gijsbert. **Collaborative learning task and the elaboration of conceptual knowledge.** Learning and instructions, n. 10, p. 311-333, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 22/2019, de 07 de novembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum.** Brasília: MEC, 2017.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa. **Educação integral e Integralismo nos anos 30:** a vez e a voz dos periódicos. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., Londrina, 2005. Anais. Londrina: ANPUH, 2005.

DETERDING, Sebastian; DIXON Dan; KHALED Rilla; NACKE Lennart. **From Game Design Elements to Gamefulness: defining Gamification.** Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments, 9-15. 2011.

DO AMARAL PEREIRA, MARILICE PEREIRA RUIZ; DO AMARAL MELLO, RUIZ. **Inclusão na diversidade:** a contribuição da espiritualidade e interdisciplinaridade (Projeto de Pesquisa). Interespe., n. 8, p. 100-104, 2017.

FAZENDA, Ivani. Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade:** História, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus. 1993.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro (Efetividade ou Ideologia).** São Paulo: Loyola, 1994.

GADOTTI Moacir. **História das ideias pedagógicas.** 8a ed. São Paulo: Ática; 2005.

GATTI, Bernardete Angelina. **Professores do Brasil:** novos cenários de formação / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. – Brasília: UNESCO, 2019.

IMBERNÓN, Franscisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

JAPIASSÚ, Hilton. **Interdisciplinaridade e a Patologia do Saber.** Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1976.

KNESER, Claudia; PLOETZNER, Rolf. **Collaboration based on complementary domain knowledge:** observe dialogue structures and their relation to learning success. Learning and instructions, n. 11, p. 53-83, 2001.

MALDANER, Otavio Aloisio. **A Formação Inicial e Continuada de Professores de Química – Professores/pesquisadores.** Ijuí: UNIJUÍ (Coleção Educação Química). 2020.

MARTINEZ, Domenica. **Formação Do Professor Da Educação Elementar No Brasil:** Reflexões Sobre O Tempo E A Experiência (1870-1950), Pontifícia Universidade Católica

de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, Brasil. Inter-Ação, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 23-42, jan./abr. 2016.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Educação Integral e Tempo Integral**, Em Aberto Brasília, v. 22, n. 80, p. 1-165, abr. 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão Democrática da Educação Desafios Contemporâneos**. São Paulo: Papirus, 1997.

PAULO, Freire. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

PIAGET, Jean. **Problemas gerais da investigação interdisciplinar e mecanismos comuns**. Lisboa: Bertrand, 1973.

SANTOS, Ana Maria Pereira dos. **Educação Integral**: múltiplos olhares e suas implicações para a formação integral do estudante. Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura, 28(34), 328-350, 2020.

SAVIANI, Derméval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas, 2.ed. Campinas, Autores Associados, 2017^a.

SCHNETZLER, R. P. **O professor de Ciências**: problemas e tendências de sua formação. In: PACHECO, R. P.; ARAGÃO, R.M.R. (Org.) *Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens*. CAPES/UNIMEP, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista brasileira de educação*, v. 13, p. 545-554, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Capítulo 6

**AS NOVAS DEMANDAS DO SUJEITO PARA
PRODUTIVIDADE: INTERPRETAÇÕES DOS DISCENTES
DE PEDAGOGIA SOBRE O LIVRO “SOCIEDADE DO
CANSAÇO”**

*Jociene Araujo Lima
Carla Maraísa Sousa Costa
Edjanete Maia Rodrigues*

AS NOVAS DEMANDAS DO SUJEITO PARA PRODUTIVIDADE: INTERPRETAÇÕES DOS DISCENTES DE PEDAGOGIA SOBRE O LIVRO “SOCIEDADE DO CANSAÇO”⁸

Jociene Araujo Lima

*Universidade Estadual do Ceará (UECE), Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e
Ensino (MAIE) FAFIDAM/FECLESC, e-mail: jociene.araujo@aluno.uece.br*

Carla Maraisa Sousa Costa

*Universidade Estadual do Ceará (UECE), Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e
Ensino (MAIE) FECLESC/FAFIDAM, e-mail: carla.maraisa@aluno.uece.br*

Edjanete Maia Rodrigues

*Universidade Estadual do Ceará (UECE), Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e
Ensino (MAIE) FECLESC/FAFIDAM, e-mail: edjanete.rodrigues@aluno.uece.br*

RESUMO

Este estudo originou-se no Estágio em Docência na disciplina Sociologia da Educação I, do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM). O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar as interpretações feitas por uma turma de 1º período de pedagogia sobre a leitura do livro “Sociedade do Cansaço”, do autor Byung-Chul Han. Como objetivo específico definiu-se: reconhecer a relevância das discussões tratadas no livro “Sociedade do Cansaço” para a formação crítica dos pedagogos. A pesquisa, de caráter qualitativo, obteve entre os resultados a percepção dos discentes de que na sociedade atual, o capitalismo tem exigido novas demandas relativas à produtividade intelectual, o que tem gerado esgotamento e adoecimentos psíquicos.

Palavras-chave: Sociedade do Cansaço. Produtividade. Estágio em Docência.

⁸ Este artigo é versão completa de resumo expandido apresentado na XXVIII Semana Universitária UECE no ano de 2023.

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo originou-se no Estágio em Docência do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE), realizado no semestre 2023.1, na disciplina Sociologia da Educação I, do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE) no município de Limoeiro do Norte, Ceará. A turma na qual o estágio foi realizado é composta de aproximadamente 40 estudantes, oriundos dos municípios do Vale do Jaguaribe, região de abrangência da FAFIDAM.

Entre as atividades desenvolvidas no decorrer do estágio, realizou-se a leitura e discussão do conteúdo do livro “Sociedade do Cansaço”, de autoria de Byung-Chul Han. O trabalho foi desenvolvido em três etapas: leitura; apresentação oral em grupos (nesta etapa cada capítulo do livro foi destinado a um grupo de alunos); escrita individual a respeito das reflexões promovidas pela leitura do livro. Byung-Chul Han é um dos filósofos contemporâneos que têm abordado a atual sociedade sob um novo prisma. Em seu livro “A Sociedade do Cansaço”, o filósofo discute a sociedade contemporânea caracterizando-a como sociedade do esgotamento, na qual os moldes de divisão social do trabalho supervalorizam produtividade e desempenho individual, causando o excesso de trabalho e adoecimento (HAN, 2017). Partimos da hipótese de que há superexploração do trabalho e captura da subjetividade do trabalhador.

A partir da premissa explorada pelo autor Han (2017) de que há uma exploração excessiva do trabalho, se torna importante analisar as diferentes dimensões dessa realidade. Os trabalhadores enfrentam longas jornadas de trabalho, sobrecarga de responsabilidades e demandas ininterruptas. A pressão por resultados, o excesso de tarefas administrativas e a crescente precarização das condições de trabalho são fatores que contribuem para essa exploração abusiva. Essa situação não apenas prejudica a qualidade de vida dos trabalhadores, mas também afeta diretamente sua saúde mental.

Refletir sobre esses desafios é crucial no ambiente acadêmico brasileiro, uma vez que esse problema impacta a vida de todos. Em uma sociedade em que os trabalhadores estão cada vez mais cobrados por resultados, isso reflete diretamente no futuro dos professores e influencia a qualidade do ensino oferecido.

Ao paramos para refletir as complexidades do ambiente acadêmico brasileiro, deparamo-nos com questões/desafios que estão além da sala de aula, impactando a

sociedade como um todo. Em uma época em que a pressão por resultados permeia as relações laborais, essa realidade exerce um impacto direto sobre os todos os sujeitos que fazem a prática pedagógica, moldando o panorama educacional e delineando o futuro da educação no país.

A incessante cobrança por produtividade e eficiência, não apenas tem impactado na experiência individual dos educadores e demais sujeitos que fazem a escola, mas também direciona a este sujeito a árdua tarefa de equilibrar as demandas profissionais em favorecimento à própria saúde mental.

Além disso, discutir sobre a busca por resultados e destacar a discussão sobre um tema que tem se tornado cada vez mais preocupante com relação ao trabalho: a realização pessoal. Atualmente, é comum encontrarmos cursos nos de formação, na mídia, nos livros e debates civis um certo destaque a importância de se sentir motivado e feliz no ambiente de trabalho, pois essas características promovem a busca por melhores resultados. Afinal, vivemos em uma sociedade na qual os valores econômicos estão no centro de todas as relações sociais. Dessa forma, o sucesso, que é avaliado através de aspectos econômicos e conquistas profissionais, e isso acaba sendo a principal motivação de vida para toda a sociedade e a busca cada vez mais pela produtividade, pois quanto mais produtivo é o sujeito na sociedade capitalista mais sucesso este sujeito terá nessa perspectiva.

Assim, levando em consideração essa discussão, é importante analisar o que pensam os sujeitos inseridos nesta lógica da produtividade, analisando a interpretação dada para este fenômeno. O objetivo geral deste trabalho é analisar as interpretações dos alunos do 1º período do Curso de Pedagogia sobre a tese do livro “Sociedade do Cansaço” (HAN, 2017), com o objetivo específico de reconhecer a relevância das discussões tratadas no livro “Sociedade do Cansaço” para a formação crítica dos pedagogos.

A justificativa por este tema deriva de acreditamos que analisar e compreender as interpretações dos alunos logo no início do Curso de Pedagogia em relação à tese do livro "Sociedade do Cansaço" (HAN, 2017) pode contribuir para a compreensão sobre como a cultura da produtividade tem se estabelecido em nossa sociedade e como essas ideias podem influenciar a escola e a formação crítica dos futuros professores dentro do contexto educacional. Além disso, compreendemos que a discussão desses conceitos presentes nas obras de Byung-Chul Han pode colaborar na reflexão sobre a nossa

sociedade, oferecendo uma base conceitual sólida para entender as dinâmicas sociais contemporâneas e as demandas que podem ser enfrentadas na prática pedagógica, bem como as consequências das transformações que esse estímulo à produtividade pode causar. Dessa forma, ao promover essa discussão, acreditamos estar contribuindo para o debate científico no âmbito acadêmico em relação à educação e à formação de professores.

Nesse sentido, é importante enfatizar como o Estágio em Docência foi significativo, indo além dos conhecimentos relativos às práticas pedagógicas e aos conteúdos específicos das disciplinas. Ele proporcionou discussões sobre temas contemporâneos relevantes para a formação crítica dos alunos, promovendo um enriquecedor debate acerca de questões atuais. Portanto, o estágio docente possibilitou a construção de uma perspectiva crítica e contextualizada, revelando-se como uma excelente ferramenta pedagógica, que contribui não apenas para preparar os estudantes para os desafios do ensino, mas também fortalece a sua formação, promovendo uma visão crítica e engajada diante das complexidades da atual sociedade.

2. METODOLOGIA

Metodologicamente, este trabalho foi construído através da aplicação da pesquisa bibliográfica e a observação participante. A abordagem escolhida foi qualitativa, permitindo uma compreensão profunda e contextualizada das complexidades abordadas.

Essa pesquisa se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, uma das características que denominam a pesquisa qualitativa segundo Trivinos (1987) se baseia justamente no Positivismo, esses pressupostos positivistas foram considerados como óbvios ou não investigados. Segundo o autor, o enfoque fenomenológico destaca a análise dos pressupostos inicial, porque entendia que com o passar do tempo os significados que os sujeitos davam aos fenômenos dependiam dos pressupostos culturais próprios do meio no qual estes sujeitos vivem. No que diz respeito à pesquisa de caráter Histórico-Estrutural-Dialético, na compreensão além da aparência ou da compreensão dos significados que surgiam dos pressupostos, mas buscou as raízes desses pressupostos “[...] as causas de sua existência, suas relações num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais” (TRIVIÑOS, 1987,

p. 130).

A pesquisa bibliográfica proporcionou uma base sólida, enriquecendo as discussões com as perspectivas de especialistas e teóricos relevantes. Nesse processo, as pesquisadoras desempenharam um papel ativo, contribuindoativamente para as discussões realizadas pela turma e enriquecendo o diálogo com suas próprias reflexões. Além da pesquisa bibliográfica, este trabalho também se caracteriza como uma pesquisa de campo, por meio da observação participante. Segundo May (2001, p. 177), “este tipo de método de pesquisa se caracteriza em um processo no qual um investigador estabelece um relacionamento multilateral com o propósito de desenvolver um entendimento científico dos sujeitos investigados”.

A observação participante, neste contexto, desempenhou um papel fundamental na coleta de dados, permitindo uma imersão direta no contexto estudado. Essa abordagem possibilitou às pesquisadoras uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas e interações presentes durante as discussões em sala de aula, proporcionando uma perspectiva rica e contextualizada para a análise.

Para Pizzani et al. (2012, p. 54), a pesquisa bibliográfica pode ser entendida como “[...] a revisão de literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico” e o levantamento bibliográfico pode ser realizado “[...] em livros, periódicos, artigo de jornais, sites da Internet entre outras fontes”. Buscando resguardar a ética e identidade dos alunos nas falas e trabalhos, os nomes dos discentes foram substituídos por letras maiúsculas.

Em suma, a combinação destas abordagens metodológicas, buscou proporcionar uma base sólida para a análise, permitindo uma compreensão aprofundada das nuances presentes no estudo.

3. O NEOLIBERALISMO E A BUSCA INCESSANTE PELO AUMENTO DO DESEMPENHO E PRODUTIVIDADE

Para compreendermos o contexto da imposição de produtividade no atual cenário capitalista, é imperativo analisar como essa ideia tem sido imposta no contexto neoliberal. O capital, em suas diversas fases, não apenas detém o controle econômico, mas também político e ideológico na sociedade contemporânea. Conforme aponta Anderson (1995), o neoliberalismo é uma doutrina econômica que se disseminou a partir das décadas de 1980

e 1990 em todo o mundo. De acordo com Marques (2016), o neoliberalismo representa a fase atual do sistema capitalista.

Marques (2016) destaca que o neoliberalismo é uma abordagem capitalista adotada pela globalização em muitos países. Suas características fundamentais envolvem a promoção de mercados livres, desregulamentação, privatização e uma intervenção governamental limitada. Nesta era, observa-se um foco crescente no individualismo, na competição e no empreendedorismo. Essa mudança paradigmática levou à criação de um sujeito produtivo, cuja responsabilidade pelo próprio sucesso é intensamente enfatizada.

No contexto acadêmico, essa ideologia neoliberal permeia as instituições de ensino superior, moldando as dinâmicas nas quais os discentes de pós-graduação em Educação na Universidade Estadual do Ceará (UECE) estão inseridos. A pressão por produtividade, portanto, não é apenas uma demanda isolada, mas sim uma manifestação tangível da lógica neoliberal que permeia as estruturas educacionais. Este estudo busca desvelar as nuances dessa imposição de produtividade, considerando os impactos na saúde mental dos estudantes diante das crescentes exigências acadêmicas em consonância com os preceitos do neoliberalismo.

As políticas neoliberais começaram a se tornar hegemônicas a partir de 1970, em um cenário marcado pela profunda crise do capital, denominada por Mészáros (2006) de crise estrutural do capital. Essa crise apesar de ter início na esfera econômica atualmente ela perpassa todas as demais esferas sociais.

Todavia, para Laval; Dardot (2016) o neoliberalismo não é apenas uma nova forma de ordenamento econômico, ele vai muito além se mostra hoje como uma nova razão para um novo sujeito. Assim, o neoliberalismo vai além de uma modalidade de economia que exige um regime político, ele cria novas condições jurídicas e morais. Desse modo, o neoliberalismo transcende a mera modalidade econômica que requer um regime político, ele estabelece novas bases jurídicas e morais. Essa nova motivação implica em uma subjetivação neoliberal, que não se limita exclusivamente ao mercado, mas torna-se um estilo de vida que molda os indivíduos em inúmeras esferas da vida social, estabelecendo uma hegemonia neoliberal.

Contudo, antes de prosseguirmos com o nosso debate, é importante esclarecermos o conceito de hegemonia que está sendo abordado aqui. As primeiras ideias sobre a hegemonia surgem nos estudos marxistas, como uma forma de compreender as diferentes configurações sociais que surgem em diversos momentos e locais. O conceito de

hegemonia, como é abordado aqui, foi reformulado por Antonio Gramsci em seus Cadernos do Cárcere, entre 1926 e 1937. Gramsci (2002) conceitua hegemonia como dominação ideológica de uma classe social sobre outra, na sociedade classe da qual vivemos seria a dominação ideológica da burguesia sobre o proletariado e outras classes de trabalhadores. Essa dominação ideológica acontece por meio do consenso, ou seja as ideias, pensamento e ideologia de uma classe (burguesa) como verdadeira e perfeita para todas, trazendo a harmonia.

Desse modo, a hegemonia neoliberal, em sua fase do capital, tem exercido seu poder no controle político, mental e comportamental dos indivíduos na sociedade capitalista, gerando essa nova forma de pensar na estrutura social previamente mencionada por Chauí (2020). Nesse sentido, esses autores argumentam que, apesar de várias teorias classificarem o neoliberalismo e sua dominância como uma retomada das ideias do liberalismo clássico, ele não se limita apenas à atividade econômica. Pelo contrário, essa forma de pensar neoliberal se constrói na subjetividade neoliberal, através de discursos que enfatizam a ineficácia do Estado, a primazia da competitividade, a eficiência do mercado e a responsabilidade individual na competição capitalista em todos os aspectos da vida social.

Essas reflexões iniciais são importantes para compreendermos como o capital tem se reconfigurado nessa fase neoliberal. Se antes o sistema capitalista tinha como prioridade nas relações de trabalho a exigência de habilidades intelectuais do trabalhador em busca de ganhar mais-valia. Agora, no atual modelo marcado pela hegemonia neoliberal o sistema capitalista passa a objetivar a captura das formações subjetivas do trabalhador, seria essa supervalorização pelo aperfeiçoamento para o trabalho, sendo capaz de reorientar seus desejos (gerando “mais-repressão”) expandindo-se para todas as esferas da vida. Esse ponto evidencia como o neoliberalismo não se realiza sem que haja uma produção de indivíduos que entendam como naturais as demandas produtivas imposta pelo neoliberalismo.

Essas primeiras reflexões são essenciais para entendermos como o capital se tem reconfigurado nessa fase neoliberal. Anteriormente, o sistema capitalista dava prioridade às exigências das habilidades intelectuais do trabalhador nas relações de trabalho, visando a obtenção de mais-valia. Agora, no modelo atual marcado pela hegemonia neoliberal, o sistema capitalista passa a visar as formações subjetivas do trabalhador, ou seja, o sujeito é forjado pela sua subjetividade a reorientar os desejos, criar metas

racionais, gerando "mais-repressão" a atender as demandas do capital, expandindo isso para todas as esferas da vida.

Em outras palavras enquanto antigamente o sistema capitalista buscava adentrar os corpos como cita Safatle (2020), na atual era neoliberal além dos corpos, ele busca também adestrar a mente, pois o que está em jogo é a captura do desejo dos sujeitos (LAVAL; DARDOT, 2009). A realização pessoal, a ideia de felicidade no trabalho, de realizar seus desejos e trabalhar para si mesmo, são discurso usado pelo neoliberalismo como fonte de poder para que o trabalhador seja cada dia mais produtivo no trabalho e todas as esferas da vida social, criando um novo modelo de sujeito, o sujeito neoliberal.

De acordo com Abílio (2019) o sujeito neoliberal é produtor e responsável por todas as esferas da vida social, uma característica deste o homem competitivo ao extremo e afetado psicologicamente, marcado pela busca incessante da felicidade, e pela concretização de metas individuais. Pierre Dardot (2016, p. 318), divide o sujeito neoliberal em dois: um marcado pelo cidadão dotado de direitos inalienáveis e, de outro, o homem econômico guiado por seus interesses.

Por outras palavras, existe uma disciplina ideológica dentro da nova racionalidade neoliberal que impõe às exigências do homem produtivo. É preciso enfatizar que aqui não estamos falando apenas de produtividade material, mas também social. O homem produtivo é aquele que produz em todas as áreas da vida. Ele está sempre em busca de coisas novas, inclusive produzindo coisas novas, como seu próprio bem-estar, alegria, prazer e felicidade. De acordo com esta explicação, portanto, todas as áreas do sujeito produtivo passam a depender quase inteiramente de si mesmas.

Em termos de produtividade, a principal tarefa dos sujeitos da produção neoliberal é concentrar-se em completar tarefas de forma eficiente e eficaz, deixando de lado a sua própria saúde física e mental, a fim de manter a sua produtividade a longo prazo. Além disso, os indivíduos produtivos procuram novos desafios e oportunidades de crescimento impulsionados pelo interesse próprio. Da mesma forma, foram estabelecidos programas de vigilância do tipo “todos por cada um e cada um por todos” sobre este assunto como forma de controle (DARDOT, 2016, p. 320).

Outro autor que também observa essa sociedade neoliberal e suas imposições sobre a sociedade e o indivíduo é o Byung-Chul Han acredita que baseado no sujeito produtivo nasce uma nova esta sociedade focada no desempenho de multitarefa, onde a produtividade é o personagem principal, e gera a sociedade do cansado e excessivamente

doente. Para o autor, “o excesso da elevação do desempenho leva ao infarto da alma” (HAN, 2019, n.p.).

Para Dejours (2000) isso significa que mesmo criado em um cenário de competitividade o indivíduo adquire sintomas graves por isso, restante para o este novo sujeito neoliberal dois caminhos: perder a saúde, por não aguentar a concorrência, ou ser julgado pela sociedade por fracassar. Independente de qual caminho siga o indivíduo ele está destinado a sofrer com inúmeros consequências psíquicas como a depressão, ansiedade, crise de pânico e muitas outras. Inclusive o “fracasso” na nova era neoliberal é considerado uma patologia a ser tratada com medicamentos psiquiátricos.

Além disso, para além das questões psíquicas, esta busca desenfreada pela produtividade e competição generalizada tem promovido problemas éticos e políticos. Isso porque parafraseando Maquiavel (2004) “os fins justificam os meios”, então o valorizado é o resultado não a forma como se chega a este resultado, as questões éticas são colocadas de lado em prol do sucesso e dos resultados.

Também é um assunto político porque encobre uma forma de resistência coletiva, unindo todos os indivíduos em um discurso de que o indivíduo está sozinho e apenas alguns podem ter sucesso. De acordo com Brown (2019), o neoliberalismo traz consequências políticas, na medida em que, ao invés de luta e coletividade, gera consentimento e solidariedade, tornando os indivíduos capazes de suportar as novas imposições e demandas que acarretam graves consequências. Essa forma de controle neoliberal, que traz uma nova razão, uma nova forma de viver de pensar, subjetiva, ético e moral só possível segundo Dardot; Laval (2016) no contexto de mercado de trabalho flexível e precarizado, onde a ameaça de está entre os círculos de pessoas empregada vai com que os indivíduos usem todas as armas para não fazer parte do exercício de reserva do capital.

Com a ascensão neoliberal nasce com ela a instabilidade, nas novas configurações neoliberais tudo na sociedade é instável, o trabalho, os vínculos sociais, a vida agora são marcados pela insegurança e liquidez. Bauman (2001) em seu livro intitulado “Modernidade líquida”, afirma que vivemos em uma sociedade onde os laços são líquidos, nada mais é sólido, assegurado, tudo pode se desmanchar e escorrer. Por isso, a competitividade vem sendo cada vez mais acirrada, a ameaça do desemprego é uma maneira de impor sobre a subjetividade individual a necessidade por ser esforçado e produtividade.

Não se trata de disciplina, mas sim do privilégio de servir ao capital, como o próprio Ricardo Antunes nomeia seu livro é “o privilégio da servidão voluntária”, o autor afirmar sermos servo do sistema, sem percebo que estamos servidos, destruindo nossa vida com nosso consentimento (ANTUNES, 2020). Principalmente com relação ao trabalho, e a eficiência do trabalhador, enxergando a parte do sofrimento neoliberal como um processo para ter o reconhecimento de dever cumprido (DEJOURS, 2000).

Nessa nova configuração social, Dejours (2000), chama atenção para a constante disputa existente dentro das empresas pela dominação do mercado consumidor. Essa mesma logica pontuada pelo autor tem se instalado nas escolas. Uma das consequências dessa disputa por aumento, expansão e lucro, é a competição e desgaste tanto físico quanto mental dos trabalhadores, que para conquistar seu espaço tem que entrar em uma competição com seus próprios colegas de trabalho/estudo. Dejours (2000) destaca esse fenômeno, de competição como uma "guerra econômica" ou uma "guerra sem armas", essa metáfora expressa a forma como o neoliberalismo tem impacto a vida das pessoa não apenas no âmbito profissional, mas também a vida pessoal dos trabalhadores.O entendimento desse contexto competitivo é crucial para explorar maneiras de mitigar seus efeitos negativos e promover ambientes profissionais mais saudáveis e equitativos.

Para Havey (2014), faz uma provocação ao pensar sobre a escola seguindo a mesma guerra econômica e produtiva que o mercado tem seguido no sistema enoliberal. A escola agora é submetida a eficiência e produtividade do mercado, transformando a educação e conhecimento em capital humano econômica e capitalista. a escola neste contexto, se torna no âmbito neoliberal capitalista um, espaço de “empresa aprendiz”, que é organizada a partir do gerenciamento, de resultados e inovações; valorizando a lógica econômica e o individualismo. (LAVAL, 2004).

Neste sentido, concluímos que o neoliberalismo é, portanto, mais do que apenas uma política econômica, tem proposta uma nova razão para um novo sujeito, qual exigência é mais ampla e destrutiva. Assim, ele não se resume em apenas um modo de produção de riqueza, mas também um modo de produção do sujeito que reconfigura as formas como o sofrimento ocorre à medida que produz novos tipos de indivíduos.

4. SOCIEDADE DA PRODUTIVIDADE: INTERPRETAÇÕES DOS DISCENTES DE PEDAGOGIA SOBRE O LIVRO “SOCIEDADE DO CANSAÇO”

A análise das interpretações dos alunos sobre o conteúdo do livro "Sociedade do Cansaço" revela uma prévia compreensão e interesse expressivo por parte dos estudantes antes mesmo de começarem a leitura. Ao anunciar a abordagem do livro, os alunos compartilharam suas impressões, indicando uma conexão imediata com o tema. Uma aluna expressou seu interesse ao afirmar: "Com certeza vou me identificar com este texto, pois já me sinto cansada, antes mesmo de ler" (ALUNA A). Outro aluno adicionou: "Só pelo título, já sinto que este texto está certo, nossa sociedade se tornou uma sociedade cansada" (ALUNO C). Esses comentários demonstram não apenas a antecipação de identificação com o tema, mas também uma percepção de como o cansaço está presente em suas vidas cotidianas.

O processo de trabalho em sala de aula foi conduzido de maneira colaborativa, proporcionando uma abordagem multifacetada à leitura do livro. As estagiárias organizaram o debate de maneira estruturada, dividindo a sala em seis grupos, cada um responsável por um capítulo do livro. Com um tempo de 40 minutos para leitura e discussão em grupo, os alunos tiveram a oportunidade de refletir e compartilhar suas interpretações. Optando por criar mapas conceituais em cartolinhas, os grupos destacaram as partes do livro que mais chamaram a atenção, preparando assim uma apresentação para a turma.

O método de exploração das interpretações dos alunos sobre o livro se estendeu além da sala de aula, incorporando também um componente escrito. Os alunos foram solicitados a expressar suas interpretações e reflexões sobre a leitura do livro "Sociedade do Cansaço" em um trabalho escrito. Esse enfoque multifásico não apenas promoveu a compreensão profunda do conteúdo, mas também incentivou a expressão criativa e a discussão significativa entre os estudantes, enriquecendo assim a experiência de aprendizado.

Uma interpretação recorrente dos alunos sobre a leitura do livro a "Sociedade do Cansaço" foi o fato de o autor desmistificar, em sua reflexão, muitas das inverdades impostas pelo sistema capitalista e pela ideologia neoliberal. Primeiro os alunos conseguiram refletir sobre a reflexão do autor, que no novo sistema neoliberal tem controlado não apenas os coroas mas também a mentalidade das pessoas, impondo certos

padrões sociais que tem levado a sociedade ao colapso. Um dos grupos, composto pelo Aluno D, fez uma relação entre as reflexões do autor e uma pesquisa que encontrou, segundo essa pesquisa apresentada pelo aluno, feita pela Organização Mundial da Saúde (OMS) mais de 10% da população mundial em 2022 sofria com transtornos mentais, do tipo depressão, ansiedade, síndrome de burnout e muitas outras. Em números isso chega a aproximadamente 720 milhões de pessoas. Além desses dados, o aluno D questionou sites, revistas, mídias em geral e em muitos outros espaços de comunicação, que mesmo apontando esses dados, destacam que a produtividade é tratada como uma forma fundamental para vencer o problema da depressão, citando a famosa frase popular, que é levada à sério, “mente vazia, oficina do diabo”. Essa expressão carrega o desprezo ao ócio, marca da sociedade que exalta a produtividade, que segundo o próprio aluno em nada contribui para o tratamento da ansiedade, ao contrário, tem gerado cada vez pessoas mais ansiosas por excesso de informação e trabalho.

Em consonância com as ideias expressas pelo aluno D, a aluna A, em seu trabalho escrito, argumenta que: "[...] inúmeras formas de coerção são criadas de formas a nos moldar para estarmos sempre em busca de fazermos mais coisa, de trabalharmos mais, estudarmos mais, estamos sempre em busca da felicidade, e quando não alcançamos somos nós os culpados por isso". A reflexão da aluna A nos convida a ponderar sobre como a produtividade é apresentada não como uma possibilidade, mas como a única alternativa para vencer a competição inerente ao sistema capitalista. Este cenário é ainda agravado pelo fato de a produtividade ser sugerida como um remédio para a ansiedade, conforme evidenciado pela pesquisa trazida pelo aluno D. No entanto, é importante reconhecer que o excesso de carga de trabalho pode intensificar a ansiedade, resultando em problemas de saúde física e mental. Essa análise enfatiza a necessidade crítica de questionar e repensar as narrativas que associam automaticamente a produtividade a uma vida plena e bem-sucedida.

No seu trabalho escrito a Aluna C destaca que o autor é muito cirúrgico quando aponta que não é apenas nós que estamos doente, e estamos superlotados, a sociedade está doente e está nos deixando super lotado, que não estamos sozinho, o excesso de produção não é ideal apenas nosso, faz parte dos moldes de controle do capital para nos controlar, para nos fazer produzir e buscar expandir os lucrar mais e mais, sem nos importamos com nossa saúde, ou outra questões. A aluna pontua no seu texto “ [...] por muitas vezes eu busquei formas de motivar para ser mais produtiva, para estudar mais,

para tirar melhores notas, para conseguir um melhor emprego no futuro, buscando sempre o resultado, entendeu que o processo é sempre difícil, e que as flores só são colhidas após se furar com vários espinhos. A partir dessa leitura, vejo que muitas dessas delas não são manhas, são ideias colocadas na manhas cabeça que nem sei se estão certas".

Na observação da aluna, torna-se evidente que o capital exerce um controle sobre as ideias e a subjetivação dos indivíduos. Dardot & Laval (2016) alertam que esse domínio sobre as mentes na sociedade da produtividade neoliberal difere do controle exercido sobre o homem econômico clássico, em que "a divisão do trabalho, que repartia os corpos e distribuía os gestos, de certo modo era o paradigma da gestão dos sujeitos" (Dardot & Laval, 2016, p. 357). Atualmente, as formas de controle são direcionadas para as construções tanto do corpo quanto da mente. Em outras palavras, está sendo desenvolvida na esfera individual uma subjetividade de controle que permeia todas as esferas da vida. Essa análise destaca a transformação do modo como o poder e o controle são exercidos na contemporaneidade, incidindo não apenas nos aspectos físicos, mas também nas construções cognitivas e emocionais dos indivíduos.

O Aluno E, traz um relato em seu texto escrito que colabora com o que está sendo dito, e nos traz uma nova reflexão para além do texto, segundo ele “ [...] é preciso compreendemos que vivemos em opressão, como o autor mesmo falou, não a mesma da sociedade disciplinar, mas não menos cruel, enquanto em uma os indivíduo é vítima de um inimigo de fora, na nossa somos duplamente oprimido, pelo inimigo de fora, e por nós mesmo. Apesar do autor citar que somos controlado por nós mesmo, não deixamos de ser controlado pelo extremo, ao contrário agora, o sujeito recebe cada vez mais pressão tanto de si mesmo, como dos meios do capital de nos controlar para andar conforme a produtividade” o aluno ainda complementa “um exemplo disso é, a faculdade nos obriga a produzir, então temos uma dupla opressão a nossa, e da sociedade”.

A observação desse aluno é profundamente intrigante e merece reflexão, pois ele comprehende que a pressão à qual nos submetemos não é apenas interna, mas parte de todo um ciclo que nos cobra incessantemente. Trata-se de um sistema que exige produtividade, e nós, enquanto indivíduos, nos impomos a responsabilidade pelo sucesso do capitalismo globalizado. Essa interação complexa revela como aderimos ativamente a esse ciclo de exigências, contribuindo para a sustentação do sistema. A responsabilidade atribuída a nós mesmos, conforme indicada pelo aluno, destaca a convergência de valores que permeiam nossa sociedade, influenciando a maneira como nos relacionamos com as

expectativas impostas pelo sistema econômico vigente. Essa perspicaz análise aponta para a necessidade de uma reflexão crítica sobre as dinâmicas sociais que perpetuam esse ciclo de exigências e como podemos questionar e transformar esse padrão.

A partir dessa reflexão, podemos recorrer ao sociólogo Zygmunt Bauman, em seu livro “Vida para Consumo: a transformação de pessoas em mercadoria” (2008), no qual o autor destaca que no capitalismo as pessoas são transformadas em mercadorias e a produtividade é fonte de lucro para o capital. Segundo o autor “Na sociedade de consumidores, ninguém pode se tornar sujeitos sem primeiro virar mercadoria, e ninguém pode manter segura sua subjetividade sem reanimar, ressuscitar e recarregar de maneira perpétua as capacidades esperadas e exigidas de uma mercadoria vendável” (BAUMAN, 2008, p. 20).

Dessa forma, a interpretação do aluno D sobre o livro reflete o entendimento de que a produtividade é mais uma demanda ideológica imposta às pessoas, da qual elas devem sempre estar atuando em conformidade com as necessidades do mercado. Outra reflexão oportuna feita pela aluna B, foi ressaltar a atualidade do tema do livro de Han (2017). Para a aluna, o livro apresenta a nossa sociedade como a sociedade do desempenho. Em suas palavras, no trabalho escrito, a aluna B citou:

O autor nos apresenta a sociedade do desempenho caracterizada por excesso de positividade. A sociedade está adoecendo de positividade, não existe mais fracasso ou tristeza, os livros de autoajuda reforçam isso, que você precisa ir mais longe do que o que você foi, e tentar sempre se superar e buscar a felicidade.

Nesse comentário, percebemos que a aluna problematiza a mídia, assim como seu papel na disseminação da produtividade, contribuindo para o agravamento do adoecimento, como a depressão e a ansiedade. Além disso, a discente questiona essa ideologia na qual as pessoas no capitalismo não podem ficar tristes. Podemos relacionar essa reflexão à obra de Aldous Huxley, na qual os personagens do romance “Admirável Mundo Novo” (2001) fazem uso de uma droga para inibir sensações de dor, angústia e tristeza. Segundo a Aluna B, assim como no romance, “[...] hoje também não nos é permitido sentir tristeza, ou preguiça, precisamos estar sempre a ativa, felizes”.

Para essa aluna a opressão para produtividade vem disfarçada de felicidade e motivação. A Aluna F cita uma frase muito importante para nossa reflexão, que é “além de ser oprimidos nos convence que a partir dessa opressão, dessa produtividade que seremos felizes”. Nessa frase refletimos sobre algo muito importante que é a felicidade, e

seus entraves na sociedade capitalista neoliberal, da qual valoriza a felicidade acima de tudo.

A reflexão apresentada revela que a cobrança pela felicidade é uma estratégia do capital para preservar sua soberania. De acordo com Aldous Huxley (2001), a felicidade universal atua como um mecanismo para manter as engrenagens da sociedade em funcionamento regular. Em outras palavras, o capital, por meio de sua indústria lucrativa, estabelece a felicidade como o único modo aceitável de viver, garantindo assim a continuidade de suas operações.

Essa abordagem destaca como a busca incessante pela felicidade, muitas vezes vinculada a padrões e expectativas impostas pelo sistema, serve como um meio de manter a população engajada e produtiva. A noção de que a felicidade é condicional ao sucesso material e ao atendimento de determinados padrões estabelecidos pelo capital evidencia a influência profunda que essas estratégias exercem sobre a sociedade contemporânea. Essa análise convida à reflexão sobre como podemos desafiar essas normas e buscar formas mais autênticas de realização e bem-estar.

Nesse contexto, a felicidade se revela como uma maneira de estabelecer valores sociais, transformando todos em seres "desejantes" que se alimentam e sobrevivem por meio dos devaneios humanos. Segundo Marques e Von Zuben Campos (2017, p.16), "a felicidade se torna um instrumento de controle, isto é, elemento de poder do Estado a partir das organizações de trabalho". Em outras palavras, a felicidade é utilizada como um meio de controle, tornando-se uma ferramenta de influência exercida pelo Estado por meio das estruturas organizacionais.

Essa perspectiva sugere que pessoas que se percebem felizes são menos propensas a protestar, buscar mudanças ou questionar o status quo, uma vez que a realidade, em sua complexidade, fica camouflada. A aparente harmonia resultante da busca coletiva pela felicidade contribui para a manutenção da ordem social, dando a impressão de que tudo está cumprindo um papel para o bem comum. Essa análise levanta questões críticas sobre a manipulação da felicidade como uma ferramenta de conformidade social e destaca a importância de questionar as narrativas que associam automaticamente a felicidade a uma conformidade passiva.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões apresentadas, fica claro que as interpretações dos alunos revelam uma compreensão profunda de como o capitalismo, em conformidade com a lógica neoliberal, impõe novas exigências ao sujeito em prol da produtividade. Essas demandas se manifestam no excesso de trabalho, na rejeição ao descanso e ao ócio, alinhados à valorização extrema do desempenho e do esforço individual. Nessa perspectiva, onde a promessa de alcançar qualquer objetivo é condicionada ao esforço individual, os indivíduos internalizam a responsabilidade pelo "fracasso", assumindo a condição de mercadorias e comprometendo sua subjetividade. Esse fenômeno resulta em adoecimentos mentais, esgotamento, desesperança e solidão.

No contexto abordado, a obra "Sociedade do Cansaço" emerge como uma contribuição crucial para a formação crítica dos estudantes, ao expor de maneira dialética as questões relacionadas à formação humana na sociedade capitalista, presentes no cotidiano. No âmbito específico do curso de Pedagogia, percebemos a importância de formar professores conscientes dessas condições, visto que esses futuros profissionais desempenharam um papel fundamental na moldagem das próximas gerações. A conscientização sobre os impactos do sistema capitalista na subjetividade e saúde mental dos indivíduos possibilita a construção de práticas pedagógicas mais humanizadas e atentas às necessidades emocionais dos alunos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais equitativa e saudável.

Neste sentido, a conscientização dos impactos do sistema capitalista na subjetividade e na saúde mental dos sujeitos é um elemento essencial quando vamos falar em qualidade de vida e construção de sujeitos críticos que buscam a transformação da realidade social, incluindo prática pedagógica inclusivas. Essa abordagem não se limita apenas à transmissão de conhecimentos acadêmicos, mas também incorpora o desenvolvimento integral dos alunos, priorizando aspectos emocionais, sociais e éticos. Ao fomentar a empatia, a resiliência e a autoconsciência, os educadores contribuem para a formação de cidadãos críticos e engajados, capazes de questionar estruturas injustas e promover mudanças positivas na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ABILIO, L. C. Uberização: do empreendedorismo para o autogerenciamento subordinado. *Psicoperspectivas*. v. 18, n. 3, 15 de novembro de 2019.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E., GENTILI, P. (Org.). *Pósneoliberalismo – As políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão-2 edição**. BOD GmbH DE, 2020.
- BAUMAN, Zygmunt. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida para Consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2008.
- CHAUI, Marilena. O totalitarismo neoliberal. **Anacronismo e irrupción**, v. 10, n. 18, p. 307-328, 2020.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DEJOURS, Christophe. A Banalização da Injustiça Social. 3^a. Ed. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2000.
- GRAMSCI, Antônio, 1891-1937 Cadernos do cárcere, volume 1. Edição. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2002.
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. 2. ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2017. Tradução de Enio Paulo Giachini.
- HARVEY, David. A condição pós moderna. São Paulo: Loyola, 2014
- HUXLEY, Aldous. **Admirável mundo novo (ed. Revista)**. Globo Livros, 2001.
- LAVAL, Christian. A escola não é uma empresa. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.
- MAQUIAVEL, Nicolau. **O Príncipe**. 3^a ed. Trad. Maria Júlia Goldwasser. São Paulo: MartinsFontes, 2004.
- MARQUES, Sabrina Rodrigues. Neoliberalismo: Uma fase atual do capitalismo. **XV Encontro Regional de História [internet]**. Curitiba, p. 26-29, 2016.
- MARQUES, Thiago; VON ZUBEN CAMPOS, Priscilla Perla Tartarotti. O capital, o trabalho e a felicidade. **Seminários do LEG**, n. 8, p. 9-27, 2017.
- MAY, Tim. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. **São Paulo: Boitempo**, 2006.

SAFATLE, Vladimir. A economia moral neoliberal e seus descontentes. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico. Belo Horizonte: Autêntica**, 2020.

Capítulo 7
TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO
Vera Lucia Roberto Kottwitz

TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO

Vera Lucia Roberto Kottwitz

Graduada em História pela Fundação Universidade Federal do Estado de Rondônia – UNIR, e Pós-Graduação em Metodologia e Didática pela Faculdade Integrada de Ariquemes – FIAR. E-mail: vera_lucia_roberto_@hotmail.com

RESUMO

As tendências pedagógicas emergiram no coração dos movimentos sociopolíticos do país e refletem diversas visões sobre o ser humano e a sociedade. Com o intuito de explorar esse contexto histórico, este estudo teve como meta investigar e reconhecer as principais correntes pedagógicas e suas particularidades. O objetivo geral da pesquisa foi entender a relevância dessas tendências na educação. A investigação, com base em referenciais teóricos, tem como fonte principal as contribuições de Queiroz e Moita (2007), Libâneo (1985;2013), (Freire, 1979; 1996), Saviani (1997), Demo (2018), entre outros. Para concluir, é importante ressaltar que as abordagens pedagógicas desempenham um papel crucial no avanço do ensino e da aprendizagem, impactam a interação entre alunos e professores e moldam a atuação do docente no ambiente escolar, favorecendo o processo educativo.

Palavras-chave: Tendências pedagógicas; Prática docente. Educação.

ABSTRACT

Pedagogical trends emerged at the heart of the country's sociopolitical movements and reflect diverse views on human beings and society. In order to explore this historical context, this study aimed to investigate and recognize the main pedagogical currents and their particularities. The general objective of the research was to understand the relevance of these trends in education. The research, based on theoretical frameworks, has as its main source the contributions of Queiroz and Moita (2007), Libâneo (1985; 2013), (Freire, 1979; 1996), Saviani (1997), Demo (2018), among others. To conclude, it is important to emphasize that pedagogical approaches play a crucial role in the advancement of teaching and learning, impact the interaction between students and teachers and shape the teacher's performance in the school environment, favoring the educational process.

Keywords: Pedagogical trends; Teaching practice. Education.

INTRODUÇÃO

As diversas fases culturais e políticas da sociedade brasileira impactaram o desenvolvimento de correntes pedagógicas, recebendo influências de movimentos sociais e correntes filosóficas que colaboraram para moldar a prática educacional no país. Neste estudo foi abordado a caracterização e o contexto histórico das tendências pedagógicas progressistas e liberal, ressaltando sua proposta crítica, participativa e centrada na relação horizontal entre professores e alunos. Destacou-se também como essas abordagens podem transformar o ambiente escolar, promovendo uma educação que estimule a consciência crítica e o compromisso social dos alunos.

Considerando a diversidade das práticas pedagógicas existentes e sua influência direta no processo de ensino-aprendizagem, torna-se fundamental compreender como diferentes abordagens podem impactar a formação dos estudantes e o desempenho docente. Neste contexto, o objetivo geral do estudo foi identificar a importância das tendências pedagógicas na educação, seguindo dos objetivos específicos: identificar as tendências pedagógicas progressistas; analisar a tendência liberal na educação, e avaliar a relevância da utilização dessas tendências na prática docente em sala de aula.

A limitação deste estudo evidencia que, apesar do esforço dos professores em seguir as tendências pedagógicas progressistas, as condições existentes nas escolas muitas vezes impedem sua plena aplicação. Destaca-se, principalmente, que fatores como a escassez de recursos, a sobrecarga de trabalho e a falta de políticas públicas eficazes demonstram a visível escassez de apoio estrutural e a necessidade urgente de investimentos em formação docente continuada e políticas educacionais coerentes.

A abordagem utilizada neste estudo é bibliográfica, e as informações foram obtidas por meio da consulta de publicações e artigos científicos disponíveis no Google Acadêmico. Espera-se que futuros estudos acadêmicos possam fortalecer a cobrança por políticas públicas, bem como ampliar as oportunidades de formação continuada para os professores, contribuindo diretamente para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS PROGRESSISTAS: CARACTERÍSTICAS E CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

As tendências pedagógicas progressistas surgiram como contraponto às abordagens tradicionais, enfatizando uma educação crítica, participativa e centrada no aluno. Estas tendências romperam com a visão tradicional que posicionava o professor como detentor absoluto do conhecimento, propondo, em vez disso, uma relação horizontal e dialógica entre educador e educando. O objetivo principal passou a ser o desenvolvimento da consciência crítica e social, estimulando o estudante a compreender e transformar sua realidade por meio da educação.

No Brasil, as pedagogias progressistas emergem em um contexto marcado por efervescência cultural e política. Segundo Queiroz e Moita (2007), a pedagogia progressista baseia-se em uma análise crítica da realidade social, buscando atingir objetivos políticos e sociais através da educação. Dessa maneira, a educação assume um caráter político-pedagógico, objetivando compreender contextos histórico-sociais diversos e esclarecer o papel transformador do indivíduo frente à realidade.

2.1.1 Tendências pedagógicas Libertária



Fonte: Disponível em: <https://tendencia-progressista-libertaria>. Acesso em: 18. Mar. 25.

A pedagogia libertária teve início no final de século XIX e início do século XX, com os movimentos operários e anarquistas, que colocavam em dúvida a própria ideia de

estado, contestando os ideais hegemônicos que vigoravam no capitalismo. Como militância revolucionária, combatia os sistemas socioeconômicos, capitalistas e socialistas, por perceber uma relação desigual entre as classes, ou seja, uma relação verticalista (Kassick, 2008).

Esta tendência defende que a verdadeira democracia se realiza pela ação direta dos trabalhadores conscientes de sua classe social. Assim, fundamenta-se nos princípios da liberdade e da vontade revolucionária (Kassick, 2008). Inicialmente dirigida à classe trabalhadora oprimida, a pedagogia libertária contrapôs-se à escola tradicional, vista como instrumento dos interesses das classes dominantes e influenciada pelos dogmas religiosos.

Libâneo (1985) ressalta que esta pedagogia busca promover uma transformação autogestionária e libertária na personalidade dos alunos, implementando mecanismos institucionais de mudança com base na participação coletiva, tais como conselhos, assembleias e associações. A autogestão, portanto, torna-se simultaneamente objetivo e método pedagógico, destacando-se na modalidade conhecida como "pedagogia institucional", que resiste à burocracia institucionalizada (Libâneo, 1985).

Outro ponto a ser mencionado é que a autogestão é o conteúdo e o método, resumindo-se tanto ao objetivo político quanto pedagógico. Dessa maneira, a modalidade mais conhecida dos modelos não autoritários de ensino é a modalidade *pedagogia institucional*, que se constitui como uma forma de resistência contra a burocracia como um instrumento de ação (Libâneo, 1985).

2.1.2 Tendências pedagógicas Libertadora (Paulo Freire)



Fonte: Disponível em: <https://tendencia-progressista-libertadora>. Acesso em: 18. Mar. 25.

A Pedagogia Libertadora, idealizada por Paulo Freire, surgiu no Brasil no contexto das lutas sociais das décadas de 1950 e 1960, propondo a conscientização e transformação da realidade social através da educação crítica e dialógica. Freire, formado em Direito, optou pela área educacional, iniciando seu trabalho pedagógico no SESI de Pernambuco, onde desenvolveu experiências inovadoras de alfabetização vinculadas às vivências concretas dos educandos (Miranda; Barroso, 2004).

Em 1963, em Angicos (RN), Freire demonstrou a eficácia do seu método pedagógico, alfabetizando 300 trabalhadores em 45 dias. Este sucesso levou ao apoio governamental para expandir seu método nacionalmente, interrompido pelo golpe militar de 1964, que perseguiu Freire, resultando em sua prisão e posterior exílio no Chile (Freire, 1979).

No exílio, Freire ampliou suas reflexões teóricas, culminando na publicação da *Pedagogia do Oprimido*. A pedagogia libertadora freiriana tem como princípio central educar pela problematização crítica das situações de opressão, proporcionando aos educandos instrumentos para rejeitar imposições culturais dominantes. Para Freire (1996), a reflexão crítica da prática é fundamental na formação docente, integrando teoria e prática num processo contínuo de transformação educacional.

2.1.1 Tendências pedagógicas Crítico-social dos conteúdos



Fonte: Disponível em: <http://tendencia-progressista-critico-social-dos-conteudos-ou-historico-critica>. Acesso em: 18. mar. 25.

O surgimento da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos no Brasil ocorreu na década de 1980, período marcado pela abertura política e pelo renascimento do

movimento sindical. Esse contexto histórico favoreceu o retorno das reflexões críticas em educação, fortalecidas pelas influências internacionais das teorias reproduтивistas (Bourdieu e Passeron), teoria dos aparelhos ideológicos do Estado (Althusser), teorias críticas emancipadoras da Escola de Frankfurt e da pedagogia libertadora freiriana, além das abordagens histórico-críticas e libertárias (Libâneo, 2013).

Segundo Libâneo (1985; 2013), a pedagogia crítico-social dos conteúdos enfatiza a importância de conteúdos escolares concretos e diretamente relacionados às realidades sociais. O conhecimento é entendido como fruto da interação entre indivíduo e meio (natural, social e cultural), cabendo ao educador atuar como mediador ativo. Luckesi (1994) complementa que a experiência prévia dos alunos desempenha papel fundamental nesse processo, confrontando-a com novos conteúdos para promover o engajamento ativo e reflexivo dos estudantes.

Cada uma dessas tendências pedagógicas progressistas trouxe importantes contribuições à educação brasileira. A libertária enfatiza a autogestão e a luta contraestruturas de opressão institucional; a libertadora promove a conscientização crítica e a emancipação individual e coletiva por meio da educação dialógica; enquanto a crítico-social dos conteúdos enfoca o papel transformador do conhecimento escolar, articulado diretamente à realidade social dos educandos.

2.2 A RELEVÂNCIA DA TENDÊNCIA LIBERAL NA EDUCAÇÃO

As tendências pedagógicas no Brasil foram amplamente moldadas pelo cenário cultural e político vigente, refletindo os movimentos sociais e filosóficos que influenciaram as abordagens educativas no país. Segundo Santos (2012), esses movimentos favoreceram a consolidação e a interligação das metodologias didáticas. Os educadores Saviani (1997) e Libâneo (1990) enfatizam que as principais correntes pedagógicas na educação brasileira se subdividem em duas amplas direções: liberal e progressista. Essa classificação facilita a compreensão das distintas abordagens educacionais que existem no Brasil, com ênfase nas que visam à emancipação social e à formação de cidadãos.

As tendências liberais não se relacionam com conceitos de abertura ou democracia, mas sim com uma provocação inerente à sociedade capitalista ou às classes sociais. Essa perspectiva defende que os estudantes precisam ser moldados para desempenhar

funções sociais conforme suas habilidades, desenvolvendo a capacidade de coexistir em conformidade com as regras desse sistema, ao mesmo tempo em que cultivam uma identidade cultural própria.

Figura 1 - Tendências Pedagógica Liberais



Fonte: Libâneo, 1989.

A abordagem pedagógica liberal visa capacitar os estudantes para que ocupem funções sociais de acordo com suas habilidades. Nesse sentido, ela foi a primeira a ser implantada no Brasil devido a contextos históricos. Nessa abordagem, o professor assume um papel central, enquanto o aluno se torna um receptor passivo das informações tidas como verdades definitivas, com frequência se dedicando à repetição de exercícios que exigem memorização. Para Oliveira (2011), a escola tradicional teve e tem suas raízes arraigadas na igreja católica, tendo como base a metodologia de ensino dos jesuítas, sendo caracterizada de fato como um método pedagógico no Brasil pelo autor Leonel França (1952), fundamentando-se nos ensinamentos filosóficos e religiosos do catolicismo, seu principal objetivo era/é doutrinar os estudantes nos ensinamentos religiosos.

A renovadora progressiva surgiu como uma nova tendência na educação brasileira, impulsionada pela necessidade de restabelecer a dominância da burguesia. Este modelo se concentra no aluno, reconhecido como um ser ativo e curioso. A premissa fundamental é que o aprendizado acontece por meio da prática, onde se valorizam as experiências experimentais, a investigação, a descoberta e o estudo do ambiente natural e social. Nesse

contexto, aprender é visto como um processo de descoberta pessoal, com o professor atuando como um facilitador. Segundo Queiroz e Moita (2007), a pedagogia progressista fundamenta-se em uma análise crítica das realidades sociais, com o intuito de assegurar objetivos sociais e políticos na educação.

Na abordagem inovadora e não diretiva da Escola Nova, a instituição educacional assume a função de moldar comportamentos, priorizando a dimensão psicológica em detrimento da social ou pedagógica. O aprendizado ocorre de maneira profunda através da conexão com suas próprias percepções, promovendo alterações nelas. Anísio Teixeira destacou-se como o principal precursor da Escola Nova no Brasil, evidenciando um método que coloca o aluno no centro do processo educativo. A escola na pedagogia liberal não-diretiva tem a incumbência de formar as atitudes, preocupando-se, quase que inteiramente, com os problemas psicológicos do que com os sociais ou pedagógicos. Os conteúdos a serem trabalhados ficam em segundo plano, a ênfase dessa pedagogia é nos processos de desenvolvimento das relações de comunicação (Luckesi, 1994). O método de ensino baseia-se na figura do educador facilitador, que incentiva o educando a aceitá-lo para favorecer seu autodesenvolvimento.

Na abordagem tecnicista, Skinner se destacou como o principal representante dessa linha psicológica, frequentemente chamada de behaviorista. Nesse modelo educacional, o estudante é considerado um receptor passivo das informações, que devem ser incorporadas em sua mente por meio de associações. O docente assume o papel de transmitidor do conhecimento, sendo visto como um expert na utilização de diretrizes; sua atuação é rigidamente controlada. Essa abordagem está intimamente conectada ao sistema produtivo, buscando aprimorar a ordem social existente, que é o capitalismo, ao preparar trabalhadores qualificados para o mercado. Para Queiroz e Moita (2007), na tendência tecnicista, os conteúdos são vistos como verdades absolutas, e se baseiam nos princípios científicos. Sendo esses conteúdos desenvolvidos por meio de exercícios mecânicos aprendidos por meio do experimento e técnicas. Na avaliação se utiliza uma diversidade de instrumento, mas com uma fundamentação insuficiente, pois toma por base, apenas nas informações contidas nos livros didáticos.

É fundamental que os professores estudem e se apropriem dessas tendências pedagógicas, utilizando-as como referência em sua prática docente. Contudo, não se deve adotar uma única tendência de maneira isolada. É importante analisar as especificidades de cada situação e selecionar a tendência mais adequada para garantir eficiência e

qualidade na atuação docente, observando-se frequentemente a combinação dessas abordagens na prática escolar contemporânea.

2.3 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS DENTRO DA SALA DE AULA

A formação, segundo Demo (2018), é entendida como algo essencial na vida do professor, devendo estar diretamente associada à sua prática diária. Contudo, as condições existentes nem sempre favorecem essa realidade, pois além dos baixos salários, os professores frequentemente não dispõem de tempo suficiente para dar continuidade aos estudos. Imbernón (2001) contribui com essa discussão afirmando que:

Uma formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária (Imbernón, 2001, p.55).

Segundo o autor, é essencial que o pedagogo tenha uma postura mais investigativa, buscando conhecimentos científicos. A pedagogia empresarial tem sido ocupada por profissionais de outras áreas devido à incapacidade dos próprios pedagogos de suprir as demandas existentes. Nós, como futuros educadores, precisamos recuperar nosso espaço nesse contexto empresarial, pois o curso de Pedagogia, ao contrário do que muitos pensam, não forma profissionais apenas para atuarem com crianças. É possível que um dos fatores que tenha levado os pedagogos a trabalharem predominantemente com crianças seja justamente essa *invasão* de outras áreas.

É fundamental que os professores leiam mais para despertar nos alunos o prazer pela leitura. Ensinar não se limita apenas a dar aula, mas exige domínio profundo do conteúdo, indo além do livro didático ou da apostila inicial. Esses materiais devem servir apenas como suporte, não como a única fonte de conhecimento. Só dessa forma o professor contribuirá efetivamente para a construção do conhecimento dos alunos, buscando constantemente aprofundar-se na teoria para aprimorar sua prática docente.

Quando as crianças são iniciadas na leitura com a audição de histórias, será muito mais fácil tomar gosto pelo texto, pois terão sempre em mente a alegria que é ouvir as histórias contadas no aconchego do colo de quem tanto amam. Esse primeiro contato

literário além de ser o marco no seu provável gosto pela leitura, também será o “marco inicial de uma cultura (...) Os primeiros passos na formação moral, social e literária são as histórias infantis” (Pazos, 2004, p. 245)

Atualmente, sabemos que as crianças são diferentes das de uma década atrás. A sociedade evolui rapidamente, assim como as pessoas, especialmente as crianças, que recebem uma infinidade de informações por meio da internet e televisão. Cabe a nós, enquanto futuros educadores, saber como trabalhar com essas informações para que os alunos possam convertê-las em conhecimento significativo.

As crianças de hoje nascem dentro da cultura consumista e crescem modelando-se segundo seus padrões e suas normas. A mídia se utiliza de determinados meios para atingir seus objetivos, tendo como foco principal induzir o sujeito ao consumo. Sua finalidade é criar numerosos contingentes de consumidores cativos, sendo que as crianças são alvo preferencial. As crianças dedicam horas do seu tempo para conversar e trocar ideias sobre esse complexo de entretenimento, seus ídolos e seus incontáveis produtos que invadem não apenas seu dia a dia, mas suas vidas (Flor, 2009). Dessa forma, a mídia procura formar sujeitos que geram estilos e modos de ser, produzindo, assim, consumidores que além de serem incansáveis, sejam insaciáveis pelo consumo.

A formação docente exige dos profissionais uma postura crítica e inovadora diante das diversas realidades sociais. Não basta que o professor tenha apenas uma formação inicial e permaneça sem atualizações ao longo da carreira. É necessário que o educador reconheça que seu conhecimento atual é apenas uma base para tudo o que ainda precisa aprender. Demo (2018), considera a formação como um elemento essencial e cotidiano na vida do professor, intimamente ligado à sua prática diária. No entanto, as condições para que isso ocorra são desfavoráveis, pois além dos baixos salários, muitos professores não possuem tempo para dar continuidade aos estudos.

Um profissional limitado apenas à sua formação inicial acaba comprometendo sua prática educativa, acomodando-se e perdendo a motivação para inovar e evoluir sua metodologia. Nesse cenário, perde-se o verdadeiro sentido da construção do conhecimento. A educação demanda criatividade para evoluir, e essa criatividade deve ser considerada como um princípio fundamental na sala de aula. Um bom professor não teme desafios ou mudanças, pois comprehende que a educação necessita de profissionais comprometidos em oferecer o melhor aos seus alunos. Veiga (2008), colabora com essa perspectiva afirmando que:

Um projeto colaborativo para a organização da aula procura dar conta do processo didático em toda sua abrangência. Objetiva orientar a reflexão com base na prática e para a prática, sendo um instrumento norteador da vida pedagógica que é gestada ao longo da aula (Veiga, 2008, p.267).

Nesse sentido, o projeto educacional é um suporte colaborativo para a prática docente, cabendo ao professor refletir sobre ele e avaliar se, de fato, traz significado para a realidade dos alunos e contribui positivamente. Muitas vezes, as escolas deixam de trabalhar com projetos estruturados, optando pelo improviso, ignorando a importância de um planejamento teórico fundamentado. Segundo Veiga, o projeto deve ser flexível para evitar simplificar a prática docente. O professor precisa ser criativo e intervencionista, pois a aula vai além da simples transmissão de informações.

Todo método de ensino propicia atividades para o professor e outras, distintas, para os alunos. O professor deve ter domínio das orientações metodológicas e os alunos têm de pôr em prática determinados níveis de habilidades, que vão desde o domínio das técnicas de estudo, de discussão em grupo, de indagação, entre outros. Dessa forma, professor e alunos realizam uma atividade, cuja denominação respectiva é ensino e aprendizagem (Veiga, 2008, p.282).

Ensinar não é uma tarefa fácil, exigindo do educador o uso de métodos que facilitem a compreensão do conteúdo pelos alunos, permitindo a ocorrência real da aprendizagem. O professor precisa reconhecer que trabalha com seres humanos, e que o ato de ensinar é uma satisfação pessoal duradoura, sendo um fundamento essencial para o desenvolvimento dos alunos.

Ao construir conhecimento junto aos alunos, o professor também recebe informações, podendo refletir sobre elas e transformar o conhecimento prévio em científico, promovendo uma prática educativa mais eficiente. Sabemos que existem diversos métodos de ensino e tendências pedagógicas; cabe ao educador refletir criticamente sobre a metodologia aprendida, avaliando sua relevância e aplicabilidade na prática docente cotidiana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, a evolução das abordagens pedagógicas reflete cinco séculos de história, conflitos e mudanças no campo da educação. Essas abordagens impactam os professores na formulação do processo educativo; independentemente da metodologia adotada pelo

educador, elas visam aprimorar o ensino e a aprendizagem, além de buscar a integração entre teoria e prática.

Entender as diversas abordagens pedagógicas vai além de simplesmente ler o que vários teóricos e pensadores dizem a respeito; envolve também a compreensão da prática educativa em relação ao contexto real vivido, permitindo que a reflexão abra espaço para discussões e ações voltadas à transformação. As tendências pedagógicas guiam a atuação do professor, oferecendo respostas às questões sobre a organização do processo de ensino e buscando refletir sobre o que é ensinado, para quem, com qual finalidade e por que se ensina.

Por último, é fundamental identificar na prática educacional quais aspectos merecem atenção, o que deve ser mantido e o que necessita de alteração, como uma reflexão essencial para que a educação desempenhe um papel na transformação social, cultural e histórica do indivíduo. Recomenda-se que investigações futuras se aprofundem na examinação das condições estruturais que influenciam a formação de professores, além de explorar estratégias pedagógicas específicas que possam enfrentar esses obstáculos.

REFERÊNCIAS

DEMO, Pedro. **Atividades de Aprendizagem:** Sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante. Brasília: Liber Livro, 2018.

FLOR, Douglas. **Circuitos e teias nas pedagogias midiáticas que convocam para o consumo.** In: COSTA, Marisa V. (org). A educação na cultura da mídia e do consumo. Rio de Janeiro. Lamparina, p. 153-156. 2009.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire / Paulo Freire; [tradução de Kátia de Mello e silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

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

KASSICK, Clovis Nicanor. **Pedagogia Libertária na História da Educação Brasileira,** (2008).

LIBÂNEO, José Carlos. **A Democratização da escola Pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos, Coleção Educar. Volume 1, São Paulo: Loyola, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos. **Fundamentos Teórico-Metodológicos da Pedagogia Crítico social:** perspectiva histórico-cultural, (2013).

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação:** Coleção Magistério. 2º Grau. Série Formação do Professor: São Paulo: Cortez, 1994.

MIRANDA, Karla Corrêa Lima e BARROSO Maria Grasiela Teixeira. **A contribuição de Paulo Freire à prática e educação crítica em enfermagem**, 2004.

OLIVEIRA, Cássia Araújo. **A Escola e Suas Diferentes Interfaces Teóricas Na Educação brasileira**, 2011.

PAZOS, Vanda Inês da Silva. **Literatura infanto-juvenil in aprendendo a aprender** v. 10. Brasília: UniCEUB, 2004.

QUEIROZ, Cecília Telma Alves Pontes. MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro: **Fundamentos sócio filosóficos da educação:** As Tendências Pedagógicas e Seus Pressupostos. – Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 26. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

Capítulo 8

**AS ESTRUTURAS E DINÂMICAS DAS POLÍTICAS
PÚBLICAS: CONCEITOS FUNDAMENTAIS ENTRE A
SOCIOLOGIA E A CIÊNCIA POLÍTICA**

Pedro Henrique Almeida Bezerra

AS ESTRUTURAS E DINÂMICAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: CONCEITOS FUNDAMENTAIS ENTRE A SOCIOLOGIA E A CIÊNCIA POLÍTICA

Pedro Henrique Almeida Bezerra

Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), professor do curso de Serviço Social na mesma universidade. E-mail:

pedroalmeidaseso@gmail.com

RESUMO

O artigo aborda a temática das Políticas Públicas, refletindo sobre suas estruturas e as relações entre Estado e sociedade. O objetivo da argumentação é oferecer um panorama crítico do campo de estudo das Políticas Públicas, abordando seus principais conceitos e dinâmicas. A metodologia adotada é de natureza qualitativa do tipo bibliográfica. Os principais pontos da argumentação são: a definição de Políticas Públicas permeadas por relações de poder; a identificação de quatro estruturas que as compõem (formal, substantiva, material e simbólica); e a importância dos atores sociais e de suas interações no processo político. A reflexão empreendida aponta para uma compreensão da complexidade das Políticas Públicas e a necessidade de uma abordagem relacional e contextualizada. Destaca-se o papel da sociologia na identificação de padrões de desigualdade que possam ser alvo de políticas equalizadoras e equitativas.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Relações de Poder; Sociologia; Ciência Política.

ABSTRACT

The article addresses the theme of Public Policies, reflecting on their structures and the relations between the State and society. The objective of the argument is to offer a critical overview of the field of study of Public Policies, addressing their main concepts and dynamics. The methodology adopted is of a qualitative nature of the bibliographic type. The main points of the argument are: the definition of Public Policies permeated by power relations; the identification of four structures that compose them (formal, substantive, material and symbolic); and the importance of social actors and their interactions in the political process. The reflection undertaken points to an understanding of the complexity of Public Policies and the need for a relational and contextualized

approach. The role of sociology in identifying patterns of inequality that can be the target of equalizing and equitable policies is highlighted.

Keywords: Public Policies; Power Relations; Sociology; Political Science.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto parte de um resgate dos conceitos centrais e definições indispensáveis para a compreensão do campo das Políticas Públicas como área de produção do conhecimento e empreendimento de investigações sobre as ações estatais e sua incidência sobre a sociedade civil. Nesse sentido, busca-se suscitar discussões e diálogos com autores clássicos desse campo com intuito de resgatar qual a pertinência e relação de debates teóricos e conceituais advindos das Ciências Sociais, em especial da Sociologia e Ciência Política, para o estudo e compreensão das Políticas Públicas.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste artigo possui natureza qualitativa. Para Minayo (1994), a pesquisa qualitativa diz respeito a um estrato de realidade que não pode ser apreendido através de processos quantificadores. Para autora, o aspecto qualitativo da pesquisa repousa sobre os sentidos, motivos, significados, crenças, aspirações, valores e atitudes entendidos e compreendidos em sua profundidade permeadas por relações e fenômenos irredutíveis a dimensão numérica.

Utiliza-se de pesquisa bibliográfica através da técnica de revisão de literatura para embasar a argumentação apresentada. Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica parte de material previamente elaborado, geralmente de pesquisas científicas pregressas, registradas através de artigos, livros, monografias, dissertações e teses.

Giovanni (2009) propõe o que ele chama de “profusão de propostas analíticas no campo das políticas” e tem como intensão a inclusão de todos os aspectos orgânicos do fenômeno estudado. Ele deseja ir além da ideia de Política Pública como uma intervenção ordinária do Estado sobre uma situação problema. Entende a Política Pública como uma forma de exercício do poder nas sociedades democráticas, fruto da complexa relação entre Estado e sociedade, perpassada também pela economia.

O conceito de democracia paira sobre a consolidação das instituições estatais técnica e politicamente, a coexistência e independência de poderes e vigência de direitos de cidadania, e a capacidade coletiva de formulação de agendas públicas. Dessa forma a política pública é “[...] a configuração específica de relações de poder, que seja

institucionalizada, recorrente e estruturada, no sentido de se constituir, de modo próprio, numa probabilidade de ação coletiva" (Giovanni, 2009, p. 3). O autor ressalta que elas podem conviver com formas diversas de poder, como por exemplo, o corporativismo, o mandonismo local, o coronelismo, o populismo dentre outros.

São elencados como elementos estruturais das Políticas Públicas a suas relações e recorrências que podem ser captados através de olhares diversos focalizados em características como os aspectos formais, os aspectos materiais, sua substância e seus elementos simbólicos.

O presente artigo está subdividido em dois tópicos. O próximo irá tratar sobre o contexto sócio-histórico de surgimento do campo de estudos das Políticas Públicas. Já o terceiro tópico, aborda os fundamentos sociológicos das reflexões empreendidas no campo de públicas, bem como as possíveis interlocuções realizadas com o campo da psicologia.

2 AS ESTRUTURAS ELEMENTARES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

O campo de estudos das Políticas Públicas se delineou nos Estados Unidos através de um *ethos* pragmático no contexto de guerra em que os cientistas sociais realizaram um esforço por estudar os países envolvidos no conflito bem como o perfil dos soldados americanos, dessa forma, estabeleceu-se um vínculo entre esses estudos e o governo, no sentido de encontrar soluções viáveis para problemas de ordem prática. Esse foi o momento de epifania em que os estudos de Políticas Públicas passaram a fornecer subsídios para a ação dos governos (Giovanni, 2009).

No contexto ocidental de estudos de Políticas Públicas, o autor destaca que nos Estados Unidos se faz uma clara distinção entre *politics*, como relacionada a relações político-partidárias em si (que para os norte-americanos tem um sentido de corrupção), e a *policy* ou *policies*, que seria as linhas de atuação e ação para resolução de problemas. No cenário europeu, o movimento é contrário, ou seja, o estudo das políticas públicas está irremediavelmente relacionado com o estudo da política em si. O autor destaca ainda que foi a partir dos anos 1960 que a disciplina de políticas públicas vem ganhando destaque e autonomia do campo da Ciência Política.

Giovanni (2009) indica uma crescente notoriedade da tematização das Políticas Públicas, seja no âmbito governamental, seja na esfera dos movimentos sociais e da vida

cotidiana. Para ele esse aumento da visibilidade do tema ocorreu devido quatro fatores principais:

1) O contexto após Segunda Guerra Mundial, em que havia a necessidade de reconstrução dos países envolvidos no conflito, em que ficou premente a ação do Estado na recuperação da sociedade. Esse foi o advento das políticas keynesianas; 2) a tensão entre os partidos políticos de inspiração comunista, socialista ou trabalhista e as forças neoliberais do capital, favoreceram, no contexto europeu, uma pressão para a abertura do que posteriormente viria a ser o *Welfare State*; 3) a consolidação das democracias ocidentais no que se segue ao pós-guerra até os dias atuais. Isso significa a ampliação de mecanismos de representação como o direito de votar e ser votado, a participação paritária das classes, categorias etc., bem como no que diz respeito a capacidade de participação e interação da sociedade civil em apresentar suas demandas; e 4) a teorização dos campos de estudos que entendem as mudanças sociais e a forma como a participação social em interação com o Estado possibilitou a concessão de benefícios e direitos.

O autor defende que existem estruturas fixas que constituem a composição das Políticas Públicas, para ele “[...] toda política pública se baseia numa ‘teoria’, ou seja, num conjunto de asserções de origem diversa (racional ou não) que dá sustentação às práticas da intervenção, em busca de um determinado resultado” (Giovanni, 2009, p. 11). Nesse sentido, existiriam quatro tipos de estruturas:

a) Estrutura formal, ou seja, teoria, práticas e resultados. A estrutura formal tem como potencial o entendimento das relações indissociáveis entre teoria, práticas e resultados. A análise empreendida nesse bojo possibilita exames qualitativos e quantitativos que acumulam para área das Políticas Públicas;

b) Estrutura substantiva, ou seja, atores, interesses e regras. Segundo o autor as Políticas Públicas são caracterizadas com ações sociais com um mínimo de padronização e institucionalização. Os atores são pessoas, grupos ou instituições que interagem direta ou indiretamente com a formulação, implementação ou resultados de uma política. Interesses são objetivos práticos. E as regras são leis, normas, convenções formais, padrões éticos e morais, costumes, linguagens, que induzem pautas de comportamento;

c) Estrutura material, ou seja, financiamento, suportes e custos. Refere-se aos aspectos econômicos. O autor defende a *indissociabilidade* entre a atuação das políticas

públicas e o campo econômico. Dessa forma, as políticas públicas são fenômenos cruciais da economia política do capitalismo contemporâneo;

d) Estrutura simbólica, ou seja, valores, saberes e linguagens. É a compreensão de que as políticas públicas são orientadas por valores, não só no sentido ideológico de sua produção, mas também no âmbito de sua operacionalização. São também orientadas pelos conhecimentos racionais desenvolvidos na prática.

No próximo tópico será abordado a pertinência e influência do debate sociológico e dos autores clássicos da Sociologia sobre o campo das Políticas Públicas. Também será realizada um breve resgate de influxos da Ciência Política e de aspectos da Psicologia behaviorista no interior do campo de públicas.

3 A CONTRIBUIÇÃO DA SOCIOLOGIA PARA A ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Para Cortes e Lima (2012), as Políticas Públicas como campo do conhecimento podem ser entendidas como a ação governamental em si e a sua subsequente análise. A autora destaca que elas só podem existir em relação a sociedade, estabelecendo assim um elo intrínseco entre as duas. Dessa forma, o entendimento das Políticas Públicas como campo do conhecimento é entendido pelas autoras como ambivalentes, ou seja, ao passo em que elas são uma disciplina definida, as suas fronteiras são maleáveis, abrindo assim a possibilidade de uma atuação interdisciplinar. Basicamente a intersecção de fronteiras acontece com as Ciências Sociais básicas e aplicadas no que diz respeito aos fundamentos teóricos e metodológicos.

Alguns marcos históricos importantes do desenvolvimento sócio-histórico das Políticas Públicas e sua institucionalização são: a) Estados Unidos, anos 1950, objeto primordial de estudos foi a ação governamental; b) Grã-Bretanha, anos 1950, gestão do Estado de bem-estar social embasado em um “arcabouço instrumental prático” organizado em uma administração social; c) A institucionalização das políticas sociais ocorreu na década de 1970 com foco na compreensão da produção e desenvolvimento das políticas (Cortes; Lima, 2012).

No Brasil dos anos 1990 tivemos uma incipiente institucionalização das Políticas Públicas devido seu contexto fragmentado e burocratizante. Nos anos 2000 há uma epifania mais espraiada desse campo. As Políticas Públicas foram definidas pelo CNPq como uma subárea da Ciência Política. O que Cortes e Lima (2012) tentam demonstrar é

que apesar dessa vinculação, existem caminhos possíveis e profícuos nas contribuições da Sociologia para com a área das Políticas Públicas.

Cortes e Lima (2012) enfatizam que a contribuição sociológica para as Políticas Públicas se manifesta na apreensão dos processos políticos e sociais que envolvem a relação entre Estado e sociedade. A Sociologia desde seus primórdios tem estado preocupada em entender a estratificação da sociedade, desse ponto de vista, as identidades sociais marcadas por diferenças que aglutinam grupos em volta de interesses e características em comum formam grupos sociais que podem demandar ou ser objeto das Políticas Públicas. As teorias do reconhecimento entendem os atores sociais como em constante luta pelo reconhecimento das suas diferenças e pela legitimação do Estado através da sua ação, ou seja, a intervenção através das políticas públicas (Cortes; Lima, 2012).

A analítica dos atores, embasada na Sociologia Política, busca estratifica-los entre atores estatais, sociais, da sociedade civil e de mercado; cada um motivado por interesses distintos. Essa abordagem tem um fundo relacional, ou seja, os atores sociais estão em constante relação de interdependência que se constrói ao longo do processo. Cortes e Lima (2012) introduzem a noção de comunidades políticas como uma intersecção possível entre atores que constituem uma espécie de rede mista com atores que estão simultaneamente relacionados com o Estado e a sociedade civil. Essa ideia reforça a característica abrangente das Políticas Públicas, pois ao passo que ela congrega interdisciplinaridades, também recebe atores de diferentes posições sociais.

A Sociologia exaustivamente se debruça sobre as normas, conceitos, sanções, crenças, imaginário, princípios entre outros. Clássicos como Durkheim (1977) e Weber (2004) teceram teorias sobre as normas sociais e a forma como elas se relacionam com a sociedade. No geral as normas são responsáveis pela regularidade dos comportamentos sociais e pela ordem. Para aqueles que fogem as normas, as sanções (Cortes; Lima, 2012).

As abordagens para compreensão das Políticas Públicas variam entre a vertente histórica e a da escolha racional, porém nenhuma delas se detém nos imperativos cognitivos e normativos dos processos políticos. A analítica da escolha racional evidencia que existem limites institucionais e históricos que coagem os indivíduos a escolhas racionais que estejam dentro de um campo de interesse possível (Cortes; Lima, 2012).

Durkheim (1977) entendia que havia pouco espaço para ação devido a definição estrutural imposta pela sociedade. Marx (2015), mesmo pensando a possibilidade da

consciência de classe e da revolução, entendia que existia a alienação como uma condição imposta pela macroestrutura e que amarra o indivíduo em limites de ação. Já Weber, concede ênfase a questão da ação racional e suas motivações (Cortes; Lima, 2012).

O *neoinstitucionalismo* da escolha racional diz respeito a compreensão do modo como os indivíduos agem frente às instituições. Para Giddens (2003) o espaço para agência é ampliado na sua teoria da estruturação, ou seja, os indivíduos são responsáveis pelas suas ações, apesar de não terem controle sobre as condições pelas quais ele foi compelido aquela decisão. Para além dos marcos estruturais que definem a ação os indivíduos tem uma margem de atuação que viabiliza alternativas viáveis em cada situação. O trabalho de Giddens (2003) embasou a formulação de políticas sociais na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos em 1990.

A visão sociológica sobre a tradição *neoinstitucionalista* paira sobre uma espécie de analítica do reconhecimento, em que as organizações privilegiam ações legitimadoras definidas no ambiente institucional mais amplo. Ou seja, as políticas pautadas pelas instituições visam a aprovação da sociedade na qual elas estão inseridas, alcançando assim patamares de legitimidade.

Uma pergunta chave para análise sociológica das Políticas Públicas é “como certos ‘problemas’ passam a fazer parte da agenda governamental?”. Essa análise envolta nos elementos explicativos dos atores, imperativos, cognitivos e normativos. Dessa forma,

[...] uma vez na agenda, os governantes passam a formular políticas para lidar com esses problemas, políticas estas que, ao serem implementadas, constroem ou transformam os espaços de sentido já existentes e, no interior destes, os grupos sociais definem e redefinem os problemas. As próprias políticas colaboram, portanto, para a formação de um sistema de ação, um espaço de trocas constituído por relações de poder, no qual ocorre a interação entre múltiplos atores, situados em diferentes organizações (Cortes; Lima, 2012).

De um lado as políticas estariam envolvidas com matrizes cognitivas que as determinam, e de outro com os espaços de sentidos particular que se configuram no interior dos atores que a constroem. Elas, em última instância, regulam as relações de conflito entre os grupos sociais, assegurando as possibilidades de vinculação e balanceamento dos interesses envolvidos (Cortes; Lima, 2012). Algo a se lembrar é que os atores sociais envolvidos estão limitados por instituições e estruturas sociais que estratificam os recursos e o acesso ao poder.

As instituições políticas em relação ao processo de estratificação, estruturação e desigualdade social são objeto de análise da sociologia desde os seus clássicos. Essa compreensão abrange a confluência e divergência dos campos, sistemas e subsistemas sociais que se estruturam através da diferenciação e assimetria de poder.

Bourdieu (1989), Giddens (2003) e Luhmann (1991) lançam luz sobre o processo de reprodução e mudança das sociedades estratificadas. Já Goffman (1959) e Foucault (1979) se esforçam em entender as organizações sociais na perspectiva das normas. Esse último, através dos seus conceitos de *governamentalidade* e *biopoder*, demonstra que os corpos dos indivíduos são regidos, disciplinados e direcionados pelo poder. Na perspectiva foucaultiana:

[...] o poder disciplinar – por meio de instituições modernas como o exército, a fábrica, o hospital, a medicina, a escola, o presídio – e do biopoder – ativando mecanismos regulamentadores estatais – desenvolvem políticas de coerção sobre o corpo, que manipulam elementos, gestos e comportamentos deste (Cortes; Lima, 2012, p. 51).

Tanto Foucault (1979) quanto Goffman (1959) buscam compreender a existência dos condicionamentos sociais, bem como a relação dos indivíduos com estes. Para esse último, apesar da força estrutural que determina o sujeito existem possibilidade de resistência, por mínimas que sejam, que escapam ao domínio absolutos dos atos individuais pela estrutura social. Para Foucault (1979) existe as “técnicas de si” que seriam uma espécie de autodeterminação consciente (Cortes; Lima, 2012).

A dimensão microssociológica, mesmo quando reflexo de macroestruturas, são importantes por esclarecer as relações entre os sujeitos e indivíduos que estão dentro dos determinantes de bens e serviços públicos e seus beneficiários. Ou seja, a perspectiva relacional é preciosa para essa análise.

Sobre os modelos analíticos *neoinstitutionalistas*:

[...] são provavelmente a referência teórica mais importante para o estudo de políticas públicas na atualidade. Eles visam entender o papel da arquitetura institucional – que estrutura as interações e as transações que acontecem na arena política – na determinação de resultados sociais e políticos. O pressuposto central é o de que as regras institucionais, os procedimentos e as convenções moldam as preferências individuais e estimulam ou limitam as opções de comportamento de indivíduos e organizações por meio de certos mecanismo de incentivo ou de sanção (Cortes; Lima, 2012, p. 53).

Existem nesse bojo diferentes perspetivas de estrutura e agência, dos imperativos culturais, cognitivos e normativos. De uma lado o *neoinstitucionalismo* da escolha racional e a teoria da escolha pública são vinculados a tradição racional/utilitária da sociologia, e de outro lado o *neoinstitucionalismo* histórico e o sociológico estão associados a tradições do conflito, ou seja, aquelas baseadas em obras de Karl Marx (2015) e Max Weber (2004).

Cortes e Lima (2012) tendem para a desconstrução de uma possível *dicotomização* entre essas duas vertentes. Para elas há a possibilidade de coexistência. É premente no debate *neoinstitucional* o posicionamento entre a agência e a estrutura. A abordagem do institucionalismo da escolha racional no que diz respeito a agência é baseada na noção de ação dos indivíduos mediante a estrutura institucional, levando em conta a posição do agente na estrutura social. Já o institucionalismo sociológico tem como base a cultura, ao observar os imperativos cognitivos e normativos, que se configuram para além do Estado e influencia a posição dos agentes no que diz respeito adoção de certas políticas.

O acumulo sociológico para o campo das Políticas Públicas reside na possibilidade de identificar os padrões estruturais de iniquidade social e política, bem como os imperativos culturais que ajudam ou não a implementação de políticas públicas. Resumidamente são três as contribuições da sociologia: 1) a importância dos recursos teóricos que a disciplinas oferece ao se debruçar sobre temas dos grupos sociais; 2) a importância os imperativos cognitivos e normativos nos processos políticos que produzem políticas públicas e 3) tipos de explicação, muito frequentes das estruturas sociais e das instituições na construção e desenvolvimento de políticas (Cortes; Lima, 2012).

Marques (2013) mapeiam as grandes linhas oferecidas pelos referenciais teóricos para estudar as Políticas Públicas no interior da Ciência Política. Dessa forma, apresentar um panorama dos principais modelos teóricos e analíticos com relação ao estudo do Estado e suas ações. Esse arcabouço possibilita o entendimento com algum grau de detalhe dos processos que cercam a atuação do Estado.

Os autores apontam como precursores desse debate são proveniente do behaviorismo. Harold Laswell (1971) foi um cientista político norte-americano que buscou entender as conexões entre a psicologia e a questão da liderança política. Sua principal base analítica foi o behaviorismo, ou seja, focado no comportamento dos indivíduos. Seu ponto central era compreender a formulação da “ciência do governo” no contexto social e político com centralidade para a racionalidade nos processos de decisão.

Herbert Simon (1957) é do campo da teoria das organizações e sua interpretação tem como base o conceito da racionalidade limitada (*bounded*). Ele denomina de “estrutura do ambiente de decisão” o contexto de limitação da cognição humana, bem como pelas condições organizacionais que cercam a decisão. Dessa forma, a margem de ação estaria limitada pela estrutura e condições disponibilizadas ao sujeito/ator. Com relação as políticas públicas, Simon considerava “[...] a possibilidade da construção de conhecimento sistemático sobre o ‘comportamento administrativo’, o que levaria à compreensão do decisor e, consequentemente, das políticas por ele decididas” (Marques, 2013, p. 26).

David Easton foi um cientista político canadense que abordou a vida política como um sistema de comportamento aberto em interação com outros sistemas sociais. “As políticas públicas, em especial, seriam explicadas pelas interações entre o sistema de políticas, o sistema político e os demais sistemas, no decorrer de ciclos de produção de políticas. [...] a ideia do ciclo estava associada à explicação da dinâmica das políticas, assim como à inserção dessas no funcionamento mais amplos de outros sistemas sociais (Marques, 2013, p. 27). Nesse sentido, fica evidente a aproximação do campo das Políticas Públicas também com teóricos da psicologia, o que provoca influxos e contrarreferências nos debates e reflexões sobre a ação estatal quando essa incide sobre a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto teve como objetivo refletir sobre conceitos básicos para o entendimento do campo de estudos das Políticas Públicas. Foi realizado um resgate sócio-histórico do surgimento dessa área de investigação e produção do conhecimento. Foram destacadas as aproximações desse campo com as Ciências Sociais, em especial com a Sociologia e Ciência Política. Mas, também foram demonstrados diálogos pertinentes já realizados com a área psicologia behaviorista.

É possível destacar que o campo das Políticas Públicas é profícuo e interdisciplinar. São diversos os pontos de vistas sociológicos, filosóficos e psicológicos que podem explicar facetas distintas de análise da incidência da ação estatal sobre a sociedade. Nesse sentido, o objetivo deste texto de servir como revisão de literatura para a temática foi alcançado. Esse artigo pode servir como base reflexiva para pensar a problemática das desigualdades sociais a partir de perspectivas distintas e complementares, bem como

favorecer o planejamento de Políticas Públicas que visem equalizar as iniquidades presentes na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa/ Rio de Janeiro: Difel; Bertrand, 1989.

CORTES, Soraya Vargas; LIMA, Luciana Leite. **A contribuição da sociologia para a análise de políticas públicas**. Lua Nova: Revista de Cultura e Política, p. 32-62, 2012.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GIDDENS, Anthony. **Elementos da teoria da estruturação**. In: GIDDENS, Anthony. A constituição da sociedade. São Paulo: Martins Fontes, 2003. cap. 1, p. 1-41.

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

GIOVANNI, di Geraldo. **As estruturas elementares das políticas públicas**. Cadernos de Pesquisa n.º 82, UNICAMP, 2009.

GOFFMAN, E. **The presentation of self in everyday life**. Garden City, NY: Doubleday, 1959.

LASSWELL, Harold. **A estrutura e a função da comunicação na sociedade**. Comunicação e indústria cultural, v. 4, 1971.

LUHMANN, N. **Sistemas sociales**: lineamientos para una teoría general. México, DF: Alianza Editorial; Universidad Iberoamericana, 1991.

MARQUES, Eduardo. **As políticas públicas na Ciência Política** in MARQUES, Eduardo; FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. A política pública como campo multidisciplinar. São Paulo: Editora UNESP e Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2013.

MARX, Karl. **O Capital - Livro 1**: Crítica da economia política. Livro 1: O processo de produção do capital. Boitempo Editorial, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 7^a ed. Petrópolis, RJ - Vozes, 1994.

SIMON. H. A. **Administrative Behavior**: A Study of Decision-Making Processes in Administration Organizations. 2^a ed. New York: Macmillan, 1957.

WEBER, Max. **A ética protestante e o "espírito" do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

Capítulo 9

**USANDO O SOFTWARE DE GEOMETRIA DINÂMICA
GEOGEBRA PARA O APRENDIZADO DE MATRIZES E
DETERMINANTES**

Rubens Saviano

USANDO O SOFTWARE DE GEOMETRIA DINÂMICA GEOGEBRA PARA O APRENDIZADO DE MATRIZES E DETERMINANTES

Rubens Saviano

Professor da Faeterj/Paracambi e Doutor em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul.

Rubens.Saviano@faeterj-paracambi.rj.gov.br

RESUMO

Nesse artigo, utilizaremos o *Software* de Geometria Dinâmica Geogebra para auxiliar o aprendizado do conteúdo relacionado ao estudo das Matrizes e dos Determinantes tendo como objetivo principal fazer com que o aluno que esteja estudando esses assuntos, construa conceitos relativos a eles, mesmo antes de serem formalizados pelo professor regente. Serão propostos exercícios que envolvam as operações usuais sobre esses assuntos tais como a soma, a subtração, a multiplicação de uma matriz por um escalar qualquer, a multiplicação de matrizes, o cálculo de determinantes que são números relacionados as matrizes quadradas e a condição de existência (ou não) da inversa de uma matriz quadrada dada, ao cálculo de determinantes e que tenha como público alvo os alunos da Educação Básica e também do Ensino Superior que estejam sendo introduzidos nos estudos de Álgebra Linear, tendo como referencial teórico as idéias de Raymond Duval e sua Teoria dos Registros de Representação Semiótica e, tendo como metodologia empregada a Engenharia Didática de Michélle Artigue tendo como objetivos a análise de episódios de sala de aula face à utilização de mídias interativas utilizadas na plotagem, no tratamento e na abordagem de conteúdos da disciplina, através da interação entre a Educação Básica e o Ensino Superior. Temos como objetivos representar uma matriz usando o *software* GeoGebra, compreender a disposição de uma matriz em linhas e colunas, compreender as operações de adição, subtração e multiplicação de matrizes e obter matrizes do tipo inversa e transposta, encontrar o valor de um determinante.

Palavras-chave: Estudo da Matrizes. Estudo dos Determinantes. GeoGebra. Teoria dos Registros de Representação Semiótica. Engenharia Didática.

ABSTRACT

In this article, we will use the Geogebra Dynamic Geometry Software to assist in learning content related to the study of matrices, with the main objective of making the student studying this subject construct concepts related to matrices even before they are formalized by the teacher. Exercises will be proposed that involve the usual operations with matrices such as addition, subtraction, multiplication of a matrix by any scalar, multiplication of matrices, the calculation of determinants which are numbers related to square matrices and the existence condition (or not) of the inverse of a given square matrix and whose target audience is students in Basic Education and also in Higher Education who are being introduced to the studies of Linear Algebra, using as a theoretical reference the ideas of Raymond Duval and his Theory of Registers of Semiotic Representation and, using Michèle Artigue's Didactic Engineering as the methodology used, with the objectives of analyzing classroom episodes in the face of the use of interactive media used in plotting, processing and approaching the subject's contents, through the interaction between Basic Education and Higher Education. Our objectives are to represent a matrix using the GeoGebra software, understand the arrangement of a matrix in rows and columns, understand the operations of addition, subtraction and multiplication of matrices and obtain inverse and transposed matrices.

Keywords: Study of Matrices. GeoGebra. Theory of Semiotic Representation Registers. Didactic Engineering.

INTRODUÇÃO

O estudo das matrizes e dos determinantes se faz presente na Educação Básica, geralmente incluído no segundo ano do Ensino Médio e também em vários cursos de Graduação, tais como nas Engenharias, nas Licenciaturas em Matemática e Física, entre outros ligados às Ciências Exatas.

Da nossa prática de sala de aula, que já perdura por alguns anos, percebemos as dificuldades apresentadas pelos nossos alunos naquilo que se refere a esses conteúdos. Neste sentido, buscamos uma alternativa para abordagem do assunto, apresentando neste artigo, uma possibilidade de tornar este estudo mais simples, através da apresentação de uma sequência de atividades, utilizando o *software* de Geometria Dinâmica GeoGebra e como referencial teórico os estudos de Raymond Duval e sua Teoria dos Registros de Representação Semiótica e, como metodologia empregada os estudos de Michèle Artigue e sua Engenharia Didática, considerando suas quatro fases, ou seja, os estudos preliminares, a análise a priori, a experimentação e análise a posteriori e

validação objetivando, analisar episódios de sala de aula face à utilização de mídias interativas e do *software* de Geometria Dinâmica GeoGebra, utilizado na plotagem, no tratamento e abordagem de conteúdos relativos à Álgebra Linear com a interação entre a Educação Básica e o Ensino Superior no que se refere ao estudo da teoria das matrizes.

O GeoGebra é um programa livre, isto é, nada é cobrado por ele, sendo escolhido para nosso estudo por ser recente sua inserção no meio acadêmico e por ser necessário pesquisar mais e mais sobre sua utilização da melhor forma e sob suas possíveis limitações e por estar incluído na classificação dos *softwares* de Geometria Dinâmica e, sua utilização deve contemplar a visualização de conceitos e propriedades, requerendo assim um anterior preparo do encaminhamento metodológico e da proposta de trabalho que se quer desenvolver com o aluno.

A Geometria Dinâmica

A Geometria Dinâmica existe há muito tempo, já que as idéias são dinâmicas. O GeoGebra é um instrumento de fácil acesso, tecnologia que possibilita explorar e visualizar a dinamicidade existente em várias campos da Matemática e sendo assim, reforça conceitos e propriedades que os alunos tem dificuldades de visualizar as invariantes dos objetos matemáticos diante de alterações de posições e sob a ação de movimentos imaginários tais como a imitação da reta e da simetria, a interseção entre elas, entre outros.

Os *Softwares* de Geometria Dinâmica

Na concepção de ambiente dinâmico e interativo que será abordado, inserimos os *softwares* de Geometria Dinâmica, assunto este que tem sido adotado por vários pesquisadores no desenvolvimento de suas pesquisas nas últimas décadas. Alguns destes *softwares* são considerados de Geometria Dinâmica e que são frequentemente utilizados para abordagens voltadas para o ensino de conteúdos da área, na qual se inserem o estudo das matrizes, dos determinantes e dos sistemas lineares são enumeradas por Amaral (2002,p.20).

Os *softwares* relacionados por esta pesquisadora são: o Cabri-Géomètre, o Geometriks, o Geometer's Sketpad, o Geometri Inventor, o Geoplan, o Cinderella e o Dr.

Geo. Nesse conjunto de *softwares*, pode-se inserir o Tabulae, projetado, desenvolvido e divulgado por pesquisadores da Universidade Federal do Rio de Janeiro, o aplicativo “Régua e Compasso, (C&R), desenvolvido pelo professor Rene Grothmann da Universidade Católica de Berlim, na Alemanha e o GeoGebra, desenvolvido pelo professor Markus Hohenwarter, da Flórida Atlantic University.

Para Rodrigues (2002, p.30) as principais características de um *software* de Geometria Dinâmica são:

“a interface é baseada em janelas, ícones, menus e apontador e a ênfase está no estilo de interação em manipulação direta. Os elementos geométricos podem ser transformados de forma interativa, isto é, ao controle do mouse, pelo ato de clicar e arrastar, os objetos criados podem ser mesclados, transladados e rotacionados (...). Uma instância isolada de um objeto geométrico na tela representa uma classe completa de objetos com a mesma definição. Um quadrado na tela é estático, mas se um de seus vértices for movimentado, ele também mudará de aparência. Mesmo assim, as propriedades da definição de um quadrado são mantidas, ou seja, todos os lados terão comprimentos iguais e os seus ângulos medirão 90º. Como no mundo físico real, muitos objetos se movem de forma dependente das condições impostas por outros objetos. Conceitos como paralelismo, perpendicularismo e pertinência a lugares geométricos, entre outros, permitem a construção de elementos que dependem de regras preestabelecidas.

Neles, não existe a necessidade de os usuários – no caso, alunos e professores – conhecerem os recursos de linguagem e programação. Seus processos de representação se aproximam muito de meios de representação das mídias tradicionais, diferindo-se significativamente quanto aos modos de construção, proporcionando agilidade, rapidez, estética e perfeição, e, nesse sentido, a relevância está no fato de que não prioriza o domínio de uma sintaxe e morfologias completamente desconhecidas.

Para Cruz (2005, p.24) os *softwares* de Geometria Dinâmica tratam-se de programas que, ao serem aplicados, alicerçados por propostas pedagógicas, facilitam o exercício do ensino no terreno da educação matemática, por meio de seu uso na construção de figuras e exploração de conceitos geométricos.

Optamos em desenvolver nossa artigo utilizando o *software* GeoGebra pelo fato de o mesmo ser um *software* livre, ou seja, um programa que permite copiar, executar, aperfeiçoar, estudar, modificar e distribuir o programa com liberdade, sem fins lucrativos, com ausência da interface de seus autores.

A utilização do *software* se dará pelo fato de ser um programa que nos oferece recursos de Geometria, de Álgebra e de Cálculo Diferencial e Integral, tendo sido

desenvolvido no ano de 2001 pelo Austríaco Markus Hohenwarter, da Universidade de Salzburg, a partir de um projeto correlato a sua dissertação de mestrado, tendo o mesmo alcançado premiações e alguns patrocínios em diversas academias e instituições de ciências internacionais, tendo ganho o prêmio de *software* educacional alemão, tendo servido de base para as pesquisas de seu doutorado na Universidade de Salzburgo. Na Austria. É um projeto que continua sendo aprimorado na Flórida Atlantic University, contando com colaboradores de diferentes países que já o traduziram para mais de trinta e cinco idiomas, sendo que, para o idioma português teve a participação de Hermínio Borges Neto, de Luciana de Lima, de Alana Paula Araújo e de Alana Souza de Oliveira, destacando ainda que no Brasil, destacamos os trabalhos desenvolvidos nos institutos de matemática da Universidade Federal Fluminense e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Seu uso inicial com valores educacionais se deu inicialmente na Europa e nos Estados Unidos vindo em seguida a ser utilizado na América Latina tendo sido realizado, pelo mundo inteiro, varias conferências que reúnem nomes notórios no desenvolvimento da matemática.

O GeoGebra foi elaborado com a finalidade de se obter uma ferramenta para auxiliar o ensino naquilo que se refere aos procedimentos algébricos e geométricos, como um meio dinâmico e inovador. É preciso que os professores se adéquam a essa nova realidade que nos traz como uma das propostas principais da tecnologia da informação.

Silva (2014) analisa que a utilização do GeoGebra se justifica por ser algo diferente das aulas rotineiras e monótonas, visto que o dinamismo e a interatividade com o programa atraem a atenção do aluno e faz com que este se envolva mais com o que fora proposto ao ensino, interaja, aprenda e indague cada vez mais ao professor.

O GeoGebra pode ser adquirido através do site www.geogebra.org. A máquina a ser instalado o programa deverá ter a linguagem Java habilitada, porém, caso não tenha, o GeoGebra direciona para o *download* do Java.

Para Cruz (2005, p.16) , um ambiente dinâmico e interativo é o ambiente computacional que permite aos alunos construir e realizar investigações sobre propriedades e conceitos matemáticos. manipulando o objeto e seus elementos dinamicamente, na tela do computador e, identificando especificamente as características das figuras geométricas,

Para Cruz (2005, p.17) “a compreensão dos conceitos geométricos é favorecida quando estes são explorados em um ambiente dinâmico e interativo, pois, tal ambiente, configura-se em um recurso que pode possibilitar a transmissão entre o conhecimento que o aluno já acumula e a facilidade para conjecturar que o computador proporciona”.

Outra definição apresentada para um ambiente dinâmico e interativo é a dada por Amorim (2003) que diz ser aquele em que podemos entender como o ambiente do computador formado por diversos *softwares* disponíveis no mercado e que possibilitam trabalhar com a matemática, explorando, principalmente, o movimento e a manipulação e, na qual os usuários desses *softwares* podem tirar suas próprias conclusões.

Já em Fainguelernt (1999, p.53) encontramos a seguinte definição para os ambientes virtuais, ou seja:

“os ambientes que caracterizam um espaço virtual oferecem oportunidades aos aprendizes para construir redes conceituais de conhecimento. É a utilização do computador como meio de envolver alunos e professores em atividades de exploração e simulação, criando um ambiente onde lhes é pedido que simulem situações, construam um procedimento, comprovem, encontrem seus erros, corrijam, consertem, refaçam, procurem adequações e as estendam a procedimentos mais gerais”.

Destacamos que a simples utilização dos recursos computacionais por si só não garantem mudanças e, nesse sentido, o professor que se propõe a utilizar a informática na sala de aula deverá ser cuidadoso e ter uma visão crítica pois, sendo assim, será possível evitar equívocos, muitas vezes provocadas pelo visual atrativo que as mídias informáticas oferecem e que, não sendo baseadas em metodologias condizentes, podem simplesmente reforçar as mesmas práticas metodológicas que privilegiam a transmissão do conhecimento.

APRESENTAÇÃO GERAL DO PROGRAMA

Optamos em desenvolver nossa pesquisa utilizando o *software* GeoGebra pelo fato de o mesmo ser um *software* livre, ou seja, um programa que permite copiar, executar, aperfeiçoar, estudar, modificar e distribuir o programa com liberdade, sem fins lucrativos, com ausência da interface de seus autores e também por apresentar uma excelente qualidade visual dos resultados obtidos.

Sua primeira versão foi lançada em 2001, a partir de um projeto correlato a sua dissertação de mestrado tendo a mesma alcançado premiações e alguns patrocínios em diversas academias e instituições de ciências internacionais tendo ganho o prêmio de *software* educacional Alemão tendo servido de base para as pesquisas de seu doutorado na Universidade de Salzburgo, na Austria.

Seu uso inicial com valores educacionais se deu inicialmente na Europa e nos Estados Unidos vindo em seguida a ser utilizado na América Latina tendo sido realizado, pelo mundo inteiro, varias conferências que reúnem nomes notórios no desenvolvimento da matemática. No Brasil, destacamos os trabalhos desenvolvidos nos institutos de matemática da Universidade Federal Fluminense e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Com relação à interface do *software*, pode-se dizer que à mesma se divide em cinco partes. A primeira delas corresponde à Janela de Álgebra, que apresenta equações das figuras produzidas pelo usuário, além de coordenadas e valores das medições. Através dela podemos, também, renomear, alterar as propriedades e/ ou exibir/esconder um objeto da zona gráfica.

A segunda é a sua Barra de Menus, que é a região do GeoGebra que apresenta Janelas com funções específicas onde o usuário pode abrir arquivos, salvar eles, fechar arquivos, configurar ferramentas, etc. Fica localizada na parte superior da zona gráfica , e é composta pelas seguintes opções: Arquivo, Editar, Exibir, Opções, Ferramentas, Janela e Ajuda.

Utilizando o menu Exibir, localizado na barra de ferramentas, pode-se personalizar a interface do Programa, podendo-se , por exemplo, exibir/esconder diferentes elementos da mesma, como exemplo, a janela algébrica, a barra de ferramentas , os eixos coordenados, a malha, entre outras opções, bastando marcar/desmarcar o item desejado neste menu.

A terceira é a Barra de Ferramentas, que possui todas as ferramentas a serem empregadas na produção de objetos que venham a ser estudados. Ao selecionar uma de suas ferramentas, uma breve descrição sobre seu uso irá aparecer à direita da barra de ferramentas.

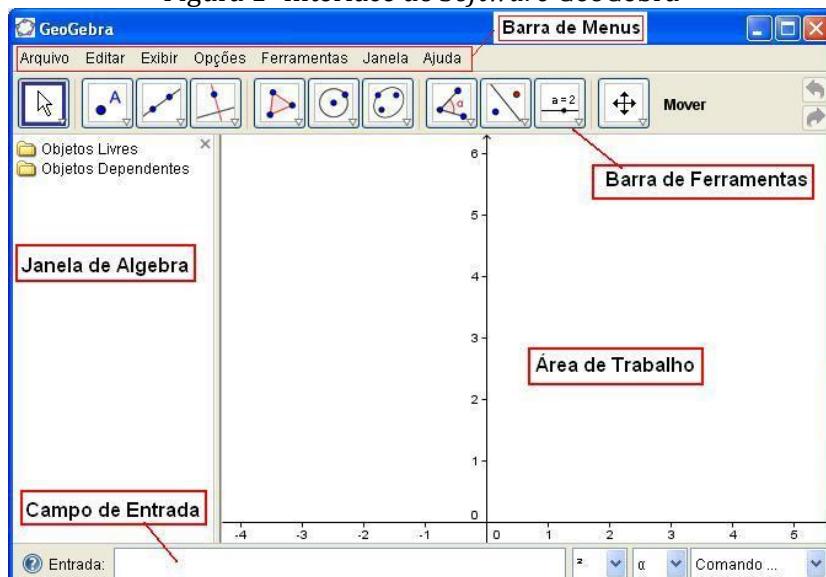
A quarta que comprehende a área de trabalho onde são exibidos pontos, segmentos de reta, vetores, cônicas e outras funções elaboradas pelo usuário.

E, finalmente, a quinta parte do GeoGebra onde encontramos um Campo de Entrada de textos (ou de comandos) que funciona como um espaço apropriado para o usuário escrever coordenadas de pontos, de funções e comandos que precisar.

Podemos aqui, no Campo de Entrada, utilizar a ferramenta “Ajuda” localizada no canto inferior direito, ao lado do campo de entrada, também utilizada apertando a tecla F1, ferramenta esta que dispõe de um menu de comandos com informações necessárias para as opções Funções Matemáticas com todos os comandos de Álgebra, Cônicas, Diagramas, Estatística, Funções, Cálculo, Geometria, Lógica, Otimização, Probabilidades, Programação, Transformações, Vetores Matrizes etc., e, sendo assim, ao selecionarmos um desses itens, aparecerá uma caixa de texto com informações necessárias para a utilização do comando que desejarmos.

Destacamos também a presença do menu símbolos que está localizado no canto direito do campo de entrada de texto e que disponibiliza alguns símbolos matemáticos mais usados para nomear um objeto matemático ou inserir um comando através do campo de entrada.

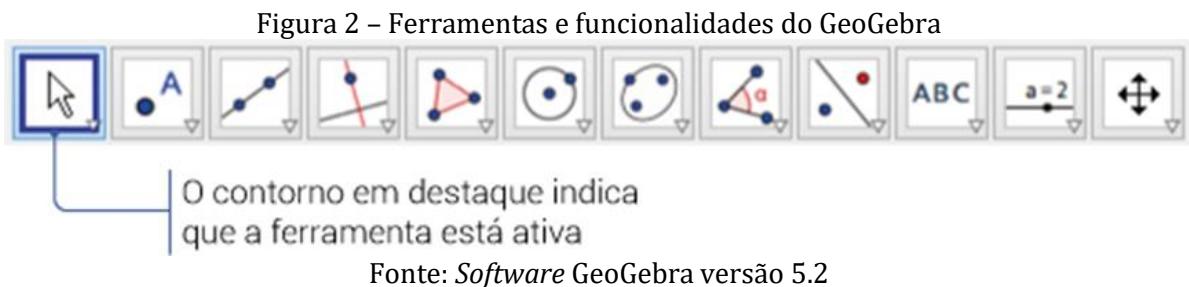
Figura 1- Interface do *Software GeoGebra*



Fonte: *Software GeoGebra* versão 5.2

Conforme observamos na Figura 1, o GeoGebra apresenta uma grande quantidade de ferramentas que possibilitam ao usuário realizar diversos tipos de construções de objetos matemáticos que é o nosso objetivo.

Apresentamos na figura 2 algumas dessas ferramentas e suas funcionalidades.



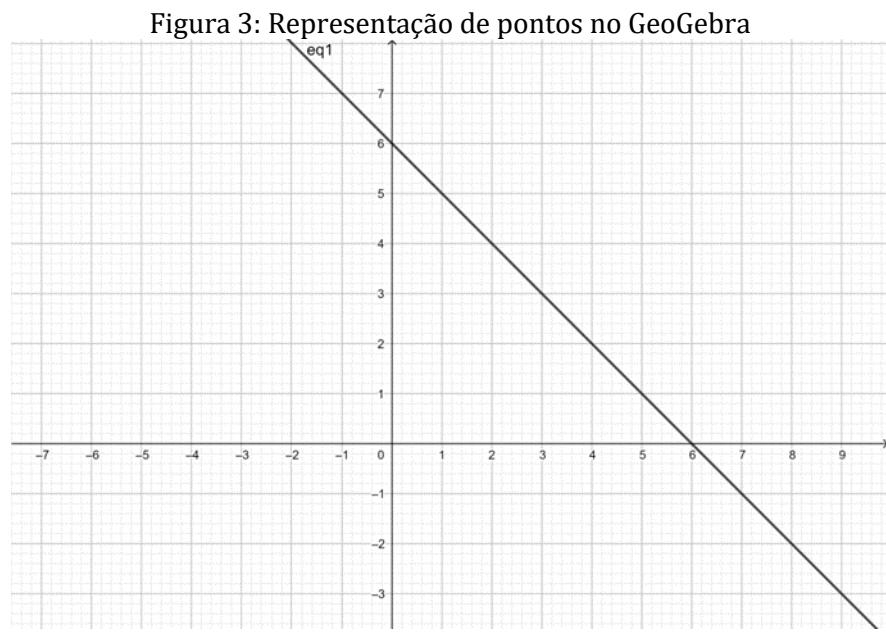
A Barra de Ferramentas do GeoGebra está dividida em 12 Janelas, conforme observamos na Figura 2 e cada uma delas apresenta diferentes funcionalidades.

Para visualizar estas funcionalidades basta clicar sobre a seta no canto inferior do ícone e então irão aparecer as opções referentes as Janelas.

Como verificação de aprendizagem, solicitaremos que construam e localizem no plano cartesiano, com o auxílio do GeoGebra os pontos A(1,2), B(2,-3), C(-3,-1), D(-1,0), E(3,-4), F(-2,1), G(0,-2) e H(1,-3).

Em seguida iremos analisar os caminhos necessários para a construção de uma reta no GeoGebra.

Seja, por exemplo, os procedimentos para a construção da reta $x + y = 6$. No Campo de entrada do programa o aluno irá digitar a equação e, em seguida, clicar em enter, obtendo assim a reta procurada, conforme a figura abaixo.



Ao clicarmos sobre a reta com o botão esquerdo do mouse, será aberto um menu com várias opções.

Clicando em configurações, que é uma dessas opções, será possível alterarmos algumas características da reta que foi construída, tais como a espessura e a cor de seu traçado, entre outras.

A Postura do Professor Diante do Uso do Programa GeoGebra

Ao utilizar o *software* como ferramenta que irá auxiliar nas aulas de Matemática o professor deverá ter em mente que é necessário o domínio dos conteúdos da disciplina e suas propriedades que serão abordados nas aulas. Quanto ao domínio das ferramentas do programa não é necessário dominar todos eles, necessitando também aprender com os seus alunos que, geralmente, dominam e tem mais facilidade que o professor com o uso de tecnologias sendo essencial saber articular essa troca de informações, fator motivador para os alunos que se sentem valorizados em poder contribuir com as aulas.

Além disso, é necessário que a intencionalidade e a clareza do objetivo que deverá ser atingido esteja presente em todos os momentos de uma atividade já que devido aos vários números de recursos presentes no programa, se torna muito fácil perder o foco. Os alunos ao explorarem o *software* podem ir para outros caminhos diferentes daqueles que desejamos em se tratando de uma atividade; nesse momento é necessário a mediação dos professores procurando estimular o usuário para continuar em direção ao objetivo previsto, tendo o cuidado de usar termos matemáticos adequados ao se referir aos objetos de estudo.

Para Cândido (2008, p.34) “o professor deverá atingir um equilíbrio, dando autonomia aos seus alunos”, o que não poderá comprometer a investigação e, por outro lado, deverá garantir que o trabalho dos alunos vá fluindo e seja significativo do ponto de vista da disciplina”.

A Postura do Alunos Diante do Uso do Programa GeoGebra

Para Boavida e Ponte (2004), é necessário que, para descrever o papel do aluno que o veja como um colaborador no que se refere ao seu próprio conhecimento entendendo que

"A colaboração pode também ter lugar entre atores com estatutos e papéis diferenciados, por exemplo, entre professores e investigadores, entre professores e alunos e encarregados de educação, ou mesmo no seio de equipes que integram valências, diversificadas como professores, psicólogos , sociólogos e pais" (BOAVIDA;PONTE, 2004,p.4-5).

Referencial Teórico

As dificuldades no ensino/aprendizagem de Matemática podem ser impactadas por vários motivos dentre eles estão às metodologias adotadas pelos docentes, em que os alunos as consideram desinteressantes ou até mesmo ultrapassadas e ainda indicam que o conteúdo da disciplina é muito difícil, sendo essa combinação prejudicial aos aprendizado. Diversificar a metodologia de ensino é interessante para estimular o aluno e facilitar a compreensão do conteúdo já que as dificuldades nesse processo são reais e têm diversas origens.

Buscando dar sentido a este processo de ensino e aprendizagem adotaremos os pressupostos de Raymond Duval, filósofo e psicólogo de formação e sua Teoria dos Registros de Representação Semiótica (que são utilizadas para se referir aos diferentes signos existentes na matemática tais como as figuras, a escrita simbólica os gráficos e a língua natural e que o acesso aos objetos matemáticos passam necessariamente por uma representação semiótica, afirmando que existe um paradoxo da compreensão em matemática, ou seja: "como podemos não confundir um objeto e sua representação se não temos acesso a esse objeto a não ser por meio de sua representação (DUVAL, 2009, p.21).

Mas o que é a Representação Semiótica?

De acordo com Duval, as representações semióticas "são produções constituídas pelo emprego de signos pertencentes a um sistema de representação os quais possuem suas dificuldades de significado e de funcionamento, tendo por objetivo não somente a comunicação, mas também o tratamento da informação e da objetivação" (Duval, 1996, p.56).

A representação semiótica é a base da comunicação daquilo que se quer expressar sobre o conhecimento de um determinado objeto em estudo e, como a matemática trabalha com objetos abstratos, faz-se necessário o uso de registros de representação que sejam eles, símbolos, códigos, tabelas, algoritmos, desenhos, gráficos, desenhos, gráficos, todos eles utilizados para comunicar o objeto e o conhecimento.

Para Duval (2003) existem três formas de representação do objeto do conhecimento em estudo, ou seja:

- a) Representação Mental e Subjetiva – que se refere às crenças, as idéias, às explicações, as convicções espontâneas do sujeito sobre os fenômenos físicos sendo representações internas e convincentes ocorrendo no nível de pensamento;
- b) Representação Interna e Computacional – que também são representações internas mas não ocorrem de forma consciente. Envolve a Psicologia Cognitiva e a Inteligência Artificial tendo a função de tratamento quase instantânea ou automática sem que o sujeito pense em todos os passos para a realização de uma tarefa.

Essas representações traduzem informações externas para um sistema de forma que seja possível recuperá-las e combiná-las no interior do mesmo.

- c) Representação Semiótica – que é externa e consciente do sujeito, o que caracteriza, segundo Duval, por um sistema particular de signos, ou seja, a linguagem, a escrita, a algébrica e os gráficos cartesianos e que podem ser convertidas em representações equivalentes dentro de um outro sistema semiótico, mas podem representar significados diferentes para o sujeito que as utiliza (Duval, 2003, p.4). Ou seja, as representações podem ser convertidas em representações similares em outro sistema semiótico, podendo ter uma variedade de significados para quem a utiliza.

Em Duval (2005) encontramos a proposição que afirma que existem uma variedade de representações semióticas utilizadas em matemática, tais como a linguagem natural, os sistemas de numeração, as figuras geométricas, as representações gráficas e as escritas algébricas e formais.

A aprendizagem da Matemática, tem sido alvo de processos investigativos por parte de diversos pesquisadores incomodados com o seu ensino. As representações geométricas das soluções de um Sistema Linear possuem uma quantidade de conceitos que por vezes não estão explícitas nas suas representações.

De acordo com Damm (2005) observou-se em diferentes pesquisas em Educação Matemática que os alunos apresentam dificuldades de realizar as conversões entre os diferentes registros de representação de um objeto.

Sendo assim, Duval (2011) estabeleceu que, para acontecer uma aprendizagem eficaz das várias propriedades que um objeto matemático apresenta, deve acontecer

exatamente com a passagem entre registros já que as diferentes representações mostram conteúdos e atributos de um diferente objeto.

Duval (2011) apresenta uma descrição que aporta para a necessidade de utilizarmos, no mínimo, duas formas diferentes de representação para um mesmo objeto, acreditando na possibilidade de trocar a todo momento de registros de representação, sendo “essa a única possibilidade que se dispõe para não existir confusão entre uma representação com aquele objeto que foi representado” (DUVAL, 2011,p.22).

No contexto da Psicologia Cognitiva, Duval (2005) cita que existem diferentes tipos de registros nos quais é possível fazer suas representações que irão contribuir no funcionamento cognitivo do pensamento, ou seja:

- a) O Registro na Língua Natural, que utiliza as diversas línguas maternas;
- b) O Registro Geométrico ou Figural. que é a utilização de figuras geométricas planas ou espaciais, com a construção através da utilização de instrumentos;
- c) O Registro dos Sistemas de Escrita e Cálculos Numéricos, Algébricos e Simbólicos;
- d) O Registro Gráfico que se utiliza dos sistemas coordenados;

Para Duval, quando se consegue diversificar os registros de representação para um mesmo objeto de estudo, estamos realmente construindo o conhecimento, ressaltando ainda que a representação de um objeto nunca pode ser confundido com o objeto de estudo em si, entretanto, o uso de apenas um registro de representação pode dificultar essa tarefa de diferenciação.

O registro em língua natural é utilizado para enunciar definições, teoremas, hipóteses, etc. A atividade matemática preconizam que estes precisam ser mobilizados simultaneamente de maneira iterativa (DUVAL, 1999).

Ao considerar a relação entre o registro figural e o registro em língua materna, Moran (2015) constatou em suas pesquisas como o tipo de registro figural (material manipulável, *software* de Geometria Dinâmica, expressão gráfica) pode influenciar nos encaminhamentos matemáticos utilizados para resolver tarefas, ou seja, ao mobilizar diferentes registros figurais na resolução de problemas, fatores referentes aos tratamentos , aos registros, às apreensões e à resolução de problemas são influenciados pelo tipo de registro figural disponível, gerando consequências diretas na busca da solução do problema apresentado.

Apesar da utilidade de as representações figurais no ensino de Geometria serem reconhecidas por professores e pesquisadores matemáticos, Duval (1999) ressalta que poucos trabalhos tem se dedicado ao estudo dos diferentes tratamentos e à importância desses registros.

Entendemos que em muitos conceitos, o uso de imagens pode auxiliar na compreensão e a resolução de um problema. A imagem ou figura pode modificar o significado do texto, oferecendo uma perspectiva específica sobre aspectos a serem considerados para se chegar à conclusão necessária, podendo ainda oferecer novas perspectivas da idéia proposta pelo texto, sem abandoná-la.

Para Duval (2011), existem três características que conferem às figuras um poder cognitivo particular, ou seja, em primeiro lugar, o seu valor intuitivo, que permite interpretações comuns com um simples olhar. Em segundo, proporciona o reconhecimento de objetos, como imagens desenhadas e, por fim, podem ser construídas instrumentalmente com uma régua, com um compasso ou com um *software* pois com um desenho a mão livre não poderíamos nem distinguir uma reta de uma curva nem verdadeiramente considerar as relações entre grandezas (Duval, 2011, p.84).

Em relação ao emprego de *softwares* que permitam gerar um ambiente dinâmico na mobilização de registros figurais, constata-se que tarefas que exigem deduções matemáticas (língua formal), ele foi o mais favorável, possibilitando raciocínio dedutivo aliado ao tratamento figural e, além disso, proporcionou a movimentação de figuras e de elementos figurais, o que auxiliou no entendimento das hipóteses da tarefa e no raciocínio para sua solução (MORAN, 2015).

Duval (1995, apud SALAZAR, 2009, p. 82-84) distingue quatro tipos de apreensão no registro figural ou seja: seqüencial, perspectiva, discursiva e operatória, ou seja:

- a) Apreensão Sequencial que se refere à ordem da construção de uma figura geométrica, com a ajuda de um instrumento;
- b) Apreensão Perceptiva: que diz respeito à interpretação das formas de uma figura geométrica que permite identificar ou reconhecer de forma direta o objeto;
- c) Apreensão Discursa: que corresponde à explicitação de outras propriedades Matemáticas da figura, além das quais são assinaladas por uma legenda ou pelas hipóteses;

- d) Apreensão operatória: modificações e/ou transformações possíveis da figura inicial e pela organização perceptiva que essas modificações apontam para obter novos elementos que podem nos levar à solução de uma determinada situação-problema.

Dentre os possíveis motivos para que estas dificuldades ocorram, acreditamos que a representação figural utilizando ambientes de Geometria Dinâmica, em especial o *software GeoGebra*, poderia ser uma das opções que melhore o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Matemática por meio de atividades que envolvem a disciplina.

Muitos professores da disciplina possuem consciência dessa realidade apresentada e se sentem incomodados com esse processo reconhecendo ainda que os mecanismos tradicionais de ensino têm se apresentado de forma insatisfatória para resolver o problema se sentindo desafiados a encarar tal questão buscando alternativas metodológicas que auxiliem a compreensão dos conteúdos à ser desenvolvidos.

METODOLOGIA EMPREGADA

Engenharia Didática - Definições

A Metodologia empregada é a de Michele Artigue e sua Engenharia Didática, que tem por objetivo analisar as situações didáticas relacionadas à parte experimental ocorrida em uma sala de aula procurando entender as relações existentes entre investigação e ação de um sistema de ensino.

As práticas desenvolvidas a partir de Artigue e sua teoria partem de princípios que devem ser compreendidos como práticas investigativas.

A Engenharia Didática surgiu das discussões desenvolvidas no *Research Institute for Mathematics Teaching (IRFM)*, localizado na França, no final dos anos sessenta, tendo sido desenvolvida, no seu início, uma complementação na formação de professores de matemática, assim como na produção de materiais de apoio para a sala de aula, tais como, jogos, brinquedos, problemas, exercícios e experimentos.

Para Artigue (1996), a Engenharia Didática foi desenvolvida como um trabalho didático semelhante ao:

“[...] ofício da engenharia que, para realizar um projeto precisa se apoiar sobre conhecimentos específicos de seu domínio, aceitar submeter-se a um controle de tipo científico, mas, ao mesmo tempo, se vê obrigado a trabalhar sobre objetos bem mais complexos que os objetos depurados na ciência e, portanto, a enfrentar [...] problemas que a ciência não quer, ou não pode levar em conta”. (ARTIGUE, 1996, p.193).

Segundo Pais (2002), trabalhando com a Engenharia Didática o professor faz de sua ação pedagógica um objeto de investigação onde estabelece uma relação entre o saber teórico e o saber prático, procurando construir o conhecimento. Para ele,

“[...] a Engenharia Didática possibilita uma sistematização metodológica para a realização da pesquisa, levando em consideração as relações de dependência entre a teoria e a prática. Esse é um dos argumentos que valoriza sua escolha na conduta de investigação do fenômeno didático, pois sem articulação entre a pesquisa e a ação pedagógica, cada uma destas dimensões tem seu significado reduzido”. (ARTIGUE ,1996,p.99).

Descrita por Artigue (1996), a Engenharia Didática compreende quatro fases.

1^a Fase: Os Estudos Preliminares

Nesta fase, faz-se uma revisão bibliográfica das condições e situações presentes nos diferentes níveis de produção didática, sendo feitas considerações sobre como está o desenvolvimento do objeto matemático em estudo, como também acerca das dificuldades que se apresentam na aprendizagem do conteúdo destacado. O objetivo desta fase é o de propor uma intervenção pedagógica, buscando modificações que tragam melhorias para o processo de ensino aprendizagem.

2^a Fase: Análise *a Priori*

Nesta fase, são apontados problemas referentes ao objeto em estudo, construindo hipóteses a serem verificadas no decorrer do desenvolvimento da prática.

Para Artigue (1996), o objetivo da análise *a priori* é

“[...] determinar de que forma permitem as escolhas efetuadas controlar os comportamentos dos alunos e o sentido desses comportamentos. Para isso, ela fundamenta-se em hipóteses; será a validação destas hipóteses que estará, em princípio, indiretamente em jogo no confronto, operado na quarta fase, entre a análise *a priori* e *a posteriori* (ARTIGUE, 1996, p.205).

A fase da Análise *a priori* antecede a fase da experimentação, servindo, assim como a fase dos estudos preliminares, como um mecanismo de orientação para o desenvolvimento daquela.

Para Artigue (1996), a Análise *a priori* deve considerar dois tipos de variáveis de comando:

- as variáveis microdidáticas (ou variáveis locais), que dizem respeito à organização local da engenharia, isto é, à organização de uma sessão ou de uma fase
- as variáveis macrodidáticas (ou variáveis globais), que dizem respeito à organização global da engenharia, ou seja, relacionadas ao sistema didático, que é o que engloba o professor, o aluno e o saber, que devem ser considerados pelo pesquisador/professor ao desenvolver as fases da Engenharia Didática (ARTIGUE, 1996, p. 202).

3ª Fase: Experimentação

- É a fase em que o pesquisador irá aplicar as atividades com os alunos. Ela consiste no desenvolvimento e na aplicação de uma sequência didática a um grupo de alunos, com o objetivo de verificar as hipóteses levantadas na fase anterior, ou seja, na Análise *a priori*.

Ocorre quando o pesquisador/professor vai a campo e aplica uma sequência didática ao grupo de alunos selecionados.

Os registros das observações obtidas no decorrer da fase de experimentação são de vital importância para alcançarmos o objetivo da pesquisa.

Pais (2002), ao falar da elaboração de uma sequência didática, destaca que:

[...] “uma sequência didática é formada por certo número de aulas planejadas e analisadas previamente com a finalidade de observar situações de aprendizagem, envolvendo os conceitos prévios na pesquisa didática. Essas aulas são também denominadas sessões, tendo em vista o seu caráter específico para a pesquisa. Em outros termos, não são aulas no sentido da rotina da sala de aula. Tal como acontece na execução de todo projeto, é preciso estar atento ao maior número possível de informações que podem contribuir na solucionaria do fenômeno investigatório” (PAIS, 2002, p.102).

Artigue (1996) cita que, no início da fase da experimentação, antes da aplicação da sequência didática, se faz necessário definir os seguintes pontos:

- 1)** Explicitar os objetivos e condições da realização da pesquisa;

- 2) Estabelecer um contrato didático, que se resume a um “conjunto de comportamentos do professor que são esperados pelos alunos e o conjunto de comportamentos dos alunos que são esperados pelo professor;
- 3) Aplicação dos instrumentos de coleta de dados;
- 4) Registrar as observações feitas durante o desenvolvimento da fase.

4^a Fase: Análise *a posteriori*

Conhecida também como fase de validação. É o momento no qual o pesquisador toma por base os dados coletados na experimentação fazendo uma análise.

Conforme Artigue (1996), esta fase se baseia em um conjunto de dados coletados durante a fase de experimentação, dados estes oriundos das observações do pesquisador/professor, por meio do registro sonoro ou oriundos de alguma produção escrita, ficando caracterizada pelo tratamento dos dados que foram coletados e pela confrontação destes com a fase da análise *a priori*. Este procedimento irá permitir uma interpretação dos resultados e a obtenção de respostas que venham (ou não) comprovar se as questões levantadas foram respondidas.

O êxito desta fase irá depender de tudo aquilo que foi feito nas fases anteriores, ou seja, dependerá das ferramentas técnicas utilizadas, tais como, o material didático utilizado pelo pesquisador/professor, pelos vídeos gravados durante as sessões, das ferramentas teóricas como o contrato didático, sendo também utilizados na coleta de dados que fará parte do material utilizado acerca da construção dos protocolos da pesquisa.

Também nesta fase será feita a verificação (que é feita durante todo o processo de aplicação da sequência proposta) sobre o aprendizado dos alunos, determinando a validação (ou não) da sequência didática empregada na pesquisa.

O TÓPICO MATRIZES

A Teoria das Matrizes tem aplicações em diversas áreas do conhecimento humano. Citamos, como exemplo, suas aplicações na Física, na Economia na Estatística, na Psicologia etc. Com o advento da computação, grandes quantidades de informações

podem ser armazenadas e manipuladas de maneira bastante rápida através do uso das Matrizes.

Para grande parte dos nossos alunos, essa teoria não passa de um amontoado de regras que, geralmente, são difíceis de serem compreendidas e manipuladas e sem nenhuma utilidade prática.

Para tentar superar este obstáculo, consideramos útil trabalhar com as Matrizes somente após o trabalho com os Sistemas Lineares e introduzir os conceitos.

Adotando esta sequência da matéria, as Matrizes surgiram naturalmente e, as variáveis não precisam ser escritas durante a fase de resolução, seja ela, por exemplo, o escalonamento de um Sistema Linear, e podem ficar “escondidas”.

Os conceitos básicos da Teoria das Matrizes, tais como a adição, a subtração a multiplicação por escalar e a multiplicação entre elas deverão ser obtidas pelos próprios alunos que deverão participar ter participação ativa no “redescobrimento” destas operações e suas principais propriedades. Sem dúvida, a multiplicação de Matrizes é o conceito mais difícil de ser compreendido pelos alunos quando do desenvolvimento deste conteúdo na segunda série do Ensino Médio.

O conceito de Matrizes, em Álgebra Linear, surge principalmente associados as Transformações Lineares e o produto entre duas Matrizes é naturalmente definido através da Matriz associada à composta de duas Transformações Lineares.

Já, no Ensino Médio, este conceito deverá ser introduzido através de exemplos mais simples e não é fácil para os alunos aceitarem naturalmente a tão “estranha” multiplicação entre duas Matrizes.

As maiores dificuldades dos professores com referência ao ensino e a aprendizagem desse tópico são relacionadas a demonstrar aos alunos a aplicabilidade dos conteúdos, para que servem, sem se prender as técnicas de resolução, esquecendo a interpretação, do raciocínio, etc e mostrar a aplicação prática desse estudo. Responder a pergunta “para que aprender?” e “onde se usar” essa teoria.

O TÓPICO DETERMINANTES

Noções ligadas a estudo dos Determinantes são conhecidas desde 250 A.C, onde os chineses utilizavam estas noções no desenvolvimento de técnicas para a resolução de Sistemas Lineares.

Apenas no século XIX é que os Determinantes passaram a ser estudados de forma sistemática, principalmente pelo matemático francês Cauchy – que foi o "inventor" das Matrizes, sendo ele quem deu nome de Determinante a função que a uma Matriz associa um número sendo também ele que, em 1841 criou a notação usual , ou seja, um quadrado de números com duas barras.

Nesta mesma época, o matemático francês Binet demonstrou a teoria da multiplicação de determinantes e, significativas contribuições para o estudo da teoria dos Determinantes foram obtidas pelo matemático alemão Jacobi (1804-1851).

Nos dias atuais o uso dos Determinantes como um número associado a uma Matriz Quadrada mostra-se muito útil para caracterizar muitas situações tais como a de saber se uma Matriz apresenta inversa, se um Sistema Linear admite ou não solução, se três pontos representados no plano cartesiano estão alinhados para o cálculo da área de um triângulo determinado por esses três pontos e etc.

Para a introdução do conceito de determinantes de uma Matriz 2x2, como sugestão, deixamos a utilização do método da substituição para a resolução de um de um Sistema Linear com duas equações e duas incógnitas e, deixando as contas apenas indicadas surge a Regra de Cramer e os três determinantes envolvidos no processo, o que pode ser generalizado para um Sistema Linear com três equações e três incógnitas, embora o número de operações necessárias neste caso seja muito grande.

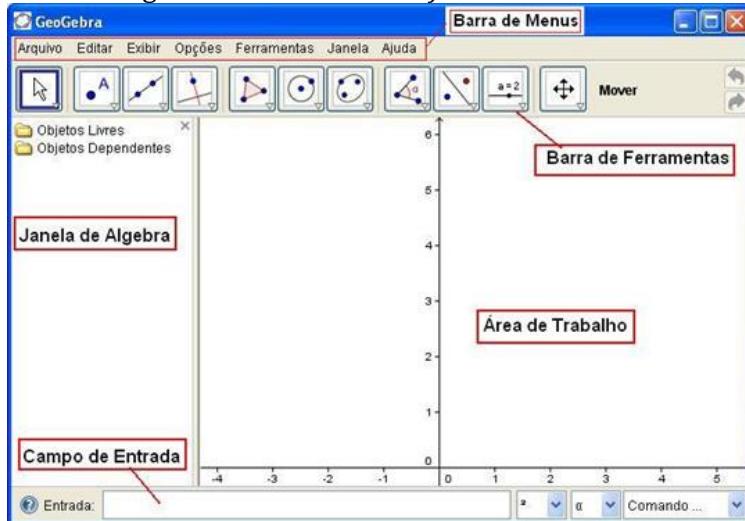
ATIVIDADES PROPOSTAS

Propomos algumas situações-problema que envolvem o estudo das matrizes e que apresentam solução aberta e que podem ser feitas utilizando o *software* de Geometria Dinâmica GeoGebra, por razões tais como a facilidade de execução dos exercícios, a possibilidade de obtenção de diferentes soluções, por possibilitar uma reflexão ativa dos alunos sobre os conceitos, ao invés de uma apresentação tradicional dos conteúdos por parte do professor.

Chamaremos os problemas apresentados de solução aberta, pois dois alunos diferentes, muito provavelmente chegarão a diferentes soluções já que cada um deles irá construir a sua matriz e, matrizes diferentes irão conduzir a resultados diferentes.

Inicialmente, será necessário representar uma matriz no GeoGebra e entender como o software pode apresentar uma matriz dentre os diferentes tipos existentes.

Figura 4 - Interface do Software GeoGebra



Fonte: Software GeoGebra versão 5.2

Vamos, inicialmente, ocultar a Janela de visualização já que ela não será necessária quando trabalharmos com Matrizes de qualquer tipo.

Para criarmos uma Matriz no GeoGebra faremos o seguinte:

$$M = \{ \{a_{11}, a_{12}, \dots, a_{1n}\}, \dots, \{a_{n1}, a_{n2}, \dots, a_{nn}\} \}$$

Onde a_{11} é o elemento da linha 1 e da coluna 1

a_{12} é o elemento da linha 1 e da coluna 2 , e assim por diante

Ex.:

1 - Digitar no campo de entrada $A = \{\{1,2\}, \{3,4\}\}$ e, em seguida, digitar enter – sendo assim, a Matriz A será criada na Janela Algébrica.

2 – Digitar no campo de entrada $B = \{\{1,2,3\}, \{0,1,2\}, \{4,2,-1\}\}$ e, em seguida, digitar enter – sendo assim a matriz B será criada na Janela Algébrica.

- existe uma possibilidade interessante de mostrar que o programa é capaz de fazer facilmente cálculos que podem ser trabalhosos, tais como calcular o determinante de uma matriz quadrada. É possível escrever apenas Determinante [A] e o programa irá calcular o valor do determinante.

O programa também, através de outros comandos importantes de matrizes, tais como soma ($A + B$), subtração ($A - B$) e multiplicação de matrizes por um número real ($3 * A$, por exemplo) e multiplicação entre matrizes ($A * B$, por exemplo) ou $A ^ 2$ (para uma matriz elevada ao quadrado), por exemplo, e poderá realizar os cálculos solicitados assim como o cálculo de uma matriz transposta que será executado ao digitarmos Matriz Transposta $[A]$ não se esquecendo de, após o comando digitar ENTER.

- Atividades relacionadas ao estudo de Matrizes

- 1 - Crie no *software* de Geometria Dinâmica GeoGebra, as matrizes A, do tipo 3x3, B, do tipo 2x3, C, do tipo 2x3 e D, do tipo 3x3.
- a) é possível somar ou subtrair A e B? e com as matrizes A e D, é possível fazer essas operações? Tente fazer essas operações solicitadas no GeoGebra.
- b) a partir daquilo que foi feito no item anterior, qual deve ser a condição para que exista a soma ou a subtração de duas matrizes?
- 1) Escreva o seguinte no campo de entrada: $4*A$. O que aconteceu? E se usarmos outro número, o que acontecerá?
- 2) Aproveitando as mesmas matrizes criadas, faça o seguinte:
- a) Calcule o determinante da matriz A e da matriz B não esquecendo que são dois comandos separados. Diga o que ocorreu? E se usarmos a matriz D, o que ocorre?
- b) Qual deve ser a condição para que o programa calcule o determinante de uma matriz qualquer?
- 3) Agora vamos usar as matrizes B,C e D. É possível multiplicar a matriz C pela matriz D? e as matrizes B e D podem ser multiplicadas?
- a) E se invertermos as matrizes, a multiplicação continuará possível?
- b) Diante daquilo que foi feito nos itens acima, qual deve ser a conclusão para que seja possível multiplicar duas matrizes e, diga se a multiplicação de duas matrizes é comutativa.
- c) Calcule a matriz Inversa da matriz A
- d) Repita as operações anteriores com uma matriz 3x3 diferente matriz A e diga: o que é necessário para que uma matriz tenha inversa ou não singular
- e) Se uma matriz tem inversa, calcule o produto entre ela e sua inversa e veja o que acontece.
- f) Crie duas matrizes quadrada A e B de mesmo tipo. Calcule, usando o programa, o valor do determinante de A e de B e , em seguida, diga qual o valor do produto entre eles
- g) Como você faria para calcular o valor do determinante de AxB , utilizando o programa e diga qual o valor encontrado
- h) Levando em consideração as respostas anteriores o que você conclui?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, com esse artigo, desenvolver o raciocínio dedutivo do aluno e não a tradicional memorização de fórmulas que podem ser temporária mas, de contrapartida o desenvolvimento do raciocínio é para toda a vida.

Procuramos, além de obtermos por parte dos alunos um melhor desempenho nas aulas de matemática buscando estar contribuindo com a formação plena do cidadão, levando-se em consideração a grande quantidade de problemas e a quantidade de decisões que temos de tomar a cada dia de nossas vidas.

Durante o ensino dos conteúdos relacionados ao nosso trabalho, fica claro que a falta de interesse da maioria dos alunos prejudica aos que queriam apreender e, além disso, foi possível notar que os professores, de acordo com as condições atuais de trabalho, tendem a ser um colega mais velho e não um profissional que tem por objetivo promover a aprendizagem.

Ao analisar as dificuldades de aprendizagem, ficou evidente que, embora os alunos do Ensino Médio se mostrem mais maduros – fato este relacionado à idade deles, os problemas vêm desde as séries iniciais. Eles apresentam dúvidas básicas relacionadas as operações elementares e, tudo isso torna a matemática uma disciplina mais difícil que as outras.

Nossa proposta inicial, ao montarmos essa sequência de atividades, foi o de saber se era (ou não) possível agregar os ensinamentos de Duval com a sua Teoria dos Registros de Representação Semiótica, ao ensino de matrizes, dos Determinantes e dos Sistemas Lineares. Analisando as situações presentes no desenvolvimento dessas atividades buscamos ter mais ferramentas na abordagem do conteúdo e, desta forma, possibilitar ao nosso aluno ter mais chances de entender o assunto,

Ressaltamos ainda que o programa escolhido foi uma ferramenta significativa para o desenvolvimento do conteúdo pois possibilitou ao aluno a interpretação geométrica das atividades, sendo, portanto, necessário que o docente saiba exatamente o momento adequado para a sua utilização como um recurso tecnológico utilizado de forma a auxiliar as aulas de matemática nos diferentes níveis de ensino.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, R.B. **Professores de matemática que utilizam softwares de geometria dinâmica: suas características e perspectivas.** Rio Claro, 2002 - 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas - Universidade Estadual Paulista.
- AMORIM, J.A. **A educação matemática, a internet e a exclusão digital no Brasil.** Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática, São Paulo, número 14, p. 58-60, agosto de 2003.
- ARTIGUE, M. **Engenharia Didática.** In: BRUN, J. Didática das Matemáticas. Lisboa. Instituto Piaget. 196 f. p.193-218. 1996.
- BOAVIDA, A.M.; PONTE, J.P. Investigação Colaborativa: Potencialidades e problemas. In: GTI (org). **Refletir e investigar sobre a prática profissional.** Disponível em: http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos_pt.htm. acesso em 01 jun. 2022.
- CÂNDIDO, L.A. **Implicações do uso da informática na sala de aula de Matemática.** Bolema, Rio Claro (SP). Ano 2008, nº 29, vol.21, p.326-335.
- CRUZ, D.G. da. **A utilização de ambientes dinâmicos e interativos na construção e conhecimento distribuído.** Dissertação (173 f.) Programa de Mestrado em Educação Matemática da Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2005.
- DAMM, R. F. Registros de Representação. **Educação Matemática: Uma Introdução.** In: MACHADO, S.D.A (org.), São Paulo, 2002.
- DUVAL, R. *Semiósis et penseé Humanie: Registros Semiótiques et apprentissages intellectuels*, Bersa: Peter Lang, 1995, Apud Salazar, 2009, p. 82-89.
- DUVAL, R. **Ver e ensinar a matemática de outra forma:** entrar no modo matemático de pensar: os registros de representação semiótica. Tânia M.M. Campos (org.). Tradução: Marlene Alves Dias. São Paulo: PROEM, 2011.
- DUVAL, R. **Registros de Representação Semiótica e Funcionamento Cognitivo da Compreensão em Matemática. Aprendizagem em Matemática: Registros de Representação Semiótica.** Organizado por MACHADO, S.D.A. São Paulo: Editora Livraria do Campus, 2003.
- DUVAL, R. Registros de Representação Semiótica e Funcionamento Cognitivo da Compreensão em Matemática. In: Silva Dias Alcântara Machado (org.). **Aprendizagem em Matemática: Registros de Representação Semiótica.** 2º edição. Campinas, São Paulo: Papirus. 2005.
- DUVAL, R. **Semiosis e Pensamento Humano: Registros Semióticos e Aprendizagem Intelectual.** 1ª edição. 2009.

FAINGUELERNT, E. K. **Educação Matemática: representação e construção em geometria.** Porto Alegre: ARTMED, 1999.

HOHENWARTER, M. GeoGebra, Versión 5.0.290.0-3D (2016). Recuperado de:
<https://www.geogebra.org/download>

MARQUES, V.D; CALDEIRA, C. da C. **Dificuldades e Carências na Aprendizagem de Matemática no Ensino Fundamental e suas implicações no Conhecimento da Geometria.** Revista Thema. V.15, n.2, p.403-413, 2018.

MORAN, M. **As apreensões em Geometria: Um estudo com professores da Educação Básica acerca de registros figurais.** Tese de Doutorado em Educação para Ciências e Matemática – Universidade Estadual de Maringá. Maringá (2015).

PAIS, L.C. **Didática da Matemática: uma análise da influência francesa.** 2^a edição. Belo Horizonte. Autêntica. 2002;

RODRIGUES, D.W.L. **Uma avaliação comparativa de interfaces homem-computador em programas de Geometria Dinâmica.** Florianópolis, 2002. 147 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção . Universidade Federal de Santa Catarina..

SALAZAR, J.V.F. **Gênese instrumental na interação com Cabri-3D: um estudo de transformações geométricas no espaço.** 2000.317p. Tese (Doutorado em Educação Matemática). PUC, São Paulo.

SILVA. M.J. da. **Registros de representação semiótica no estudo de sistemas de equações de 1ºgrau com duas variáveis usando o software GeoGebra.** Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de Matemática. Universidade Federal do rio Grande do Sul. 2014. 169 f.

Capítulo 10
INCLUSÃO ESCOLAR E ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Elaine Aparecida Saraiva Batista

Michelle Camila da Silva

Eliane Fortunatti Leite

Margarete Moreira da Silva Cardoso

Dair Aparecida Madeira Nonato

Maria de Fátima Ferreira

INCLUSÃO ESCOLAR E ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Elaine Aparecida Saraiva Batista

Centro Educacional Anhanguera UNIDERP- Pedagogia.

Michelle Camila da Silva

Centro Educacional Anhanguera UNIDERP- Pedagogia.

Eliane Fortunatti Leite

Faculdades Integradas de Naviraí – FINAV- Pedagogia.

Margarete Moreira da Silva Cardoso

Faculdades Integradas de Naviraí – FINAV- Pedagogia.

Dair Aparecida Madeira Nonato

Faculdades Integradas de Naviraí – FINAV- Pedagogia.

Maria de Fátima Ferreira

Universidade Estadual do Mato Grosso Do Sul – UEMS- Normal Superior.

RESUMO

A inclusão escolar é um tema fundamental para a construção de uma educação equitativa e acessível. No Brasil, políticas públicas têm incentivado práticas pedagógicas que garantam a participação efetiva de alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades no ensino regular. No entanto, desafios como a falta de formação docente, infraestrutura inadequada e resistência à adaptação curricular ainda dificultam a efetivação desse processo. Assim, esta pesquisa tem como objetivo analisar as práticas inclusivas na educação básica, identificando desafios e estratégias para aprimorar a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais. A metodologia utilizada baseia-se em uma revisão bibliográfica e análise qualitativa de documentos normativos e estudos acadêmicos. Foram analisadas

diretrizes educacionais, artigos científicos e relatos de experiências que abordam a inclusão escolar no Brasil. Os resultados preliminares apontam que, apesar dos avanços legislativos e das experiências bem-sucedidas, ainda há dificuldades estruturais e pedagógicas que comprometem a inclusão efetiva. A formação continuada dos professores e a adoção de metodologias diferenciadas se destacam como estratégias fundamentais para superar esses desafios. Conclui-se que a inclusão escolar exige um compromisso conjunto entre gestores, educadores e a sociedade para garantir um ensino mais acessível e equitativo. A pesquisa reforça a necessidade de investimentos em capacitação docente, recursos pedagógicos e infraestrutura adaptada, promovendo um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e eficaz para todos os estudantes.

Palavras-chave: Educação Acessível; Estratégias de ensino; Inclusão.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é um dos pilares fundamentais para garantir uma educação equitativa e acessível a todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades. O avanço das políticas públicas voltadas para a educação inclusiva tem impulsionado reflexões sobre práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem e a participação de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades. No entanto, a efetiva dessas práticas ainda enfrenta desafios, exigindo adaptações curriculares, formação docente e metodologias inovadoras.

Diante desse cenário, a presente pesquisa busca compreender como a inclusão escolar tem sido aplicada no contexto educacional brasileiro, identificando desafios e estratégias para aprimorar essa prática. A relevância do estudo se justifica pela necessidade de fortalecer ações que promovam a equidade no ambiente escolar, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade.

O problema que orienta esta investigação pode ser sintetizado na seguinte questão: Quais são os principais desafios e estratégias para a efetivação da inclusão escolar no ensino regular? A partir dessa problemática, o objetivo geral do estudo é analisar as práticas inclusivas no ambiente escolar, identificando dificuldades e propondo alternativas para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Como contribuição, esta pesquisa pretende fornecer subsídios teóricos e práticos para educadores e gestores escolares, auxiliando na criação de estratégias que favoreçam

a inclusão e a aprendizagem de todos os estudantes. Além disso, espera-se que os resultados possam embasar futuras discussões sobre políticas públicas voltadas para a educação inclusiva.

A abordagem do estudo se fundamenta em uma revisão bibliográfica, analisando documentos legais, estudos acadêmicos e experiências práticas relacionadas ao tema. A metodologia inclui análise qualitativa de artigos científicos e normativas educacionais, buscando identificar boas práticas e desafios recorrentes na inclusão escolar.

Com isso, esta pesquisa pretende contribuir para o avanço do debate sobre inclusão educacional, ressaltando a importância de estratégias eficazes para garantir um ambiente escolar mais acessível, equitativo e acolhedor para todos.

Inclusão Escolar: Desafios, Direitos e Caminhos para uma Educação Acessível

A inclusão de pessoas com deficiência no Sistema Regular de Ensino teve início principalmente na década de 1990, após um histórico de exclusão e segregação dessa população. No Brasil, o movimento em prol da inclusão começou a se manifestar de maneira mais efetiva a partir de meados da década de 1990, quando importantes documentos internacionais passaram a defender a educação como um direito de todos e a necessidade de proporcionar uma educação de qualidade para as pessoas com necessidades educacionais. (Alves, e tal.; 2013).

A inclusão é um princípio fundamental que busca garantir que todas as pessoas, independentemente de suas características, tenham direito ao pleno desenvolvimento e participação na sociedade. É responsabilidade de toda a sociedade, incluindo escolas, educadores, famílias e comunidades, trabalhar para criar ambientes mais inclusivos, respeitando a diversidade e promovendo a segurança de oportunidades para todos. Somente assim poderemos construir uma sociedade mais justa e verdadeiramente inclusiva.

A maioria das crianças com necessidades educacionais especiais são excluídas das atividades pedagógicas das escolas. Considerando os seres humanos como corpos, aqueles que se apresentam incompletos em sua estrutura biológica são denominados deficientes. São considerados incapazes e ineficientes diante do mundo de trabalho, do espaço da educação e do direito do convívio com seus pares em momento de lazer (Gaio; Porto, apud Marco, 2006).

O texto aborda a questão da exclusão de crianças com necessidades educacionais especiais das atividades pedagógicas nas escolas, bem como a percepção negativa que muitas vezes é atribuída a essas pessoas com base em sua estrutura biológica, infelizmente, é uma realidade que muitas crianças com necessidades especiais ainda enfrentam barreiras na participação plena nas atividades pedagógicas das escolas. Isso ocorre por diferentes razões, como falta de estrutura adequada, despreparo dos educadores, preconceitos sociais e uma visão limitada sobre as capacidades dessas crianças. É importante reconhecer que as pessoas com necessidades especiais têm habilidades e potenciais diversos, e o foco deve ser em suas capacidades, não apenas em suas limitações.

Essa percepção negativa é um reflexo de estereótipos e preconceitos que historicamente cercam as pessoas com deficiência. No entanto, é essencial entender que a incapacidade muitas vezes é resultado da falta de acessibilidade e oportunidades, e não das habilidades intrínsecas das pessoas.

A exclusão das pessoas com deficiência de oportunidades no mundo do trabalho, na educação e no lazer é uma violação dos direitos humanos fundamentais. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU em 2006, afirma que essas pessoas têm os mesmos direitos que qualquer outra, incluindo acesso à educação inclusiva, igualdade de oportunidades no emprego e participação em atividades de lazer.

Para alcançar a inclusão escolar, é essencial garantir a acessibilidade em todos os ambientes, preparar os profissionais, adaptar banheiros, instalar rampas, utilizar pisos antiderrapantes, ter portas largas, corrimões e sinalização adequada para alunos com baixa visão e surdos. A Constituição de 1988 assegura a igualdade de condições de acesso e permanência no sistema educacional para todos, o que significa que todos os alunos devem ter a oportunidade de frequentar todas as aulas.

O texto destaca pontos fundamentais para alcançar a inclusão escolar de forma efetiva. A acessibilidade em todos os ambientes é um dos pilares para garantir que alunos com diferentes necessidades possam participar plenamente das atividades educacionais. Isso inclui a adoção de medidas como rampas de acesso, banheiros adaptados, pisos antiderrapantes, portas largas, corrimões e sinalização adequada para facilitar a locomoção e a comunicação dos alunos com baixa visão e surdos.

Além da infraestrutura física, é igualmente importante preparar os profissionais que sofrem na escola. Os seus educadores devem receber formação adequada para lidar

com a diversidade de estudantes, compreender as necessidades individuais e oferecer o suporte necessário para o desenvolvimento pleno de cada aluno. Isso envolve a criação de estratégias de ensino inclusivas, adaptação de materiais e recursos, e valorização da singularidade de cada aluno.

A referência à Constituição de 1988 é de extrema importância, pois reforça que o direito à educação é garantido a todos os cidadãos, sem distinção. A igualdade de condições de acesso e permanência no sistema educacional é um princípio fundamental, e a escola tem o papel crucial de assegurar que todas as crianças e jovens tenham a oportunidade de frequentar todas as aulas, independentemente de suas características individuais.

Através da vivência de atividades físicas na escola, especialmente quando abordadas de forma lúdica, as crianças podem alcançar uma maior sociabilidade e integração, principalmente por meio do esporte. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, o esporte é uma prática amplamente difundida na contemporaneidade, com presença significativa nos meios de comunicação. Ele é caracterizado pela comparação do desempenho entre indivíduos ou grupos (adversários), seguindo um conjunto de regras formais e institucionalizadas por organizações, que definem as normas das disputas e promovem o desenvolvimento das modalidades em todos os níveis de competição.

É importante destacar que, na escola, o esporte não deve ser aplicado exclusivamente com foco no rendimento e na competição. A BNCC enfatiza o encorajamento de uma abordagem mais ampla e inclusiva do esporte, com ênfase no desenvolvimento das habilidades motoras, na promoção da saúde, na cooperação, no respeito mútuo e no aprendizado social que a prática esportiva pode proporcionar.

Assim, a escola deve oferecer uma educação física que valorize o esporte como uma oportunidade para a socialização, a integração, a aprendizagem de valores como trabalho em equipe, respeito às regras e superação de desafios. Dessa forma, as crianças poderão desfrutar dos benefícios físicos, emocionais e sociais do esporte, independentemente de suas habilidades atléticas, confiantes para um ambiente escolar mais inclusivo e enriquecedor.

Portanto, o texto ressalta a importância de criar um ambiente escolar inclusivo, onde a diversidade seja valorizada e onde todos os alunos se sintam acolhidos e apreciados, somente por meio de ações concretas que promovam a acessibilidade e a

formação de educadores qualificados, podemos alcançar uma educação oficial inclusiva, preparando nossas crianças e jovens para uma sociedade mais justa e igualitária.

Estratégias de ensino

Estratégia de ensino na educação refere-se ao planejamento e à seleção de métodos, técnicas e recursos utilizados pelos educadores para facilitar o processo de aprendizagem dos alunos (Fiorini; Manzini, 2018). As estratégias de ensino são fundamentais para tornar o ensino mais eficaz, envolvente e significativo, atendendo às necessidades e características individuais dos estudantes.

Uma estratégia de ensino bem elaborada envolve a definição clara de objetivos de aprendizagem, a seleção de conteúdos relevantes, a escolha de métodos de ensino adaptado, a utilização de recursos e tecnologias educacionais, além da adoção de abordagens pedagógicas que favorecem a participação ativa dos alunos. Monereo (1990) enfatiza que as estratégias de aprendizagem são caracterizadas pelo planejamento e pela intencionalidade das ações do aluno. É fundamental que o aluno treine e utilize os procedimentos capacitados para realizar suas atividades de estudo, compreendendo e como essas estratégias contribuirão significativamente para a construção do seu aprendizado. Em outras palavras, a conscientização e a aplicação das estratégias de aprendizagem são essenciais para que o estudante desenvolva suas habilidades de estudo de maneira mais eficiente e autônoma.

Algumas estratégias de ensino comuns incluem aulas expositivas, discussões em grupo, debates, atividades práticas, estudos de caso, jogos educacionais, uso de tecnologias interativas, projetos de pesquisa, entre outras. A escolha da estratégia depende do conteúdo a ser ensinado objetivo, das características dos alunos e dos alunos almejados. Sendo assim, o uso de demonstração ou de um modelo para facilitar a aprendizagem de uma habilidade motora encontra suporte na teoria proposta por Bandura (1969), também conhecida como aprendizagem social. No que consiste em o professor apresentar os movimentos que se deve fazer em uma determinada atividade para que assim seus alunos tenham um ponto de partida nas aulas, essas demonstrações devem ser com respeito a capacidade física das crianças realizarem tal movimento.

Além disso, as estratégias de ensino podem ser adaptadas para atender às necessidades de alunos com diferentes estilos de aprendizagem, habilidades e

necessidades especiais, garantindo uma abordagem mais inclusiva e equitativa.

Segundo Dembo (1994), as estratégias de aprendizagem podem ser categorizadas em duas principais abordagens: estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas. As estratégias cognitivas são ações diretas que os alunos empregam para processar, organizar, compreender e recuperar informações. Essas estratégias estão relacionadas ao próprio processo de aprendizagem e envolvimento de formas de codificar, armazenar e recuperar conhecimento. Algumas das estratégias cognitivas mais comuns incluem a repetição, o uso de mnemônicos, a elaboração de resumos, a organização de informações em esquemas ou mapas mentais, o uso de imagens mentais e a prática espaçada. Essas estratégias são tratadas para o processamento das informações de forma mais eficiente e eficaz.

As estratégias cognitivas, por sua vez, são abordagens mais amplas e reflexivas sobre o próprio processo de aprendizagem. Elas envolvem o monitoramento e o controle da própria compreensão, além da regulação da aprendizagem. Os estudantes que utilizam estratégias metacognitivas estão conscientes de suas habilidades, conhecimentos e limitações, sendo capazes de autorregular o seu aprendizado. Isso inclui o estabelecimento de metas, a seleção e o uso apropriado de estratégias cognitivas, a avaliação do próprio desempenho e a correção de possíveis erros. O desenvolvimento de habilidades metacognitivas permite aos estudantes se tornarem aprendizes mais autônomos e eficazes.

Dessa forma, as estratégias cognitivas se concentram na maneira como os alunos processam e retêm informações, enquanto as estratégias metacognitivas envolvem a reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem e a regulação do mesmo. O uso conjunto e adequado dessas duas categorias de estratégias pode potencializar o desempenho acadêmico dos alunos e contribuir para uma aprendizagem mais efetiva e autônoma.

Portanto, as estratégias de ensino são ferramentas essenciais para tornar o processo educacional mais eficiente, estimulante e significativo, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos e preparando-os para enfrentar os desafios do mundo atual.

A Conscientização Corporal: Desenvolvimento, Inclusão e Autonomia

A conscientização corporal é um aspecto essencial e enriquecedor que pode ser desenvolvido por meio das aulas de Educação Física. Albuquerque (2009) afirma que, cabe ao profissional de Educação Física estimular e incentivar a participação, para que os alunos se relacionem cada vez melhor e atribuam valor a essa disciplina, criando a possibilidade de se tornarem indivíduos ativos e autônomos nos aspectos motor, cognitivos e socioafetivos. Essa disciplina oferece uma oportunidade única para os estudantes se conectarem com seus corpos, explorando seus recursos físicos e desenvolvendo uma maior compreensão de como o corpo funciona e interage com o ambiente.

Nas aulas de Educação Física, os alunos têm a chance de experimentar diferentes tipos de movimentos, atividades esportivas, jogos e exercícios. Essas experiências permitem que eles percebam a diversidade de habilidades motoras que possuem e identificam seus clientes e emocionados na área física. Além disso, o contato com atividades possibilita a descoberta de novas formas de se movimentar, estimulando a criatividade e a expressão corporal.

A conscientização corporal também pode ser desenvolvida por meio da prática de atividades que promovem a consciência postural, o controle corporal e o controle dos movimentos. Exercícios de alongamento, equilíbrio e coordenação são exemplos de abordagens que ajudam os alunos a perceberem melhor o próprio corpo e trabalharem para melhorar sua eficiência motora.

De acordo com Piaget (1998), o crescimento cognitivo da criança se dá através de assimilação e acomodação. O indivíduo constrói esquemas de assimilação mentais e assimila. Ele incorpora a realidade a seus esquemas de ação, diferente da pessoa que não consegue assimilar determinada situação. O aluno percebe, então, que o corpo é um instrumento de comunicação, que através dele pode explorar e observar seus movimentos fazendo comparações com o de outra criança, adulto e até mesmo animais, apresentando assim um conhecimento preciso, por meio da conscientização corporal. Portanto, a conscientização corporal é o conhecimento de si mesmo, que pode ser adquirido com os movimentos do próprio corpo. Dessa forma, essa conscientização corporal vai mudando conforme a criança for crescendo e se desenvolvendo por meio dos movimentos. Então, todas as aulas devem estar relacionadas a essa perspectiva de conhecimento corporal, e

não deixar a aula fluir de qualquer maneira, sem finalidade para os alunos.

Além disso, o ambiente inclusivo proporcionado pelas aulas de Educação Física permite que os alunos com diferentes habilidades e características físicas aprendam a competir e a enfrentar a diversidade corporal. Esse processo de sensibilização pode ser fundamental para combater estereótipos e preconceitos relacionados ao corpo, promovendo uma cultura de aceitação e inclusão, a conscientização corporal adquirida nas aulas de Educação Física não se restringe apenas ao ambiente escolar, mas pode se refletir em diversas áreas da vida dos alunos. O conhecimento e o conhecimento do próprio corpo podem influenciar positivamente a forma como eles se relacionam com a saúde, o bem-estar, a autoestima e a qualidade de vida.

Portanto, as aulas de Educação Física desempenham um papel fundamental na conscientização corporal dos alunos, proporcionando uma experiência valiosa e transformadora que contribui para o desenvolvimento integral dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa abordou a inclusão escolar e a importância das estratégias de ensino e da conscientização corporal na promoção de uma educação acessível e efetiva para todos os alunos, especialmente para aqueles com necessidades educacionais especiais. O tema central envolveu a análise dos desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência no acesso à educação regular, destacando a necessidade de ações concretas para garantir a participação plena e a integração desses alunos no ambiente escolar.

Os objetivos deste estudo foram claros: compreender os principais obstáculos enfrentados pelos estudantes com deficiência, analisar a importância de um ambiente inclusivo e refletir sobre as estratégias de ensino que promovem a autonomia e o desenvolvimento integral desses alunos. A partir de uma análise crítica, observou-se que a inclusão escolar não se limita apenas à adaptação física dos espaços, mas também envolve a preparação dos educadores, a adoção de metodologias adequadas e a conscientização sobre a importância da diversidade.

Os resultados obtidos reforçam a ideia de que a falta de estrutura e de formação adequada dos profissionais ainda são barreiras significativas para a inclusão efetiva. No entanto, as práticas pedagógicas que priorizam a adaptação do conteúdo e o uso de diferentes metodologias, como as baseadas na conscientização corporal, têm mostrado

ser eficazes para promover uma educação mais inclusiva. A conscientização corporal, como demonstrado, é um dos elementos mais importantes nesse processo, permitindo que os alunos se relacionem melhor com seus corpos, desenvolvam suas habilidades motoras e melhorem sua autoestima.

A hipótese inicial de que a inclusão escolar depende de um conjunto de fatores, como acessibilidade, formação de educadores e estratégias de ensino adaptadas, foi confirmada. A pesquisa revelou que, embora existam avanços importantes, ainda há um longo caminho a percorrer para garantir que todos os alunos tenham igual acesso às oportunidades educacionais.

Os próximos passos envolvem a continuidade da implementação de práticas pedagógicas mais inclusivas, com foco na adaptação de conteúdos e na formação constante dos profissionais de educação. Além disso, a conscientização sobre a importância da diversidade deve ser aprofundada, tanto no âmbito escolar quanto na sociedade como um todo. É essencial que a escola continue a ser um espaço de respeito e valorização das diferenças, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas características, possam se desenvolver plenamente.

Portanto, a inclusão escolar é um processo contínuo e desafiador, mas com as estratégias certas e o compromisso de todos os envolvidos, é possível construir um ambiente educacional mais justo, acessível e verdadeiramente inclusivo para todos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M.L.T.; DUARTE, E. **O aluno com deficiência visual.** In: ALVES, M.L.T; MOLLAR, T.H.; DUARTE, E. (Org.). Educação física escolar: atividades inclusivas. São Paulo: Phorte editora, 2013. p.37-49.
- BANDURA, A. **Social-Learning Theory of Identificatory Processes.** In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of Socialization Theory and Research* (1969). (pp. 213-262).
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial**, Brasília, 2 dezembro 2003a.
- DEMBO, M.H. **Applying educational psychology** (5 ed.). New York: Longman. (1994).
- FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. **Estratégias de professores de educação física para promover a participação de alunos com deficiência auditiva nas aulas.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.24, n.2, 2018. No prelo.

GAIO, Roberto; PORTO, Eline. **Educação Física e Pedagogia do movimento: possibilidades do corpo em diálogo com as diferenças.** In: MARCO, Ademir de et al. *Educação Física: cultura e sociedade*. Campinas: Papirus, 2006.

MONEREO, C. Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje*, Cerdanyola del Vallès, Spain, v. 50, n. 51, p. 3-25, 1990.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos** da ONU. Disponível em: http://www.onu-brasil.org.br/documentos/direitos_humanos.php. Acesso em :16 JULHO. 2023

PIAGET, J. A psicologia da criança. Ed Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

Capítulo 11
A PRÁTICA PEDAGÓGICA POSITIVISTA

Eliane Fortunatti Leite
Dair Aparecida Madeira Nonato
Josué Alves da Fonseca

A PRÁTICA PEDAGÓGICA POSITIVISTA

Eliane Fortunatti Leite

Faculdades Integradas de Naviraí – FINAV- Pedagogia.

Dair Aparecida Madeira Nonato

Faculdades Integradas de Naviraí – FINAV- Pedagogia.

Josué Alves da Fonseca

Bacharel em Teologia pelo STBAW - Dourados-MS; Licenciado em Filosofia pela FAERPI – Teresina – PI; Licenciado em Matemática pela ISSED – MG.

INTRODUÇÃO

A prática pedagógica desempenha um papel central no desenvolvimento dos alunos, sendo capaz de influenciar diretamente suas percepções sobre o aprendizado, o conhecimento e o mundo ao seu redor. Tradicionalmente, dois modelos pedagógicos se destacam: o positivista e o transformador. O primeiro, amplamente adotado ao longo de décadas, caracteriza-se por uma visão utilitária e imediatista da educação, onde a prática é vista como um meio para atingir resultados tangíveis e concretos. Em contraste, a prática pedagógica transformadora visa uma abordagem mais holística, buscando não apenas o aprendizado técnico, mas também o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos, promovendo uma educação mais reflexiva e crítica.

Este estudo propõe-se a explorar as diferenças entre essas duas abordagens pedagógicas, destacando a importância da prática pedagógica transformadora para a formação integral do educando. A pesquisa busca analisar como essas práticas impactam a construção de saberes e a interação entre educador e educando, ressaltando os benefícios de uma educação que estimula o autoconhecimento, a reflexão crítica e a autonomia dos alunos. A partir dessa análise, espera-se compreender como a educação

pode contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e preparados para os desafios do mundo contemporâneo.

Ao longo deste trabalho, será discutida a relação entre teoria e prática no contexto educacional, com base em autores que defendem uma educação mais humanizada e participativa, como Paulo Freire, Saviani e Sánchez. A pesquisa também irá abordar as implicações de cada modelo pedagógico, propondo uma reflexão sobre o papel da educação na formação de indivíduos capazes de pensar de maneira crítica e atuar de forma transformadora na sociedade.

A Prática Pedagógica Positivista: Entre a Teoria e a Utilidade Imediata

A prática pedagógica positivista, amplamente adotada no cenário educacional de décadas passadas, é caracterizada por uma abordagem que fragmenta a relação entre teoria e prática. Nesse modelo, a prática é concebida como um processo utilitário e imediatista, focado em resultados tangíveis e benefícios imediatos, muitas vezes desconsiderando as dimensões mais amplas e profundas da educação.

Para entender melhor essa concepção, é preciso considerar a visão de Sánchez (1977), que define o "prático" como aquilo que gera uma utilidade material, ou seja, algo que produz benefícios imediatos e concretos. Assim, segundo esse pensamento, a prática pedagógica positivista privilegia a ação imediata sobre qualquer reflexão teórica, valorizando o ensino como um meio de alcançar resultados rápidos e visíveis. Nesse contexto, a educação se torna uma ferramenta voltada para a obtenção de benefícios materiais, sem se preocupar com os aspectos mais profundos do desenvolvimento humano e intelectual dos alunos.

Segundo Saviani (2000) esse modelo é marcado por uma visão instrumentalista do ensino, em que o processo educacional é reduzido a um conjunto de técnicas e métodos que têm como único objetivo a aplicação de conhecimentos que resultem em ganhos tangíveis, como a preparação para o mercado de trabalho ou o desempenho acadêmico imediato. No entanto, essa perspectiva ignora a necessidade de refletir criticamente sobre o papel da educação na formação de cidadãos plenos, capazes de compreender o mundo em suas múltiplas dimensões.

A prática pedagógica transformadora se configura como uma abordagem educativa que visa transcender os limites da mera transmissão de conhecimento,

promovendo uma transformação no modo como os sujeitos envolvidos percebem a si mesmos e ao outro. Essa prática reconhece o ser humano de maneira holística, entendendo que o processo educacional não é apenas um processo de aprendizado técnico, mas também de desenvolvimento pessoal e social.

Para que essa transformação aconteça, é fundamental que haja um estímulo contínuo ao autoconhecimento. O autoconhecimento, tanto por parte do educador quanto do educando, torna-se um ponto de partida crucial para uma relação mais profunda e significativa entre os sujeitos. Quando o educador e o educando se compreendem em suas múltiplas dimensões, e quando ambos reconhecem suas próprias limitações e potencialidades, abre-se o caminho para uma verdadeira troca de saberes e experiências (Santos 2020). A educação deixa de ser um processo unidirecional e se transforma em um diálogo constante, em que todos os envolvidos têm o espaço para refletir, questionar e aprender juntos.

Além disso, é essencial que se estabeleçam relações mais igualitárias e libertárias entre educador e educando. Em um ambiente de igualdade, onde o poder não está concentrado apenas nas mãos do educador, mas sim distribuído entre todos os participantes, cria-se um espaço de liberdade no qual o aprendizado se torna mais genuíno e engajante (Strieder; Watanabe, 2018). A liberdade aqui não significa a ausência de regras ou estrutura, mas sim a possibilidade de o educando participar ativamente da construção do seu próprio saber, contribuindo para o desenvolvimento de uma educação que respeita as individualidades e promove a autonomia dos alunos.

A construção de um pacto de confiança mútua é outro aspecto fundamental da prática pedagógica transformadora. Quando há confiança, os sujeitos se sentem seguros para se expressar, para compartilhar suas dúvidas, suas dificuldades e suas descobertas (Santos 2020). Esse pacto de confiança permite que a educação seja um espaço de experimentação e de risco, no qual é possível errar, aprender com os erros e seguir em frente. A confiança também permite que se rompam as barreiras que podem existir entre educador e educando, tornando a relação mais fluida, transparente e colaborativa.

Em contrapartida, quando os indivíduos não se conhecem, quando não há um esforço para compreender o papel do outro e reconhecer suas experiências e necessidades, o processo educativo pode se tornar superficial e desconectado da realidade dos envolvidos. Nessa situação, tanto o educador quanto o educando se limitam a representar papéis sociais, desempenhando funções sem vivenciar, de fato, a

complexidade e a riqueza das suas próprias histórias e contextos. Nesse modelo, a educação se torna um exercício de repetição e imitação, sem espaço para a reflexão crítica ou para a construção de um saber genuíno e transformador (Strieder; Watanabe, 2018).

Portanto, a prática pedagógica transformadora é aquela que busca ir além da simples transmissão de conteúdos. Ela visa, de maneira consciente e intencional, promover o autoconhecimento, estabelecer relações de igualdade e confiança, e permitir que todos os sujeitos envolvidos se reconheçam em sua humanidade, rompendo com as barreiras que os separam e construindo, assim, uma educação mais significativa, inclusiva e capaz de transformar a realidade dos indivíduos e da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo explorar as diferenças entre a prática pedagógica positivista e a prática pedagógica transformadora, destacando a relevância de uma abordagem mais reflexiva, crítica e humanizadora no contexto educacional. A pesquisa procurou compreender como os modelos educacionais podem influenciar a construção de saberes e a formação dos indivíduos, considerando não apenas os aspectos técnicos e utilitários da educação, mas também as dimensões pessoais, sociais e emocionais do processo de ensino-aprendizagem. A análise das práticas pedagógicas, a partir das contribuições teóricas de autores como Sánchez, Saviani, Freire, Strieder, Watanabe e Santos, permitiu uma reflexão mais profunda sobre os papéis dos educadores e educandos e as relações que se estabelecem entre eles.

Os resultados obtidos ao longo da pesquisa indicam que a prática pedagógica transformadora, com seu enfoque no autoconhecimento, nas relações igualitárias e no pacto de confiança mútua, se mostra mais eficaz para promover uma educação integral e mais significativa. A comparação com a prática positivista revelou as limitações dessa abordagem, especialmente no que tange à sua visão restrita e imediatista do ensino, que não favorece o desenvolvimento pleno do indivíduo e a reflexão crítica sobre o mundo. A análise da hipótese inicial, que postulava que a prática pedagógica transformadora seria mais eficaz no desenvolvimento dos alunos, foi confirmada. Isso se deu pela observação de que, ao valorizar a autonomia e a construção coletiva do conhecimento, essa abordagem propicia um ambiente mais colaborativo e democrático, essencial para a formação de cidadãos críticos e engajados.

Algumas limitações foram encontradas durante o processo, como a escassez de estudos empíricos que aplicassem concretamente os conceitos discutidos e a dificuldade de acesso a dados mais amplos sobre as práticas pedagógicas em diferentes realidades escolares. Essas limitações, no entanto, abrem novas possibilidades para a realização de pesquisas futuras que possam ampliar a compreensão dos impactos da educação transformadora na sociedade.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- SANTOS, G. S.; MOURA, A. C. de O. S de. Práticas Pedagógicas Publicadas na Revista Brasileira de Educação do Campo: articulação do Ensino de Ciências e da Educação do Campo. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 3, n. 4, p. 22-40, 20 nov. 2020.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7. ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 2000.

Capítulo 12

A TECNOLOGIA ASSISTIVA NA EDUCAÇÃO

Eliane Fortunatti Leite
Dair Aparecida Madeira Nonato
Fernando Ferreira Rocha

A TECNOLOGIA ASSISTIVA NA EDUCAÇÃO

Eliane Fortunatti Leite

Faculdades Integradas de Naviraí – FINAV- Pedagogia.

Dair Aparecida Madeira Nonato

Faculdades Integradas de Naviraí – FINAV- Pedagogia.

Fernando Ferreira Rocha

Centro Educacional Anhanguera UNIDERP- Educação Física.

RESUMO

A tecnologia assistiva tem se destacado como uma ferramenta crucial para promover a inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar, possibilitando um acesso mais equitativo à educação. Em um cenário educacional cada vez mais diversificado, o surgimento dessas tecnologias se torna uma estratégia eficaz para atender às necessidades específicas de alunos com diferentes tipos de deficiência, seja física, sensorial, intelectual ou múltipla. O uso de recursos tecnológicos, como softwares educacionais especializados, dispositivos adaptados e sistemas de comunicação aumentativa e alternativa, tem se mostrado fundamental para garantir a participação ativa desses alunos no processo de aprendizagem. De acordo com Gomes e Santos (2020), o emprego dessas tecnologias pode melhorar significativamente a comunicação, a mobilidade e o desenvolvimento acadêmico dos alunos com deficiência. Esses recursos proporcionam uma adaptação personalizada ao currículo, permitindo que o aluno acesse conteúdos de maneira mais eficaz e adequada às suas necessidades individuais. Por exemplo, softwares de leitura e escrita podem auxiliar alunos com deficiência visual ou dificuldades de leitura, enquanto dispositivos de controle por voz podem beneficiar estudantes com limitações motoras, promovendo maior autonomia e interação no ambiente educacional. Além disso, a tecnologia assistiva oferece a possibilidade de criar

ambientes de aprendizagem mais inclusivos e dinâmicos. A utilização de recursos como vídeos, áudios e animações contribui para uma abordagem pedagógica multimodal, que favorece a compreensão de conceitos de maneira mais acessível e interativa. Ao integrar essas ferramentas no currículo escolar, o professor pode promover uma aprendizagem mais personalizada, respeitando o ritmo e as preferências de cada aluno, o que favorece seu engajamento e desempenho acadêmico. Sendo assim, a tecnologia assistiva não só facilita o acesso à educação, mas também contribui para a construção de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, onde cada aluno, independentemente de suas limitações, tem a oportunidade de desenvolver todo o seu potencial. Como enfatizam Gomes e Santos (2020), o uso desses recursos tecnológicos representa uma grande transformação na forma como os alunos com deficiência interagem com o conteúdo educacional, promovendo um aprendizado mais eficaz e acessível. Assim, a tecnologia assistiva se estabelece como uma ferramenta essencial para a construção de uma educação mais inclusiva e de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

GOMES, C.; SANTOS, D. Tecnologia na educação inclusiva: promovendo o engajamento dos alunos com deficiência. **Revista Educação e Tecnologia**, v. 10, n. 1, p.45-58, 2020.

AUTORES

Adriana Ramos dos Santos

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: adriana.santos@ufac.br

Aline Kieskoski

Psicopedagoga na Secretaria de Educação de Realeza-PR, akieskoski@gmail.com.

Aline Perin Padilha

Psicóloga na Secretaria de Educação de Realeza-PR, alineppadilha00@gmail.com.

Bárbara do Vale Martins

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Acre (UFAC). E-mail: barbara.ifac@gmail.com

Carla Maraisa Sousa Costa

Universidade Estadual do Ceará (UECE), Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) FECLESC/FAFIDAM, e-mail: carla.maraisa@aluno.uece.br

Cláudia Cristina Weber Quinhones

Pedagoga na Secretaria de Educação de Realeza-PR, claudinha.weber@outlook.com.

Dair Aparecida Madeira Nonato

Faculdades Integradas de Naviraí – FINAV- Pedagogia.

Edjanete Maia Rodrigues

Universidade Estadual do Ceará (UECE), Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) FECLESC/FAFIDAM, e-mail: edjanete.rodrigues@aluno.uece.br

Elaine Aparecida Saraiva Batista

Centro Educacional Anhanguera UNIDERP- Pedagogia.

Eliane Fortunatti Leite

Faculdades Integradas de Naviraí – FINAV- Pedagogia.

Fabrício Duim Rufato

Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná- PR e professor no curso de Psicologia e Pedagogia da Faculdade UNIMEO-PR, fabricio-rufato@hotmail.com.

Fernando Ferreira Rocha

Centro Educacional Anhanguera UNIDERP- Educação Física.

Geovane dos Santos da Rocha

Doutorando pelo Curso de Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná- PR e psicólogo escolar pela Prefeitura de Realeza-PR, geovanesdarocha@outlook.com.

Jociene Araujo Lima

Universidade Estadual do Ceará (UECE), Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) FAFIDAM/FECLESC, e-mail: jociene.araujo@aluno.uece.br

Joelma Pereira Cruz dos Santos

Mestra em Letras pela Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT); Professora na Secretaria Estadual de Educação de Palmas, Tocantins (SEDUC-TO); E-mail: joelmacruz.prof@gmail.com

Josué Alves da Fonseca

Bacharel em Teologia pelo STBAW - Dourados-MS; Licenciado em Filosofia pela FAERPI – Teresina – PI; Licenciado em Matemática pela ISSED – MG.

Margarete Moreira da Silva Cardoso

Faculdades Integradas de Naviraí – FINAV- Pedagogia.

Maria de Fátima Ferreira

Universidade Estadual do Mato Grosso Do Sul – UEMS- Normal Superior.

Maria Salete Peixoto Gonçalves

Doutora em Educação pela Universidade Tiradentes (UNIT). E-mail: mariasaletepeixotogoncalves@gmail.com

Mayara Pryscila Borsa

Nutricionista na Secretaria de Educação de Realeza-PR, mayara.borsa@hotmail.com.

Michelle Camila da Silva

Centro Educacional Anhanguera UNIDERP- Pedagogia.

Nandra Martins Soares

Doutoranda pelo Curso de Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná- PR e professora no curso de Psicologia pelo Centro Universitário Dinâmica das Cataratas UDC- PR, nandrasoares@yahoo.com.br.

Pedro Henrique Almeida Bezerra

Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), professor do curso de Serviço Social na mesma universidade. E-mail: pedroalmeidaseso@gmail.com

Poliana Coutinho Campos da Silveira

Mestra em Letras pela Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT); Professora na Secretaria Municipal de Educação de Palmas, Tocantins (SEMED-TO); E-mail: polianacamphos@gmail.com

Rafael Cauê Leite Fabrício

Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Acre (UFAC).

E-mail: rafaelcaue10@gmail.com

Ricardo Ferreira de Sousa

Doutorando em Linguística e Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT); Professor na Secretaria Municipal de Educação de Palmas, Tocantins (SEMED-TO); E-mail: ricardof@uft.edu.br

Ronan Borges Cavalcante

Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Acre (UFAC). E-mail:
ronanbcavalcante@gmail.com

Rubens Saviano

Professor da Faeterj/Paracambi e Doutor em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul. Rubens.Saviano@faeterj-paracambi.rj.gov.br

Vera Lucia Roberto Kottwitz

E-mail: vera_lucia_roberto_@hotmail.com

Graduada em História pela Fundação Universidade Federal do Estado de Rondônia – UNIR, e Pós-Graduação em Metodologia e Didática pela Faculdade Integrada de Ariquemes – FIAR

Construindo o Saber: Tópicos da Educação Moderna é uma obra que explora os desafios e inovações do ensino no século XXI. Com uma abordagem reflexiva e fundamentada, o livro analisa temas como metodologias ativas, tecnologias educacionais, inclusão e formação docente. A partir de estudos e experiências práticas, os autores demonstram como a educação pode se transformar para atender às novas demandas da sociedade, promovendo um aprendizado mais dinâmico e significativo.

Além de apresentar conceitos teóricos, o livro também oferece estratégias e exemplos concretos para professores, gestores e demais profissionais da educação. Discutindo desde o papel da inteligência artificial na sala de aula até a importância do pensamento crítico e da interdisciplinaridade, **Construindo o Saber** se torna uma leitura essencial para quem deseja compreender e aplicar as tendências mais relevantes da educação moderna.



ISBN 978-656009157-3



9 786560 091573