

# OLHARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

ENTRAVES E  
CAMINHOS DA  
TEORIA À PRÁTICA

ORGANIZADORES:  
LUCAS ALVES BARBOSA E SILVA  
DÉBORA ASTONI MOREIRA  
RICARDO DIÓGENES DIAS SILVEIRA





# OLHARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

ENTRAVES E  
CAMINHOS DA  
TEORIA À PRÁTICA

ORGANIZADORES:  
LUCAS ALVES BARBOSA E SILVA  
DÉBORA ASTONI MOREIRA  
RICARDO DIÓGENES DIAS SILVEIRA





Copyright © 2025 Instituto Federal de  
Educação, Ciência e Tecnologia  
Goiano – IF Goiano

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,  
CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Esta obra é apresentada como uma proposta de avaliação diversificada da disciplina obrigatória Prática de Estágio Supervisionado do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica (PPGEnEB), a nível de mestrado profissional, do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí. Ela reúne um compilado de relatos de experiência nas diversas subáreas de atuação contempladas pela Área 46 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), focando

na educação básica, que inclui a formação de professores e a produção de produtos e processos educacionais. Cabe destacar que o projeto gráfico de revisão, ilustração e diagramação foi financiado pela Fundação de Apoio à Pesquisa (Funape).

**Autores:** Lucas Alves Barbosa e Silva,  
Débora Astoni Moreira, Ricardo  
Diógenes Dias Silveira

**Apoio editorial:** Coelum Editorial

**Preparação e revisão:** Bárbara Rayne  
Nunes Cardoso (Coelum Editorial)

**Projeto gráfico e diagramação:** Bruna  
Ranyne Nunes Cardoso (Coelum  
Editorial)

**Capa:** Dhandara Entreportes  
(Coelum Editorial)

ISBN (e-book): 978-65-87469-78-2  
ISBN (Físico): 978-65-87469-79-9

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema Integrado de Bibliotecas (SIBI) – Instituto Federal Goiano**

O45

Olhares na educação básica: entraves e caminhos da teoria à prática  
/ Lucas Alves Barbosa e Silva; Débora Astoni Moreira; Ricardo Diógenes  
Dias Silveira, organizadores. – 1. ed. Goiânia, GO: IF Goiano, 2025.

171 p., il.: color.

ISBN (e-book): 978-65-87469-78-2  
ISBN (Físico): 978-65-87469-79-9

1. Educação Básica. 2. Teoria e Prática. 3. Produto Educacional.  
4. Formação Docente. 5 Inclusão Escolar. I. Silva, Lucas Alves Barbosa e.  
II. Moreira, Débora Astoni. III. Silveira, Ricardo Diógenes Dias. IV. Instituto  
Federal Goiano.

CDU: 373.2/.6

Ficha elaborada por Johnathan Pereira Alves Diniz – Bibliotecário/CRB 1 no 2376

Goiânia, GO  
IF Goiano  
2025

# Prefácio

Como discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica (PPGEnEB), a nível de mestrado profissional, do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí, e proponente deste projeto de avaliação diversificada, venho apresentar a obra *Olhares na educação básica – entraves e caminhos da teoria à prática*.

Esta coletânea surge como um panorama reflexivo e analítico sobre os desafios contemporâneos da educação, evidenciando a interseção entre teoria e prática, além de propor caminhos para a inovação pedagógica. A obra é fruto de investigações acadêmicas e experiências docentes, destacando-se pela pluralidade de perspectivas e pela aplicabilidade dos estudos apresentados.

O primeiro capítulo, “O itinerário para a construção de um produto educacional: viabilidade do ensino de família nos anos iniciais do ensino fundamental”, problematiza a ausência de materiais didáticos que abordem a diversidade familiar de maneira inclusiva. Fundamentado nas teorias de Wallon e Freire, o estudo culmina na elaboração de um e-book paradidático que oferece estratégias pedagógicas alinhadas à BNCC, reforçando o papel da escola na formação cidadã.

Em “Superando barreiras: a inserção de profissionais externos na pesquisa educacional”, os autores discutem os desafios enfrentados por pesquisadores fora do sistema educacional ao tentar contribuir com investigações aplicadas. A obra evidencia como parcerias institucionais podem facilitar a interação entre diferentes atores da educação e fomentar pesquisas mais contextualizadas.

O terceiro capítulo, “Experiência etnográfica: percepções sobre tradições e escolarização em uma comunidade cigana *Calon*”, oferece um mergulho nas práticas educacionais e nos desafios de escolarização enfrentados por essa população. A pesquisa reforça a necessidade de currículos que contemplem as especificidades culturais e promovam uma educação decolonial e inclusiva.



A importância da saúde mental no ambiente escolar é abordada no capítulo “Formação de professores para a promoção da saúde mental no ambiente escolar”. Os autores discutem as lacunas na formação docente para lidar com questões emocionais dos alunos e apresentam diretrizes para capacitação, ampliando a compreensão sobre o bem-estar no processo de ensino-aprendizagem.

No quinto capítulo, “Formação continuada na EJA: a educação maker como instrumento para a inovação pedagógica”, a prática pedagógica é repensada a partir da cultura maker, demonstrando como essa abordagem ativa pode tornar o aprendizado mais significativo para jovens e adultos.

O sexto capítulo, “Caderno de acompanhamento na pedagogia da alternância: um relato de experiência”, explora um método de ensino que aproxima a educação do contexto rural, favorecendo a construção do conhecimento a partir das experiências comunitárias.

A temática da diversidade volta a ser tratada no capítulo “Desafios e possibilidades: um currículo decolonial na educação de jovens e adultos para discentes ciganos”, ressaltando a importância de repensar currículos para incluir epistemologias marginalizadas.

No oitavo capítulo, “O pecúlio prisional como ferramenta de autonomia e dignidade”, a discussão gira em torno da reinserção social de detentos por meio de políticas educacionais e de trabalho remunerado no sistema prisional, ampliando as possibilidades de ressocialização.

A relação entre teoria e prática também é tema central do capítulo “Entre teoria e experimentação: um relato de experiência dos desafios no ensino de química”, que enfatiza as dificuldades e potencialidades da experimentação como estratégia didática.

O décimo capítulo, “Língua inglesa no ensino fundamental: jogo de tabuleiro e suas contribuições em sala de aula”, apresenta um estudo sobre o uso de jogos como facilitadores do aprendizado, mostrando como metodologias lúdicas podem engajar os alunos.



Em “As tecnologias digitais na educação: como integrar as tecnologias digitais à prática pedagógica de forma significativa?”, os autores discutem os desafios da inclusão das ferramentas tecnológicas no ensino, enfatizando a necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva.

Por fim, em “Linguagem e letramento racial: reflexões críticas de uma intervenção educativa em turmas do ensino médio”, é colocado em pauta o letramento racial como uma dimensão essencial para a formação cidadã. O capítulo propõe estratégias pedagógicas para abordar questões raciais em sala de aula e formar sujeitos mais conscientes e críticos.

Essa coletânea reafirma a urgência de um ensino comprometido com a diversidade, a inovação e a inclusão. Os estudos apresentados oferecem não apenas diagnósticos sobre os desafios da educação básica, mas também caminhos concretos para transformar a prática docente. Espero que esta obra inspire novos estudos e intervenções que fortaleçam a relação entre teoria e prática, contribuindo para a construção de uma educação mais equitativa e significativa.

**LUCAS ALVES BARBOSA E SILVA**

Especialista em Educação Profissional e Tecnológica  
Inclusiva pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro.

Docente Classe “A” da Secretaria Municipal de  
Educação e Cultura de Goiatuba – Goiás.



# Sumário

**Apresentação** 10

LUCAS ALVES BARBOSA E SILVA  
DÉBORA ASTONI MOREIRA  
RICARDO DIÓGENES DIAS SILVEIRA

**Capítulo 1** 15

**O itinerário para a construção de um produto educacional:**  
viabilidade do ensino de família nos anos iniciais do ensino  
fundamental

LUCAS ALVES BARBOSA E SILVA  
FAUSTO DE MELO FARIA FILHO  
RICARDO DIÓGENES DIAS SILVEIRA

**Capítulo 2** 30

**Superando barreiras:** a inserção de profissionais externos na  
pesquisa educacional

GISLAINE CRISTINA DE LIMA  
DANIEL VALÉRIO MARTINS

**Capítulo 3** 39

**Experiência etnográfica:** percepções sobre tradições e  
escolarização em uma comunidade cigana *Calon*

CAROLINA LORENA COELHO  
LUCAS ALVES BARBOSA E SILVA  
DANIEL VALÉRIO MARTINS

**Capítulo 4** 53

**Formação de professores para a promoção da saúde mental  
no ambiente escolar**

ENILSON GLADIEL MIRANDA DE SOUSA  
LUCAS ALVES BARBOSA E SILVA  
GRASSYARA PINHO TOLENTINO

**Capítulo 5** 67

**Formação continuada na EJA:** a educação maker como  
instrumento para a inovação pedagógica

LEONEY LOPES DA SILVA  
RICARDO GOMES ASSUNÇÃO



<b>Capítulo 6</b>	<b>80</b>
<b>Caderno de acompanhamento na pedagogia da alternância:</b> um relato de experiência	
FERNANDO DE ALMEIDA CLEBER CEZAR DA SILVA	

<b>Capítulo 7</b>	<b>91</b>
<b>Desafios e possibilidades:</b> um currículo decolonial na educação de jovens e adultos para discentes ciganos	
MAGNA NASCIMENTO MIZURINI DA COSTA LUCAS ALVES BARBOSA E SILVA DANIEL VALÉRIO MARTINS	

<b>Capítulo 8</b>	<b>104</b>
<b>O pecúlio prisional como ferramenta de autonomia e dignidade</b>	
RODRIGO TANCREDO DE ALMEIDA NEVES ÉLIDA TAVARES DA SILVA ESCORCIO	

<b>Capítulo 9</b>	<b>120</b>
<b>Entre teoria e experimentação:</b> um relato de experiência dos desafios no ensino de Química	
REGIANE MENDES FRANCO CHAGAS DÉBORA ASTONI MOREIRA LUCAS ALVES BARBOSA E SILVA	

<b>Capítulo 10</b>	<b>131</b>
<b>Língua inglesa no ensino fundamental:</b> jogo de tabuleiro e suas contribuições em sala de aula	
ADELIA MARIA PEREIRA SANTOS CLEBER CEZAR DA SILVA	

<b>Capítulo 11</b>	<b>142</b>
<b>As tecnologias digitais na educação:</b> como integrar as tecnologias digitais à prática pedagógica de forma significativa?	
GISELLE ANDRADE NEVES GRECO FERREIRA LUCAS ALVES BARBOSA E SILVA	



<b>Capítulo 12</b>	<b>160</b>
<b>Linguagem e letramento racial:</b> reflexões críticas de uma intervenção educativa em turmas do ensino médio	
JORDANA MENDES REZENDE COSTA	

<b>Sobre os organizadores</b>	<b>169</b>
LUCAS ALVES BARBOSA E SILVA	
DÉBORA ASTONI MOREIRA	
RICARDO DIÓGENES DIAS SILVEIRA	



# Apresentação

LUCAS ALVES BARBOSA E SILVA  
DÉBORA ASTONI MOREIRA  
RICARDO DIÓGENES DIAS SILVEIRA

Apresentamos uma síntese instigante dos capítulos que compõem a obra *Olhares na educação básica – entraves e caminhos da teoria à prática..* Cada texto aborda experiências, desafios e soluções inovadoras dentro do contexto educacional, oferecendo perspectivas teóricas e práticas sobre temas essenciais, como diversidade, inclusão, formação docente, metodologias ativas e tecnologia na educação. Ao apresentar um panorama das pesquisas e dos relatos de experiência aqui reunidos, buscamos despertar o interesse dos leitores para aprofundarem-se nas reflexões e contribuições de cada capítulo.

## **Capítulo 1 – O itinerário para a construção de um produto educacional:** viabilidade do ensino de família nos anos iniciais do ensino fundamental

**Autores:** Lucas Alves Barbosa e Silva, Fausto de Melo Faria Filho, Ricardo Diógenes Dias Silveira

Como ensinar a diversidade familiar nas escolas sem esbarrar em resistências ou lacunas curriculares? Este capítulo propõe um caminho inovador por meio da criação de um produto educacional paradidático, fundamentado nas teorias de Henri Wallon e Paulo Freire. Os autores analisam documentos legais, livros didáticos e obras literárias para evidenciar boas práticas e fragilidades na representação das famílias no ensino fundamental. O resultado é um e-book que oferece aos educadores estratégias concretas para tornar o ensino da diversidade mais inclusivo e significativo.



## **Capítulo 2 – Superando barreiras:** a inserção de profissionais externos na pesquisa educacional

**Autores:** Gislaine Cristina de Lima, Daniel Valério Martins

Como um pesquisador externo pode conduzir estudos na educação pública diante de barreiras institucionais? Este capítulo relata a experiência de uma psicóloga que enfrentou dificuldades para desenvolver uma pesquisa sobre TDAH na pré-escola. A recusa inicial de instituições educacionais deu lugar a uma colaboração com uma Organização da Sociedade Civil, trazendo uma nova perspectiva sobre os desafios e as oportunidades da pesquisa educacional. Um convite à reflexão sobre a relação entre academia, escola e políticas públicas.

## **Capítulo 3 – Experiência etnográfica:** percepções sobre tradições e escolarização em uma comunidade cigana *Calon*

**Autores:** Carolina Lorena Coelho, Lucas Alves Barbosa e Silva, Daniel Valério Martins

Como a educação dialoga com a cultura cigana em um contexto de sedentarização? A partir de uma experiência etnográfica, este capítulo investiga a relação entre tradição e escolarização em uma comunidade cigana *Calon*. O estudo revela como os jovens negociam identidades culturais e enfrentam desafios para manter suas tradições enquanto acessam a escola formal. Um olhar atento para práticas educacionais mais inclusivas e culturalmente sensíveis.

## **Capítulo 4 – Formação de professores para a promoção da saúde mental no ambiente escolar**

**Autores:** Enilson Gladiel Miranda de Sousa, Lucas Alves Barbosa e Silva, Grassyara Pinho Tolentino

Os professores estão preparados para lidar com os desafios emocionais de seus alunos? Este capítulo investiga como docentes percebem e enfrentam questões de saúde mental no ambiente escolar. A pesquisa revela a carência de formação específica e propõe diretrizes para capacitações que auxiliem os professores a identificar e intervir em casos de ansiedade, depressão e automutilação. Um alerta sobre a urgência de um suporte mais estruturado nas escolas.



## **Capítulo 5 – Formação continuada na EJA: a educação maker como instrumento para a inovação pedagógica**

**Autores:** Leoney Lopes da Silva, Ricardo Gomes Assunção

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) pode se beneficiar do movimento maker? Este capítulo explora como metodologias ativas, baseadas no conceito de “aprender fazendo”, podem transformar a prática docente na EJA. A pesquisa resultou na criação de um curso de formação continuada para professores, incentivando o uso de abordagens inovadoras que respeitem as especificidades dos estudantes adultos. Uma leitura essencial para quem busca inovação pedagógica.

## **Capítulo 6 – Caderno de acompanhamento na pedagogia da alternância: um relato de experiência**

**Autores:** Fernando de Almeida, Cleber Cezar da Silva

Como garantir um acompanhamento individualizado na educação do campo? Este capítulo apresenta o caderno de acompanhamento como ferramenta pedagógica essencial na pedagogia da alternância. O estudo realizado em uma escola família agrícola mostra como essa metodologia fortalece o protagonismo estudantil e a conexão entre escola, família e comunidade. Uma alternativa valiosa para a formação integral de jovens no meio rural.

## **Capítulo 7 – Desafios e possibilidades: um currículo decolonial na educação de jovens e adultos para discentes ciganos**

**Autores:** Magna Nascimento Mizurini da Costa, Lucas Alves Barbosa e Silva, Daniel Valério Martins

Como construir um currículo que respeite e valorize a cultura cigana na EJA? Este capítulo debate a necessidade de uma abordagem decolonial na educação de jovens e adultos pertencentes a comunidades ciganas. A pesquisa destaca desafios enfrentados por esses estudantes e propõe caminhos para tornar o currículo mais representativo e inclusivo. Um chamado para repensar práticas educacionais a partir da diversidade cultural.



## **Capítulo 8 – O pecúlio prisional como ferramenta de autonomia e dignidade**

**Autores:** Rodrigo Tancredo de Almeida Neves, Élide Tavares da Silva Escorcio

O trabalho remunerado em prisões pode representar um caminho para a autonomia dos detentos? Este capítulo analisa o pecúlio prisional como ferramenta de reintegração social e dignidade. A pesquisa levanta discussões sobre a eficácia dessas políticas, suas limitações e seus impactos na ressocialização. Um debate necessário para repensar os direitos e deveres no sistema carcerário.

## **Capítulo 9 – Entre teoria e experimentação: um relato de experiência dos desafios no ensino de Química**

**Autores:** Regiane Mendes Franco Chagas, Débora Astoni Moreira, Lucas Alves Barbosa e Silva

Como tornar o ensino de química mais acessível e envolvente? Este capítulo apresenta um relato de experiência sobre os desafios da experimentação em sala de aula e as estratégias adotadas para superá-los. A proposta destaca a importância da contextualização dos conteúdos para ampliar a participação e compreensão dos alunos.

## **Capítulo 10 – Língua inglesa no ensino fundamental: jogo de tabuleiro e suas contribuições em sala de aula**

**Autores:** Adelia Maria Pereira Santos, Cleber Cezar da Silva

Jogos podem melhorar o aprendizado de inglês? Este capítulo descreve a aplicação de um jogo de tabuleiro como estratégia para tornar o ensino da língua inglesa mais dinâmico e significativo. Os resultados apontam para o aumento do engajamento e melhor assimilação dos conteúdos, reforçando o papel das metodologias lúdicas no ensino fundamental.

## **Capítulo 11 – As tecnologias digitais na educação: como integrar as tecnologias digitais à prática pedagógica de forma significativa?**

**Autores:** Giselle Andrade Neves, Greco Ferreira, Lucas Alves Barbosa e Silva

Como as tecnologias podem ser aliadas no processo de ensino-aprendizagem? Este capítulo discute a integração das tecnologias digitais na prática pedagógica, analisando desafios e oportunidades. A proposta enfatiza a necessidade de um uso crítico e significativo das ferramentas digitais para potencializar o aprendizado.



## **Capítulo 12 – Linguagem e letramento racial:** reflexões críticas de uma intervenção educativa em turmas do ensino médio

**Autora:** Jordana Mendes Rezende Costa

A escola está preparada para discutir o letramento racial? Este capítulo analisa uma intervenção educativa que abordou questões raciais no ensino médio. A pesquisa demonstra como o desenvolvimento da consciência racial pode ser promovido por meio da linguagem e de práticas pedagógicas inclusivas.

Mais do que um conjunto de pesquisas acadêmicas, esta obra é um convite para a transformação da prática pedagógica. Os capítulos apresentados trazem questionamentos instigantes e propostas inovadoras que desafiam paradigmas e oferecem alternativas concretas para os desafios da educação básica. Convidamos você a explorar cada um desses textos com olhar atento e reflexivo, ampliando sua compreensão sobre os caminhos e entraves que permeiam a relação entre teoria e prática na educação.



## O itinerário para a construção de um produto educacional:

viabilidade do ensino de família nos anos iniciais do ensino fundamental

LUCAS ALVES BARBOSA E SILVA (IF GOIANO)<sup>1</sup>

FAUSTO DE MELO FARIA FILHO (IF GOIANO)<sup>2</sup>

RICARDO DIÓGENES DIAS SILVEIRA (IF GOIANO)<sup>3</sup>

### Resumo

O estudo apresenta a construção de um produto educacional paradidático voltado para o ensino da diversidade familiar nos anos iniciais do ensino fundamental, com base nas teorias de Henri Wallon e Paulo Freire. A abordagem metodológica adotada incluiu a análise de conteúdo, conforme Bardin (2015), estruturada em pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Foram analisados documentos legais, curriculares, livros didáticos/paradidáticos e obras literárias, evidenciando lacunas e boas práticas na representação da diversidade familiar. A pesquisa resultou em um e-book que promove práticas pedagógicas inclusivas e alinhadas às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (2017). As conclusões destacam o papel da escola como espaço para o desenvolvimento de valores como empatia, respeito e reciprocidade, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes das pluralidades sociais.

---

<sup>1</sup> Mestrando em Ensino para a Educação Básica pelo Instituto Federal Goiano (IF Goiano) – Campus Urutaí; Discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica (PPGEnEB). CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9376453064335862>. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-6810-6907>. E-mail: [lucas.alves@estudante.ifgoiano.edu.br](mailto:lucas.alves@estudante.ifgoiano.edu.br).

<sup>2</sup> Doutor em Física pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal Goiano (IF Goiano) – Campus Ceres. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0770568305981513>. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-7305-4438>. E-mail: [fausto.filho@ifgoiano.edu.br](mailto:fausto.filho@ifgoiano.edu.br).

<sup>3</sup> Doutor em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Goiás (UFG); Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica (PPGEnEB). CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0730391715177052>. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-0156-4679>. E-mail: [ricardo.silveira@ifgoiano.edu.br](mailto:ricardo.silveira@ifgoiano.edu.br).



**Palavras-chave**

Produto Educacional; Ensino de Família; Diversidade Familiar.

## Introdução

Este relato de experiência configura-se como uma proposta de avaliação materializada, desenvolvida no contexto de uma disciplina obrigatória do Programa de Mestrado Profissional em Ensino para a Educação Básica (PPGEnEB) do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí.

O relato emerge de uma reflexão teórico-crítica que articula conceitos fundamentais das políticas educacionais brasileiras, família e currículo, com o objetivo de investigar as representações e lacunas na abordagem da família no contexto de leis, documentos, livros didáticos e obras de literatura infantil, visando à viabilidade do ensino de família nos anos iniciais do ensino fundamental.

O conceito de família é abrangente e multifacetado, compreendendo diferentes perspectivas no decorrer da história e das ciências sociais. A família, culturalmente, atua como célula transmissora de cultura, racionalização e espiritualização de experiências, além de ser um veículo para novas vivências (Nery Junior; Nery, 2022).

Ainda, segundo esses autores, a família constitui a base da sociedade, abrangendo a relação de ascendência e descendência, bem como o conjunto de pessoas relacionadas por laços de parentesco civil, afetividade e consanguinidade. Já sob a égide de uma perspectiva sociológica, ela é fluida e adaptável, refletindo mudanças sociais, culturais e históricas, sendo uma construção social com diversas formas de organização e funcionamento.

Conforme Stacciarini (2019) e Souza (2024), a transformação do conceito de família no decorrer do tempo reflete as dinâmicas sociais e culturais de cada época. Na Antiguidade, a família era compreendida como uma estrutura patriarcal, responsável pela transmissão de valores e pela proteção do patrimônio familiar.



Durante a Idade Média, a influência religiosa reforçou a ideia de família como um espaço sagrado, onde a moralidade e os costumes eram rigidamente seguidos.

Com o advento da modernidade, a família passou a ser vista como uma instituição afetiva, centrada no cuidado mútuo e na formação de vínculos emocionais. A contemporaneidade, por sua vez, trouxe novos arranjos familiares, como famílias monoparentais, homoafetivas e recompostas, que desafiam os padrões tradicionais eurocêntricos e/ou heterocêntricos e demandam novos olhares e práticas no âmbito educacional e jurídico (Souza, 2024).

Nesse cenário, surge a questão central que direcionou esta pesquisa: como as diferentes configurações familiares podem ser abordadas nos anos iniciais do ensino de forma inclusiva, respeitosa e alinhada às diretrizes curriculares? A hipótese levantada é que o desenvolvimento de materiais paradidáticos, embasados em teorias educacionais como as de Henri Wallon (2023) e Paulo Freire (2019), pode contribuir significativamente para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e representativas. Esses materiais devem ser capazes de fomentar diálogos significativos entre alunos, professores e famílias, criando um ambiente escolar mais acolhedor e plural.

O objetivo geral deste estudo foi reunir aporte teórico para a construção de um produto educacional que auxilie professores dos anos iniciais do ensino fundamental na abordagem da diversidade familiar de maneira inclusiva e alinhada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Para atingir esse objetivo, inicialmente, foram analisados documentos legais e curriculares que orientam a abordagem da diversidade familiar no contexto escolar (Brasil, 2017).

Além disso, exploraram-se as teorias educacionais supracitadas, que fundamentam práticas pedagógicas inclusivas. Em seguida, analisaram-se os livros didáticos das coletâneas *Bem-me-quer mais* (Editora do Brasil) e *Entrelaços* (Editora FTD), obras contempladas no Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD 2021). Após isso, identificaram-se e examinaram-se obras literárias que abordam diferentes configurações familiares.

A abordagem da diversidade familiar nos anos iniciais do ensino fundamental é importante para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e plural.



O ambiente escolar, como espaço privilegiado de socialização, deve ser um local onde todas as configurações familiares sejam respeitadas e valorizadas.

Adicionalmente, a rotina da sala de aula carece de materiais paradidáticos e artefatos que permitam abordar esse tema de maneira operativa. Portanto, o desenvolvimento deste produto educacional visa suprir essa lacuna, oferecendo recursos teóricos e práticos que facilitem a implementação de atividades pedagógicas alinhadas às demandas contemporâneas.

## Percurso metodológico

O percurso metodológico adotado fundamenta-se na busca por um aporte teórico sólido e robusto, que possibilite a construção de um produto educacional inclusivo, em forma de recurso paradidático, com foco no ensino da diversidade familiar nos anos iniciais do ensino fundamental.

A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, com foco documental (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009). Esse tratamento permitiu a análise interpretativa dos documentos e materiais selecionados, possibilitando uma compreensão profunda das representações da diversidade familiar. De natureza aplicada, a pesquisa tem como objetivo final a elaboração de um produto educacional concreto e operacional, voltado para a prática pedagógica inclusiva nos anos iniciais do ensino fundamental.

O objeto de estudo incluiu as representações da diversidade familiar presentes em documentos legais, curriculares, livros didáticos e obras de literatura infantil destinadas à mesma faixa etária de crianças que cursam os anos iniciais do ensino fundamental. O foco esteve em identificar lacunas e boas práticas que pudessem subsidiar a construção de um recurso paradidático alinhado às diretrizes curriculares nacionais vigentes à época de sua elaboração.

A pesquisa foi realizada no município de Goiatuba, Goiás, em uma escola da rede pública municipal, utilizando materiais pedagógicos disponíveis, inventariados



em sítio da internet ou contemplados no Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD 2021). O período da pesquisa abrangeu o segundo semestre de 2024, incluindo as etapas de levantamento bibliográfico, análise documental e construção do produto educacional.

A amostra da pesquisa foi composta por três principais fontes, sendo a primeira delas os documentos legais e curriculares, explicitados no **Quadro 1**.

Quadro 1. Documentos legais e curriculares analisados		
Tipo de Documento	Descrição	Relevância para a Pesquisa
Lei n.º 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil)	Estabelece normas relativas ao Direito de Família, abordando casamento, união estável, parentesco, poder familiar, guarda e adoção	Fornece base legal para compreensão das relações familiares
Anteprojeto (2024) de lei para revisão e atualização da Lei n.º 10.406, de 10 de janeiro de 2002	Propõe adaptações ao Código Civil, incluindo reconhecimento de configurações familiares homoafetivas, monoparentais e multiparentais	Atualiza e amplia o reconhecimento jurídico das novas configurações familiares
Base Nacional Comum Curricular (2017)	Orienta a prática pedagógica no ensino fundamental, abordando transversalmente a temática da família	Fornece parâmetros para a abordagem do tema família em sala de aula
Documento Curricular para Goiás (2021)	Adaptação estadual das diretrizes da BNCC para o contexto educacional goiano	Garante alinhamento das práticas pedagógicas com a realidade local
Proposta Curricular Semec/Goiatuba/GO (2023-2026)	Documento municipal que contextualiza as diretrizes da BNCC ao cenário local de Goiatuba	Orienta a aplicação prática das diretrizes curriculares no ensino municipal

Fonte: Elaboração própria (2025).

A segunda fonte foi composta por livros didáticos e paradidáticos, apresentados no **Quadro 2**.



Quadro 2. Livros didáticos e paradidáticos analisados

Título	Autores	Relevância para a pesquisa
Livro Paradidático - Língua Portuguesa	Goiás, Seduc, Alfa Mais, Undime (2024)	Suporte no desenvolvimento de atividades contextualizadas
Livro Didático - Língua Portuguesa	Toledo, Maria Salete; Azevedo, Priscila Ramos de; El-Kadri, Rosana Corrêa (2021)	Incentiva práticas pedagógicas inclusivas
Livro Didático - Matemática	Rubinstein, Cléa; França, Elizabeth; Ogliari, Elizabeth; Miguel, Vânia; Resende, Edite (2021)	Promove compreensão numérica contextualizada
Livro Didático - Ciências	Mantovani, Katia; Campos, Maria Regina de (2021)	Desperta o interesse científico nas crianças
Livro Didático - Geografia	Alves, Andressa; Turcatel, Camila; Boligian, Levon (2021)	Explora questões geográficas relacionadas à diversidade cultural
Livro Didático - História	Hipólide, Márcia Cristina; Gaspar, Mirian (2021)	Permite reflexões sobre temporalidade histórica
Livro Didático - Arte	Godoy, Kathya Maria Ayres de; Rocha, Mairah; Barros, Maucha Rocha; Ramos, Stella (2021)	Incentiva a expressão artística e cultural

Fonte: Elaboração própria (2025).

Por fim, e não menos importante, a terceira fonte consistiu em obras de literatura infantil, conforme indicado no **Quadro 3**.

Quadro 3. Obras de literatura infantil analisadas

Título	Autores	Relevância para a pesquisa
Minha Família é Colorida	Georgina Martins (2014)	Promove reflexão sobre diversidade familiar
Uma família é uma família é uma família	Sara O’Leary (2016)	Apresenta múltiplas configurações familiares
Meu Amigo Jim	Kitty Crowther (2007)	Desperta empatia e compreensão
O Grande e Maravilhoso Livro das Famílias	Ros Asquith, Mary Hoffman (2011)	Oferece uma visão ampla sobre diferentes tipos de famílias
Drufs	Eva Furnari (2016)	Trabalha com narrativas lúdicas e educativas
O livro da família	Todd Parr (2003)	Celebra a diversidade das famílias



<b>Mãe Não é uma Só, eu Tenho Duas!</b>	Nanda Mateus, Raphaela Comisso (2021)	Aborda a realidade de crianças com duas mães
<b>Duas Mamães</b>	Carol Campos (2021)	Explora o cotidiano de famílias homoafetivas
<b>Eu Tenho Duas Mães</b>	Márcio Martelli (2022)	Enfatiza o cuidado e afeto nas relações familiares
<b>Como Nascer de Duas Mães</b>	Karen Mentone (2021)	Explica métodos de reprodução assistida
<b>Olívia tem dois papais</b>	Márcia Leite (2010)	Destaca a adoção de crianças por pais homoafetivos
<b>É Tudo Família!</b>	Alexandra Maxeiner (2019)	Explora diversas composições familiares
<b>Meus dois pais</b>	Walcyr Carrasco (2017)	Apresenta desafios e superações em famílias homoafetivas
<b>Minhas Duas Avós</b>	Ana Teixeira (2017)	Retrata laços com avós homoafetivas
<b>Três mocinhas elegantes</b>	Cristina Villaça (2018)	Ilustra o amor e respeito em famílias não tradicionais
<b>Minha família é uma festa</b>	Fernando Baptista (2022)	Demonstra alegria e união familiar
<b>Olhe para mim</b>	Ed Frack (2014)	Aborda adoção e pertencimento
<b>O gato malhado e a andorinha Sinhá</b>	Jorge Amado (2008)	Explora o amor além das diferenças
<b>A Princesa e a Costureira</b>	Janaína Leslão (2015)	Reflete sobre amor e coragem em famílias diversas
<b>Família é tudo igual</b>	Vanessa Meriqui (2022)	Enfatiza amizade e cooperação
<b>Lá em Casa Somos...</b>	Isabel Minhós Martins (2018)	Aborda a singularidade das famílias
<b>Meus Pais e Eu</b>	Deko Lipe (2020)	Explora adaptação em famílias adotivas
<b>A família do Marcelo</b>	Ruth Rocha (2012)	Discute realidades de diferentes configurações familiares
<b>A árvore contente</b>	Telma Guimarães (2012)	Explora genealogia de forma inclusiva
<b>Família</b>	Arnaldo Antunes, Tony Bellotto (2015)	Celebra as diferentes formas de ser família
<b>O grande rabanete</b>	Tatiana Belinky (2017)	Ensina valores familiares por meio de narrativas
<b>Meu Amigo, o Canguru</b>	Ziraldo Alves Pinto (2009)	Explora a amizade e conexão emocional
<b>O caminhão</b>	Lúcia Hiratsuka (2021)	Retrata a simplicidade do cotidiano familiar
<b>Manuela</b>	Regina Rennó (2005)	Demonstra vínculos afetivos com a natureza



<b>Família Todo Mundo Tem</b>	Denise Moura de Oliveira (2016)	Reflete sobre o papel das famílias na sociedade
<b>Sou indígena e sou criança</b>	César Obeid (2014)	Promove respeito à cultura indígena

Fonte: Elaboração própria (2025).

A coleta de dados utilizou instrumentos ajustados à abordagem pesquisa, incluindo a análise documental para identificação de abordagens e conceitos nos documentos legais e curriculares, bem como a análise de obras literárias e didáticas/paradidáticas para avaliação de como as representações familiares são abordadas (Lakatos; Marconi, 2003).

Os dados coletados foram organizados e analisados com base na análise de conteúdo (Bardin, 2015). O processo incluiu uma pré-análise, que envolveu a organização e categorização dos materiais coletados; a exploração do material, identificando padrões, recorrências e contradições; e o tratamento dos resultados, interpretando os dados à luz das teorias de Wallon (2023) e Freire (2019), além das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) (Brasil, 2017).

Em consonância com Lakatos e Marconi (2003), os procedimentos metodológicos seguiram uma sequência estruturada, incluindo o levantamento bibliográfico e documental para revisão de materiais legais, curriculares e literários relevantes ao tema, a seleção da amostra para definição de obras e documentos a serem analisados, e o desenvolvimento do produto educacional com a construção de um e-book paradidático baseado nas análises realizadas.

## Detalhamento da experiência e discussão

O desenvolvimento deste estudo foi orientado pela análise de conteúdo sistematizada por Bardin (2015), que propõe um percurso metodológico em três etapas fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.



Essa abordagem foi enriquecida pelas contribuições teóricas de Henri Wallon e Paulo Freire, oferecendo um alicerce robusto para a análise das representações de diversidade familiar em documentos legais, curriculares e literários (Freire, 2019; Wallon, 2023).

Na pré-análise, realizou-se a leitura flutuante de todos os materiais coletados, incluindo documentos normativos, livros didáticos/paradidáticos e obras literárias. Essa etapa inicial permitiu a seleção criteriosa dos documentos mais relevantes e a formulação de hipóteses e indicadores que guiariam a análise subsequente (Bardin, 2015). Entre os aspectos explorados, destacaram-se a presença de diferentes configurações familiares e a abordagem pedagógica proposta para trabalhar o tema em sala de aula.

A exploração do material consistiu na categorização dos dados, identificando padrões, recorrências e contradições nas representações de família presentes nos materiais analisados. Foram criadas categorias como “diversidade familiar”, “perspectivas inclusivas” e “lacunas pedagógicas”, que facilitaram a organização e a sistematização dos achados. Por exemplo, a categoria “diversidade familiar” reuniu exemplos de narrativas que abordavam famílias monoparentais, homoafetivas e recompostas, enquanto “lacunas pedagógicas” destacou a ausência de diretrizes claras em alguns documentos curriculares (Bardin, 2015; Stacciarini, 2019).

Na etapa de tratamento dos resultados, os dados foram interpretados à luz das teorias de Wallon e Freire, bem como das diretrizes da BNCC (2017) (Brasil, 2017). Wallon (2023) enfatiza a inseparabilidade entre afetividade e cognição, destacando que a abordagem da diversidade familiar deve ser conduzida de forma sensível para engajar as crianças emocionalmente e estimular sua compreensão cognitiva. Freire (2019), por sua vez, reforça a importância do diálogo crítico, permitindo que as crianças reflitam sobre suas próprias realidades familiares e desenvolvam uma visão mais inclusiva e plural.

O Código Civil, especialmente em seu Livro IV, apresenta um conjunto de normas fundamentais que regulamentam o direito de família, abrangendo aspectos como casamento, união estável, parentesco, poder familiar, guarda e adoção. Esses



dispositivos reforçam a importância de reconhecer as relações familiares como espaços de afeto e responsabilidade compartilhada, que transcendem os vínculos biológicos (Brasil, 2002). No contexto educacional, essa base jurídica oferece suporte para que as práticas pedagógicas valorizem e incluam diferentes configurações familiares (Nery Junior; Nery, 2022). Assim, temas como guarda compartilhada, adoção e união estável podem ser explorados por meio de dramatizações, debates e atividades interdisciplinares, promovendo um entendimento ampliado e inclusivo sobre os direitos e deveres familiares.

A atualização proposta no anteprojeto de 2024 amplia significativamente o alcance do Código Civil, incorporando o reconhecimento explícito de configurações familiares homoafetivas, monoparentais e multiparentais (Fachini, 2024). Segundo Cardoso *et al.* (2020), ao destacar a socioafetividade como critério para a formação de vínculos familiares, essas mudanças proporcionam uma base normativa para práticas pedagógicas que respeitem e celebrem a diversidade familiar. Em sala de aula, essa renovação legal pode ser traduzida em rodas de conversa e projetos interdisciplinares que estimulem a compreensão e o respeito às transformações contemporâneas no conceito de família (Silva, 2023). Tais atividades ajudam os alunos a desenvolver empatia e a reconhecer a pluralidade como parte integrante da sociedade.

A BNCC (2017) desempenha um papel importante ao estabelecer diretrizes transversais para a educação básica, incentivando a abordagem da diversidade familiar como um tema imperativo na formação integral dos estudantes. A Base (2017) enfatiza o desenvolvimento de competências socioemocionais, como respeito e empatia, e propõe que a diversidade seja integrada a componentes curriculares como História, Geografia e Língua Portuguesa. A articulação entre teoria e prática, defendida pela BNCC (2017), encontra no e-book que foi desenvolvido neste estudo um recurso eficiente para a aplicação prática dessas diretrizes, facilitando o trabalho dos professores na construção de um ambiente escolar mais inclusivo (Zani; Mansano, 2017).



O Documento Curricular para Goiás (Goiás, 2019) reflete as diretrizes da BNCC (2017) no contexto estadual, promovendo práticas pedagógicas que dialogam com a realidade sociocultural local. No que se refere à diversidade familiar, o documento sugere a realização de projetos interdisciplinares que abordem as múltiplas configurações familiares presentes na comunidade escolar, ampliando a conexão entre o conteúdo pedagógico e as vivências dos estudantes (Silva; Faria Filho; Silveira, 2024). Essa abordagem contextualizada favorece a construção de conhecimentos significativos, conectados às realidades locais e à valorização das experiências dos alunos.

A Proposta Curricular do município de Goiatuba (2023) destaca a importância de contextualizar as diretrizes nacionais e estaduais à realidade local, promovendo o tema da diversidade familiar como um eixo transversal no planejamento pedagógico (Goiatuba, 2023). Sugere atividades como dramatizações, produções textuais e a criação de murais temáticos, que incentivam os alunos a explorarem suas próprias experiências e realidades familiares. Além disso, o documento reforça a necessidade de capacitação docente, preparando os professores para lidar com a diversidade familiar de forma inclusiva e respeitosa, garantindo uma abordagem pedagógica que valorize a pluralidade (Cardoso *et al.*, 2020).

Os livros didáticos e paradidáticos desempenham um papel estratégico no ensino básico, oferecendo bases teóricas, propostas de atividades práticas e orientações pedagógicas que auxiliam os professores em sala de aula (Freitas, 2022). A análise detalhada desses materiais revelou seu grande potencial para promover uma educação inclusiva e significativa. De acordo com Freitas (2022), esses materiais, quando utilizados intencionalmente e alinhados às diretrizes curriculares, possibilitam a construção de saberes que valorizam a pluralidade das configurações familiares, promovendo a formação de cidadãos mais empáticos e críticos.

A literatura infantil, por sua vez, aflora como uma ferramenta substancial para abordar a diversidade familiar. As narrativas literárias têm a capacidade de criar conexões emocionais profundas, permitindo que os alunos compreendam e valorizem diferentes perspectivas e vivências (Amorim; Santos, 2023). Obras como *Mãe*



*não é uma só, eu tenho duas!* e *Duas mães* oferecem exemplos sensíveis de famílias homoafetivas, incentivando reflexões sobre empatia e inclusão. Por outro lado, *Minhas duas avós* aborda a intergeracionalidade em famílias homoafetivas, destacando o papel das avós na construção de valores e afetos.

Narrativas como *Família todo mundo tem* e *A princesa e a costureira* desafiam estereótipos e promovem debates sobre igualdade e diversidade, enquanto *Lá em casa somos...* celebra a singularidade das famílias por meio de uma linguagem vibrante e criativa. Obras como *O gato malhado e a andorinha sinhá* exploram o amor além das diferenças, incentivando as crianças a refletirem sobre aceitação e empatia. Já *Sou indígena e sou criança* amplia o olhar para a diversidade cultural, promovendo o respeito às tradições e aos valores de comunidades indígenas.

A integração dessas narrativas ao planejamento pedagógico transforma o ambiente escolar em um espaço de aprendizado significativo e inclusivo. De acordo com Aquino (2023), ao trabalhar com essas histórias, os professores ajudam os alunos a reconhecer e celebrar a diversidade como parte essencial da formação cidadã, promovendo valores como respeito, empatia e reciprocidade. Esse processo reforça o papel da escola como um espaço privilegiado para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

## Considerações finais

Este estudo reafirma a relevância de abordar a diversidade familiar de forma inclusiva e transversal no ensino fundamental. A análise revelou que, embora documentos legais e curriculares forneçam diretrizes importantes, ainda há lacunas na formação docente e nos materiais didáticos disponíveis. O e-book desenvolvido se apresenta como uma solução prática para enfrentar esses desafios, oferecendo subsídios teóricos e práticos aos professores.



O enfoque teórico de Wallon (2023) e Freire (2019) contribuiu para compreender como a afetividade e o diálogo podem transformar a abordagem pedagógica, promovendo um ambiente mais acolhedor e plural. Além disso, a literatura infantil demonstrou seu potencial como ferramenta para explorar temas complexos de maneira acessível às crianças.

Sugere-se que futuras pesquisas ampliem a análise para outras regiões e contextos educacionais, avaliando o impacto de produtos similares na prática pedagógica. A continuidade desse trabalho pode fortalecer a construção de uma educação comprometida com a equidade, sororidade, diversidade e inclusão, formando cidadãos preparados para valorizar as múltiplas configurações familiares da sociedade contemporânea.

## Agradecimentos

Ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual e de Gênero do Instituto Federal Goiano (NEPEDS/IF Goiano), vinculado à Pró-Reitoria de Ensino, em articulação com as Pró-Reitorias de Pesquisa e Extensão.

## Referências

AMORIM, Evany Falcão; SANTOS, Terezinha Oliveira. De geração em geração: contação de história como fundamento do vínculo familiar e sua influência no contexto histórico-acadêmico. **Revista de Contação de Histórias e Oralidade**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 76-95, jun. 2023.

AQUINO, Elisângela Brito Perinde. Literatura infantil: contação de histórias como ferramenta na formação de leitores. **Revista Gestão & Educação**, Conchas, v. 1, n. 1, p. 33-46, jan. 2023.



BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2015. 288 p.

BRASIL. **Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. Institui o Código Civil. Brasília, DF: Presidência da República, 2002.

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

CARDOSO, Alexandra Sombrio; LEANDRO, Maiara; SILVA, Mariana Luíza Becker da; MOREÉ, Carmen Leontina Ojeda Ocampo; BOUSFIELD, Andréa Barbará. Representações Sociais da Família na Contemporaneidade: uma revisão integrativa. **Pensando Famílias**, Brasília, v. 1, n. 24, p. 29-44, jul. 2020.

FACHINI, Tiago. O novo código civil 2024: atualizações e impactos na sociedade. atualizações e impactos na sociedade. **Projuris**, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://www.projuris.com.br/blog/mudancas-novo-codigo-civil-2024>. Acesso em: 22 set. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz & Terra, 2019. 144 p.

FREITAS, Araci de Carvalho. **O olhar científico nos paradidáticos: uma análise nos livros em escolas públicas de Manaus no ensino fundamental I**. 2022. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Curso de Ensino de Ciências e Humanidades, Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2022.

GOIÁS. Secretária de Estado de Educação. **Documento Curricular para Goiás – Ampliado (Volume II – Ensino Fundamental - Anos Iniciais)**. Goiânia: Seduc/Consed, 2019. 437 p.

GOIATUBA (GO). Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Proposta Curricular - Ensino Fundamental I: 1º ano**. Goiatuba: Semec/Go, 2023. 65 p.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003. 310 p.



NERY JUNIOR, Nelson; NERY, Rosa Maria de Andrade. **Código Civil Comentado**. 14. ed. São Paulo: RT - Revista dos Tribunais, 2022. 2814 p.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande, v. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009.

SILVA, Lucas Alves Barbosa e; FARIA FILHO, Fausto de Melo; SILVEIRA, Ricardo Diógenes Dias. A prática pedagógica a favor da compreensão e valorização da diversidade familiar na alfabetização: uma abordagem baseada em recursos literários e visuais. *In*: VI INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL GOIANO, 6., 2024, Hidrolândia, GO. **Anais [...]**. Goiânia: Editora IF Goiano, 2024. p. 544-544.

SILVA, Melanie Laura Mariano da Penha. Docência, família e currículo: o vazio dos sentidos docentes na política curricular familista. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 74, p. 23-37, ago. 2023. DOI: 10.12957/teias.2023.75509.

SOUZA, Ernesto Ribeiro de. O modelo familiar nos dias atuais: uma releitura do conceito de família. **Revista FT**, Rio de Janeiro, RJ, v. 28, n. 138, p. 1-30, set. 2024. DOI: 10.69849/revistaft/ar10202409131000.

STACCIARINI, André Fellipe Lima. **A evolução do conceito de família**: as novas configurações familiares e suas consequências jurídicas e sociais. 2019. 123 f. Dissertação (Mestrado em Direito) — Curso de Ciências Jurídicas, Departamento de Direito, Universidade Autónoma de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2019.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis: Editora Vozes, 2023. 279 p.

ZANI, Marina Rocha; MANSANO, Sonia Regina Vargas. Transformações institucionais: um estudo sobre os novos arranjos familiares. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 38, n. 1, p. 21-34, set. 2017. DOI: 10.5433/1679-0383.2017v38n1p21.



# Superando barreiras: a inserção de profissionais externos na pesquisa educacional

GISLAINE CRISTINA DE LIMA (IF GOIANO) <sup>1</sup>

DANIEL VALÉRIO MARTINS (CNPQ) <sup>2</sup>

### Resumo

Este capítulo apresenta um relato de experiência sobre os desafios enfrentados por uma psicóloga ao tentar desenvolver um projeto de pesquisa sobre o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) em crianças da pré-escola, de escolas municipais na cidade de Uberlândia-MG. A negativa do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais, conselho oficializado pela Secretaria Municipal de Educação por meio do Decreto n.º 5338, de 15 de outubro de 1992, que tem como objetivo desenvolver programas, projetos de estudos e pesquisas com base na posição do pesquisador como profissional externo à área da educação, gerou frustração e medo de não conseguir avançar no projeto. Contudo, a parceria com uma Organização da Sociedade Civil receptiva trouxe uma reviravolta, proporcionando uma experiência enriquecedora durante o estágio supervisionado, que antecederia, posteriormente, o desenvolvimento do projeto.

### Palavras-chave

TDAH; Educação Infantil, Projeto de Pesquisa; Psicóloga; Organização da Sociedade Civil.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Ensino para a Educação Básica pelo Instituto Federal Goiano (IF Goiano) – Campus Urutaí. Discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica (PPGEnEB). CV Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1462500605734001>. Orcid iD: <https://orcid.org/00090008-8867-5585>. E-mail: [gislaine.cristina@estudante.ifgoiano.edu.br](mailto:gislaine.cristina@estudante.ifgoiano.edu.br).

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Universidad de Burgos (UBU). Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). CV Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5153427373291259>. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-0777-9750>. E-mail: [jjfadelino@hotmail.com](mailto:jjfadelino@hotmail.com).



## Introdução

Realizar pesquisas voltadas para a inclusão de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) na educação infantil sempre foi um objetivo pessoal. No entanto, como psicóloga e pesquisadora externa ao sistema escolar, a trajetória para realizar esse sonho foi marcada por desafios.

A compreensão do TDAH evoluiu significativamente nas últimas décadas. Inicialmente, o transtorno era visto como um problema comportamental passageiro, principalmente em meninos. No entanto, estudos recentes indicam que o TDAH é uma condição complexa, que exige um diagnóstico preciso e um tratamento multidisciplinar o mais rápido possível.

Crianças com TDAH podem ter seu comportamento influenciado por alterações no cérebro, sobretudo nas áreas responsáveis pela atenção, controle de impulsos, movimento, planejamento e emoções. Pantoja *et al.* (2024) diz que essas alterações podem se manifestar de várias maneiras, resultando em características comportamentais distintas para cada criança com o transtorno, mas que, em alguns aspectos são comuns, como são definidas no quadro abaixo:

**Quadro 1.** Aspectos comuns do TDAH em crianças

Sintomas (comuns)	Características
Dificuldade de atenção Sustentada	Devido às disfunções no córtex pré-frontal, a capacidade de manter a atenção em tarefas específicas por períodos prolongados é prejudicada. Isso pode levar a distrações frequentes e dificuldade em completar atividades que exigem foco contínuo
Impulsividade	A desregulação nos gânglios da base contribui para impulsividade, resultando em ações rápidas e respostas imediatas sem uma ponderação adequada das consequências
Hiperatividade:	As alterações no sistema dopaminérgico e nas áreas relacionadas ao controle motor podem resultar em níveis aumentados de atividade física e inquietude, especialmente em ambientes onde é necessário manter uma postura mais calma
Dificuldades nas funções executivas	Deficiências nas funções executivas, associadas ao córtex pré-frontal, podem se refletir em desafios na organização, planejamento e execução de tarefas complexas



<b>Controle emocional</b>	A influência do cingulado anterior pode levar a dificuldades no processamento emocional, manifestando-se em oscilações emocionais e respostas intensas a estímulos
<b>Coordenação motora</b>	O envolvimento do cerebelo pode contribuir para desafios na coordenação motora fina e nas atividades que exigem habilidades motoras precisas

Fonte: Pantoja *et al.* (2024).

As características mencionadas no **Quadro 1**, quando presentes de forma persistente e intensa, podem comprometer significativamente o desempenho acadêmico, as relações familiares e sociais, e o ajustamento psicossocial da criança desde a pré-escola.

De acordo com estudos realizados por diversos autores renomados como Barkley (2002), Pelham *et al.* (2016) e Oliveira *et al.* (2016), crianças com TDAH enfrentam dificuldades significativas nas relações sociais, apresentando comportamentos que podem levar à exclusão social, problemas de adaptação acadêmica e, em alguns casos, à depressão. Apesar do crescente interesse pela temática, existe a escassez de estudos no Brasil que utilizem intervenções psicológicas focadas nas relações sociais de crianças com TDAH em uma perspectiva inclusiva, principalmente para a educação infantil.

A complexidade dos desafios enfrentados por crianças com TDAH na pré-escola, observada em um trabalho clínico desenvolvido por Gislaïne, autora deste texto, motivou a realização do presente estudo. Como psicóloga clínica especializada no atendimento infantil, ela buscava investigar os desafios encontrados por crianças com características do TDAH em escolas municipais de Uberlândia-MG, de modo a contribuir para a construção de um conhecimento mais aprofundado sobre o tema, considerando as especificidades do contexto social e institucional, propondo intervenções adequadas.

O objetivo deste estudo é o relato dos desafios enfrentados como psicóloga e profissional externa à educação, vivenciados na disciplina Práticas de Estágio Supervisionado, que quase comprometeram a execução do projeto de pesquisa.



## Percurso metodológico

Este texto corresponde a um estudo qualitativo descritivo, do tipo relato de experiência, a partir de vivências no desenvolvimento da disciplina Práticas de Estágio Supervisionado, do curso de mestrado do Programa de Ensino para a Educação Básica (PPG-ENEB), do IF Goiano – Campus Urutaí.

Foram realizadas pesquisas de literatura nas bases de dados PubMed, Google Acadêmico, SciELO, PsycINFO e PePsi para a fundamentação teórica da pesquisa sobre o TDAH, utilizando os seguintes termos de busca: “TDAH”, “ADHD”, “transtorno de déficit de atenção com hiperatividade”, “Inclusão”, “TDAH e Educação Infantil”, “Neurociência e TDAH”, incluindo suas combinações.

O processo de realização do projeto de pesquisa teve início no primeiro semestre de 2024, com aulas presenciais, uma semana por mês, no IF Goiano – Campus Urutaí. O projeto de pesquisa, que seria realizado em Uberlândia-MG, tinha o objetivo de identificar os desafios enfrentados pelos professores na inclusão de alunos com características do TDAH para elaboração de um guia de orientações de práticas profissionais no manejo de alunos em desregulação emocional causada pelas características do transtorno.

Esse mesmo projeto passou por diversas alterações antes de ser submetido à Secretaria da Educação da cidade de Uberlândia-MG para aprovação. Ao entrar em contato com a Secretaria da Educação, houve o redirecionamento para o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (Cemepe), que é uma instituição vinculada à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Uberlândia responsável por desenvolver programas e projetos de estudos, pesquisas e ações de intervenção pedagógica no cotidiano das unidades escolares municipais. Em resposta, após análise do projeto, o Cemepe não pôde autorizar a realização da proposta de pesquisa devido à regulamentação vigente, que não permitia a atuação, direta ou indireta, de profissionais externos nas escolas, mais especificamente no que se refere ao contato com estudantes.



Após o retorno do órgão responsável pela liberação da atuação nas escolas municipais, surgiu a necessidade de buscar uma instituição que não fosse vinculada ao regimento do Cemepe. Por esse motivo, fiz contato com duas escolas particulares na cidade e quatro organizações da sociedade civil (OSCs), parceiras da Prefeitura de Uberlândia – duas delas atendiam apenas à primeira etapa da educação infantil (creche), o que não se aplicava ao estudo pretendido. Das outras duas OSCs que se aplicavam ao estudo pretendido, por conveniência, foi escolhida a que aprovou o projeto para realização da pesquisa.

## Detalhamento da experiência e discussão

Como psicóloga clínica especializada no atendimento infantil, pesquisadora e autora principal deste relato, comecei a me deparar com algumas demandas no consultório relacionadas ao TDAH. Inicialmente, eram crianças na educação básica, em processo de alfabetização, que enfrentavam um grande desafio em virtude de comportamentos interpretados como inadequados em sala de aula. Em uma das demandas atendidas, além do TDAH, uma criança de 7 anos de idade apresentava outras comorbidades, como o Transtorno Opositor-Desafiador e a Síndrome de Tourette, o que dificultava ainda mais seu desenvolvimento social e acadêmico. Nesse caso, a procura por acompanhamento psicológico ocorreu porque os professores não estavam preparados para lidar com crianças com as características desse transtorno, complicando a gestão dos comportamentos decorrentes da sintomatologia apresentada.

Apesar da vasta literatura sobre o TDAH, a falta de estudos específicos sobre as manifestações do transtorno na segunda etapa da educação infantil, somada às demandas observadas no contexto clínico, evidenciou a necessidade de investigações mais completas nessa área. A dificuldade dos professores em lidar com os comportamentos desafiadores dessas crianças, aliada à necessidade de um processo de



alfabetização adequado, reforça a importância de uma abordagem multidisciplinar e do desenvolvimento de estratégias específicas voltadas a essa população.

Desse modo, surge a possibilidade de inscrição no Programa de Mestrado de Ensino para a Educação Básica do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí, desenvolvendo o projeto de pesquisa voltado para a educação infantil, com foco em estudos sobre as características do TDAH em crianças da pré-escola.

O curso oferece algumas disciplinas norteadoras para desenvolver o projeto de pesquisa, tais como a de Práticas de Estágio Supervisionado, que exige o contato com seu espaço de pesquisa sob a supervisão dos professores. Para a realização da proposta disciplinar, buscamos estabelecer parcerias com escolas de educação infantil onde as crianças atendidas em consultório estavam matriculadas. As equipes pedagógicas demonstraram resistência à proposta do projeto e até mesmo à possibilidade de fazer o estágio. Contudo, pelo fato de ser psicóloga clínica, a pesquisadora principal deste estudo foi encaminhada para a direção escolar, que adirecionou para a Secretaria Municipal de Educação, sendo, posteriormente, conduzida para o Cemepe.

Após o envio do projeto de pesquisa para avaliação, foi necessário aguardar 20 dias do envio, tanto para o estágio quanto para a realização do projeto de pesquisa, assim recebemos a seguinte avaliação do projeto:

*“Prezada Sra. Gislaine,*

*Com os nossos cordiais cumprimentos, após análise de sua pesquisa, informamos que não podemos autorizar a realização da proposta nas escolas da rede municipal de ensino, devido a regulamentação vigente que não permite a atuação, direta ou indireta, de profissionais externos junto às escolas e, mais especificamente, aos nossos estudantes.*

*Agradecemos a atenção e desejamos sucesso em seu trabalho.”*

O misto de emoções após ler o e-mail causou uma desregulação emocional surpreendente. Essa decisão, baseada em questões regulatórias e institucionais,



evidenciou as barreiras a serem enfrentadas pelos pesquisadores de outras áreas ao tentar adentrar o espaço escolar. Acreditei, naquele momento, que todo o esforço despendido nos sete meses de estudo havia sido desperdiçado, e que não haveria mais a possibilidade de finalizar meu projeto de pesquisa. Estava sob supervisão de um dos professores que admiro muito, que me orientou a mudar novamente o foco da pesquisa. Em contato com meu orientador, este revelou que temia o acontecido, e que agora precisaríamos de um plano “B” para a execução do projeto.

O plano “B” seria executado: entrar em contato com instituições particulares e OSCs parceiras da Prefeitura de Uberlândia que atendessem à faixa etária desejada, além de autorizar o estágio e, conseqüentemente, a realização do projeto de pesquisa posteriormente. Assim, surgiu uma OSC voltada para o desenvolvimento integral de crianças do ensino infantil, primeira e segunda etapa, e abriu suas portas, permitindo a realização das atividades práticas do estágio, a observação de crianças com as características do TDAH, o acesso aos projetos educacionais e a possibilidade de acompanhar uma equipe multidisciplinar, composta de educadores, profissionais de apoio, psicólogos, psicopedagogos e assistentes sociais, os quais transformaram meu estágio em uma experiência rica e interdisciplinar.

Este relato evidencia a importância da resiliência e criatividade diante de barreiras institucionais. Apesar da frustração inicial, a experiência na OSC proporcionou insights valiosos sobre o manejo de crianças com TDAH em contextos educacionais.

## Considerações finais

Os desafios enfrentados durante o desenvolvimento deste projeto demonstram a complexidade de pesquisar no campo da educação infantil, especialmente como profissional externo. Contudo, a experiência em uma OSC provou ser uma alternativa viável e enriquecedora. Este relato reforça a importância de buscar



parcerias e espaços alternativos para superar barreiras institucionais, garantindo que pesquisas relevantes possam ser realizadas em benefício das crianças e da comunidade escolar.

## Agradecimentos

À medida que concluímos este trabalho, é com profundo senso de gratidão que reconhecemos o apoio inestimável de todos os que contribuíram para sua realização. Em primeiro lugar, agradecemos ao IF Goiano – Campus Urutaí e ao Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica (PPGEnEB) pelos ensinamentos que enriqueceram nosso percurso acadêmico. À OSC que abriu suas portas para acolher a pesquisa, oferecendo um espaço de aprendizado significativo e proporcionando uma experiência prática engrandecedora. Aos professores que, com seus conselhos e incentivo, possibilitaram a superação dos desafios encontrados no decorrer do processo. Como pesquisadora principal do projeto, expresso minha gratidão ao meu orientador, que não mediu esforços para apoiar o desenvolvimento desta pesquisa e ofereceu uma orientação sensível e motivadora.

## Referências

BARKLEY, R. A. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH):** guia completo e autorizado para os pais, professores e profissionais da saúde. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, D. B.; RAGAZZO, A. C. S. M.; BARRETO, N. M. P. V.; OLIVEIRA, I. R. Prevalência do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) em uma escola pública da cidade de Salvador, BA. **Revista de Ciências Médicas e Biológicas**, 2016, v. 15, n. 3, p. 354-358.



PANTOJA, A. F.; LEITE, J. P.; PAULA, L. C. de; SALGE, C. B. F.; MATTOS, T. B. de; REIS, G. A.; SCHIAVONI, L. C.; ISRAEL, T. de S.; BERTOOGNA, A. C. B.; AGUIAR, J. B.; MIRANDA, D. P. L.; SANTOS, M. do N.; BRITO, M. L. de; MAGALHÃES, P. D. S. NEUROCIÊNCIA E TDAH: explorando conexões cerebrais e avanços em intervenções terapêuticas. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 471-490, 2024. Disponível em: <https://bjih.emnuvens.com.br/bjih/article/view/1218>. Acesso em: 2 jan. 2025.

PELHAM, W. E.; FABIANO, G. A.; WAXMONSKY, J. G.; GREINER, A. R.; GNAGY, E. M.; COXE, S.; VERLEY, J.; BHATIA, I.; HART, K.; KARCH, K.; KONIJNENDIJK, E.; TRESCO, K.; NAHUM-SHANI, I.; MURPHY, S. A. Treatment sequencing for childhood ADHD: A multiple-randomization study of adaptive medication and behavioral interventions. **Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology**, 2016, v. 45, n. 4, 396-415.



## Experiência etnográfica: percepções sobre tradições e escolarização em uma comunidade cigana *Calon*

CAROLINA LORENA COELHO (IF GOIANO)<sup>1</sup>  
LUCAS ALVES BARBOSA E SILVA (IF GOIANO)<sup>2</sup>  
DANIEL VALÉRIO MARTINS (CNPQ)<sup>3</sup>

### Resumo

Este estudo trata-se de um relato de experiência baseado nas vivências etnográficas vividas em uma comunidade cigana, como atividade prática em campo de pesquisa orientada e supervisionada. A pesquisa, de abordagem qualitativa, buscou compreender as tradições, as dinâmicas sociais, religiosas, de gênero, e a relação dessa comunidade com o sistema educacional. O presente estudo evidenciou que o processo de sedentarização e a interação com não-ciganos têm gerado mudanças nos costumes tradicionais. Observou-se, especialmente entre os jovens, uma ressignificação da identidade cultural cigana, com adaptações e, em alguns casos, rupturas em relação aos padrões tradicionais, resultantes do impacto da aculturação no contexto multicultural em que estão inseridos. Essas mudanças geracionais, embora graduais, indicam uma abertura para novas possibilidades, como maior acesso à escolarização e o fortalecimento da autonomia feminina.

### Palavras-chave

Ciganos; Tradição; Escolarização.

- 1 Mestranda em Ensino para a Educação Básica pelo Instituto Federal Goiano (IF Goiano) – Campus Urutaí; Discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica (PPGEnEB). CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4807356756382338>. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0002-2082-9564>. E-mail: carolina.lorena1@estudante.ifgoiano.edu.br.
- 2 Mestrando em Ensino para a Educação Básica pelo Instituto Federal Goiano (IF Goiano) – Campus Urutaí; Discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica (PPGEnEB). CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9376453064335862>. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-6810-6907>. E-mail: lucas.alves@estudante.ifgoiano.edu.br.
- 3 Doutor em Educação pela Universidad de Burgos (UBU). Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). CV Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5153427373291259>. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-0777-9750>. E-mail: jjfadelino@hotmail.com.



## Introdução

A prática de estágio supervisionado no Programa de Mestrado Profissional em Ensino para a Educação Básica (PPGEnEB) do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí articula teoria e prática, integrando bases teóricas e desafios reais da atuação profissional. O documento orientador de Aplicativo para Propostas de Cursos Novos (APCN) da Área 46 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) afirma que “No caso do curso de Mestrado Profissional, deve haver o acompanhamento de prática profissional docente como requisito obrigatório para a integralização curricular” (Capes, 2019). O acompanhamento docente assegura suporte aos orientandos, promovendo pesquisas e produtos educacionais (PE) inovadores.

De acordo com Holanda (2020), a experiência do estágio proporciona ao aluno a oportunidade de se aproximar da realidade que o cerca, possibilitando que ele, com base em seus conhecimentos teóricos, desenvolva uma prática mais alinhada à realidade social e às necessidades das pessoas atendidas sem perder de vista seu compromisso ético, social e político. Nesse sentido, como mestranda do programa supracitado, tive a oportunidade de realizar uma experiência etnográfica em uma comunidade cigana em Caldas Novas, Goiás.

Nessa perspectiva, o propósito deste estudo é apresentar os resultados da experiência vivenciada durante as atividades práticas desenvolvidas em uma disciplina obrigatória do programa já mencionado. Buscou-se, então, descrever os relatos dessa experiência etnográfica, explorando as tradições, as relações sociais, religiosas e de gênero da comunidade, bem como a relação desses ciganos com a escola.

Segundo Toyansk (2019), os ciganos formam uma comunidade étnica diversificada, composta de vários grupos e subgrupos endogâmicos, distribuídos por diferentes regiões geográficas, cada um com suas próprias características culturais e sociais. Se divide em três grandes grupos distintos: os *Roma*, *Sinti* e *Calon* (Teixeira, 2008). Os ciganos residentes em Caldas Novas, Goiás, são do grupo *Calon*. De acordo com



o Ministério da Saúde (MS), estima-se que cerca de 1 milhão de ciganos vivam no Brasil, concentrados principalmente na Bahia, Minas Gerais e Goiás (Brasil, 2025).

Historicamente, as comunidades ciganas enfrentam preconceito, marginalização e invisibilidade, tanto pela sociedade quanto pelo poder público (Moonen, 2011; Teixeira, 2008). Essa realidade também se aplica aos ciganos em Caldas Novas, onde o contato cultural entre ciganos e não ciganos revela situações de exclusão e discriminação. Características como a tonalidade escura da pele, a mobilidade constante, o misticismo religioso, as vestimentas, a culinária, a música e o dialeto são frequentemente vistas com estranheza, reforçando posturas inadequadas por parte da sociedade majoritária (Moonen, 2011).

Diante disso, torna-se relevante investigar como as práticas etnográficas contribuem para compreender tradições, relações sociais, religiosas e de gênero, além da interação da comunidade com o sistema educacional. Essas discussões integram o currículo do programa, voltado à formação de profissionais dessa área. O estágio supervisionado busca conectar teoria e prática, permitindo que os estudantes analisem cenários e ações educacionais, compreendam a realidade social e reflitam sobre os significados da ação de ensino, fortalecendo a integração entre formação teórica e prática profissional.

A pesquisa etnográfica promove a compreensão de uma etnia frequentemente marginalizada, fomentando reflexões sobre diversidade e inclusão nos sistemas educacionais formais. No âmbito acadêmico, essas discussões contribuem para o aprimoramento da formação docente, oferecendo subsídios teóricos e práticos que capacitam futuros educadores a lidar com desafios em contextos multiculturais. Além disso, promove-se a aplicação de metodologias inclusivas no ensino, fortalecendo o diálogo entre teoria e prática e ampliando as possibilidades de pesquisa e intervenção educacional.



## Percurso metodológico

Este estudo consiste em um relato de experiência baseado em vivências etnográficas em uma comunidade cigana de Caldas Novas, Goiás, como parte de uma atividade prática em campo de pesquisa. De acordo com Mussi, Flores e Almeida (2021), os relatos de experiência possibilitam uma apresentação crítica de práticas e intervenções tanto científicas quanto profissionais.

Em relação à sua natureza, enquadra-se como pesquisa qualitativa, pois foca na compreensão de fenômenos complexos, sociais e humanos por meio da coleta e análise de dados que não são numéricos (Córdova; Silveira, 2009). É etnográfica porque envolve a participação desta pesquisadora no ambiente em que os sujeitos do estudo estão inseridos, havendo interação entre eles por meio de observações e entrevistas. Utilizamos também a pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico, que “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2002, p. 44).

A pesquisa etnográfica possibilita a ampliação do conhecimento por meio do convívio com um grupo de pessoas, analisando suas interações sociais e suas relações com o ambiente em que estão inseridas. De acordo com Boas (2005), a etnografia não deve se limitar a simples descrições de costumes e crenças; é fundamental compreender o desenvolvimento histórico e os processos culturais de uma sociedade de forma contextualizada, reconhecendo a complexidade dos fenômenos culturais.

A experiência etnográfica foi realizada em três ambientes distintos sob orientação dos professores regentes da disciplina suprarreferida. A primeira visita ocorreu em uma escola municipal que atende alunos ciganos do 2º período da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental, momento em que dialoguei com a diretora. A segunda foi em uma comunidade cigana, já familiar para mim, e a terceira em uma universidade local, onde entrevistei o primeiro cigano dessa comunidade a ingressar no ensino superior. Caldas Novas, Goiás, tem cerca de três comunidades ciganas, porém, por questões éticas, não mencionamos qual das



três comunidades dessa cidade foi visitada nem os nomes dos participantes. As visitas, previamente agendadas, ocorreram nos dias 23 e 24 de setembro de 2024.

Nas interações com os sujeitos de pesquisa, a espontaneidade é um fator importante para captar informações mais profundas e relevantes sobre os indícios do que se busca pesquisar em um estudo, por isso utilizamos a entrevista semiestruturada como procedimento de coleta de dados, no entanto não com a formalidade de um roteiro de perguntas preestabelecidas, mas como uma conversa espontânea, em que os tópicos em discussão foram sendo abordados e discutidos à medida que as conversas foram fluindo (Brasil, 2012).

Conforme apontam André e Menga (2018), é importante evitar tomar as declarações do entrevistado como representações absolutas de sua verdade ou de seus pensamentos e sentimentos genuínos. O processo requer uma análise criteriosa e a interpretação das falas, levando em conta o contexto mais amplo e a forma como a linguagem foi empregada. Portanto, para reflexões e apontamentos sobre as falas dos participantes, como procedimento de análise de dados, foram utilizadas a Análise de Conversação e a Análise do Discurso (Flick, 2013). Nesse contexto, Flick (2013, p. 157) considera que “A decisão sobre o que é relevante na interação social e, portanto, para a interpretação só pode ser tomada mediante a apresentação, e não por opções prévias”. Assim sendo, a análise contextual é imperiosa.

## Detalhamento da experiência e discussão

A experiência etnográfica desenvolvida em uma comunidade cigana de Caldas Novas teve como ponto de partida a necessidade de compreender as tradições e as relações sociais, religiosas e de gênero desse grupo, além de sua interação com o sistema educacional.



Para compreender a relação dos ciganos com a escolarização, procurei ouvir a diretora de uma unidade escolar que recebe alunos ciganos desde 1988, inclusive essa escola foi construída para atender os alunos da comunidade que estava acampada nas proximidades da escola. Hoje a escola atende alunos do 2º período da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental.

A visita à escola foi marcada por um diálogo produtivo com a diretora, que compartilhou sua experiência de trabalho com os alunos ciganos desde 2006. Ela destacou avanços significativos na frequência escolar, distorção idade-série, disciplina, higiene pessoal, socialização e rendimento dos estudantes no decorrer dos anos, atribuindo essas melhorias ao maior engajamento das famílias com o ambiente escolar. A diretora relatou que os pais hoje compreendem melhor a importância da educação para a formação de seus filhos, participando ativamente de eventos e conselhos escolares.

A integração dos alunos ciganos ocorreu em meio a conflitos iniciais, devido à resistência de ciganos e não-ciganos. Com o tempo, os alunos adotaram elementos da cultura dominante, como roupas e padrões comportamentais escolares, mas preservaram sua identidade, mantendo o uso da língua cigana no ambiente escolar. Apesar das mudanças, os alunos não perderam sua identidade cultural, mas se habituaram ao ambiente escolar. Mesmo que estivessem se “adaptando à escola” ou “se vestissem igual aos outros alunos”, não mudava entre eles o que pensavam sobre si, e que, por mais que quisessem se parecer ou se sentir parte da “escola”, no sentido de pertencimento, ainda conservavam seus costumes e se reconheciam como ciganos. A diretora admitiu, contudo, que a valorização da cultura cigana por parte da escola foi negligenciada após a pandemia, quando projetos culturais foram descontinuados.

Podemos evidenciar, pela fala da diretora, a adaptabilidade dos ciganos ao universo não-cigano enquanto preservam elementos de sua identidade cultural como forma de resistência cultural. Segundo Araújo e Shimura (2019), os ciganos, embora vivam inseridos em sociedades não ciganas, desenvolvem categorias próprias para interpretar e interagir com o “outro”. Essas interações são marcadas por



estratégias que permitem negociações culturais sem comprometer sua autovalorização étnica, mantendo um status etnocêntrico, mesmo quando enfrentam contextos de inferiorização. Essa autovalorização, associada a uma flexibilidade identitária, possibilita a preservação de suas comunidades e culturas.

Por mais que dentro dessa faixa etária haja avanços significativos quanto à escolarização, a evasão escolar ainda é um problema frequente nessa comunidade cigana, haja vista que muitos jovens com idade entre 14 e 16 anos abandonam os estudos para se casarem. De acordo com a diretora, muitos alunos que saem do 5º ano da referida escola desistem dos estudos, poucos são os que terminam o ensino médio.

Na contramão da realidade da maioria dos jovens dessa comunidade cigana, um jovem de 19 anos ingressou em uma universidade, sendo o primeiro cigano dessa comunidade na cidade de Caldas Novas, a cursar o ensino superior. Em um outro momento, reuni-me com esse jovem, que compartilhou as dificuldades enfrentadas em sua trajetória acadêmica, incluindo desafios econômicos e preconceitos culturais. Ele revelou como o apoio familiar e de professores foi fundamental para superar barreiras e concluir o ensino médio. Mesmo diante do preconceito sofrido em sua trajetória escolar, sempre reconheceu sua identidade cigana, valorizando suas tradições e sua origem.

Sua experiência tornou-se uma inspiração para as crianças da comunidade, que agora aspiram a seguir seus passos. Destacou ainda o impacto transformador da educação, mas também reconheceu que a continuidade nos estudos ainda enfrenta resistência interna por parte da comunidade. O fato de cursar licenciatura em Pedagogia e o interesse em se tornar professor despertam nele o desejo de poder dar aulas para alunos ciganos. Filho (2023) destaca que, desde 2018, observa-se o aumento de estudantes ciganos no ensino superior, reflexo de políticas inclusivas como a Lei de Cotas (Lei n.º 12.171/2012) (Brasil, 2012). Essa legislação permitiu o acesso de diversos grupos historicamente excluídos, incluindo ciganos, a universidades brasileiras. Após décadas de exclusão étnica, as instituições de ensino



superior (IES) começaram a acolher mais diversidade, atendendo às demandas de inclusão social dos povos ciganos e outros grupos marginalizados (Filho, 2023).

A quebra de um padrão cultural evidenciado pela história de vida do jovem cigano ao ingressar no ensino superior e os relatos sobre os alunos ciganos, adaptando-se à escola enquanto preservam aspectos de sua identidade cultural, podem indicar que haja sobreculturalidade vivenciada por essa etnia. A sobreculturalidade, de acordo com Martins (2021), pode ser definida como um processo de transformação pessoal e cultural no qual o indivíduo reconhece sua identidade dentro de uma cultura específica e, ao mesmo tempo, interage com outras culturas em um mundo multicultural. Esse processo ocorre por meio da intraculturalidade, interculturalidade e transculturalidade, permitindo que o indivíduo respeite e se adapte a outras culturas, desenvolvendo novas formas de pensar e atuar, tanto individualmente quanto coletivamente, em busca de sobrevivência cultural e social.

O abandono de projetos culturais que valorizavam a história e os costumes ciganos foi identificado como um ponto frágil na relação entre escola e comunidade. Essa experiência evidencia a importância de ações educacionais que não apenas integrem os alunos ciganos, mas também promovam o respeito e o reconhecimento de sua identidade cultural no contexto escolar.

Reconhecemos que a escola é um espaço propício para a interação cultural, oferecendo educação, promovendo o respeito e a compreensão mútua, criando ambientes inclusivos e preparando os alunos para um mundo globalizado. Nesse sentido, concordamos com o posicionamento de Ferreira e Zonizokemairô:

[...] É preciso que seja uma escolarização constituída dentro de uma dinâmica em que a escola é um instrumento, uma ambiência institucional que significa abordagens culturais e sociais, sendo um processo intra e intercultural que fortaleça o que lhes é próprio, e também possibilita acessos a outros conhecimentos, denominados de ‘universais’ (Ferreira; Zonizokemairô, 2021, p. 4).

Diante desses relatos, podemos compreender que a relação entre escola e comunidade revela um processo de adaptação contínua de ambas as partes. A escola



desempenha papel essencial ao integrar os alunos ciganos, respeitando elementos identitários como o uso da língua, mas carece de iniciativas para valorizar sua cultura, algo agravado pela suspensão de projetos após a pandemia. Para fortalecer essa relação, ações educacionais inclusivas são fundamentais para promover respeito, reduzir preconceitos e preservar a identidade cultural cigana.

No dia 23 de setembro, visitei uma comunidade cigana para um reencontro com três moradoras, com as quais já havia estabelecido vínculos em ocasiões anteriores. Durante o encontro, relembramos experiências e compartilhamos reflexões sobre as tradições e os desafios da comunidade.

As mulheres relataram enfrentar preconceito em vários lugares, especialmente por práticas culturais distintas, como vestimentas típicas. Episódios de discriminação em eventos escolares e religiosos as levaram a adotar roupas “normais” para evitar serem identificadas como ciganas. Shimura (2017) chegou a vivenciar durante sua pesquisa etnográfica ataques xenofóbicos violentos contra a comunidade cigana em Rolândia, Paraná. O autor ouviu diversos relatos sobre preconceitos sofridos por essa comunidade cigana. De acordo com Moonen (2011, p. 5), “[...] sem exagero algum, pode-se afirmar que os ciganos constituem a minoria étnica menos conhecida, e talvez por isso mais odiada e discriminada do Brasil”. O autor destaca ainda que a discriminação é alimentada pela ignorância.

As irmãs destacaram, inclusive, o papel da fé, seja evangélica ou católica, como suporte para lidar com adversidades. É comum os ciganos adotarem a religião predominante nos locais onde vivem. Na comunidade, há duas igrejas evangélicas lideradas por pastores ciganos, sendo que uma adaptou suas doutrinas aos costumes locais.

A visita à comunidade revelou aspectos importantes da cultura *Calon*, como as festas, danças, fogão caipira, carroças, adornos, a língua *chib*, o casamento e a liderança. Apesar de alguns hábitos estarem se perdendo, a língua *chib* ainda resiste e reforça a identidade cigana. Goldfarb (2013) ressalta que o sangue, a memória de um passado nômade e a língua são elementos centrais para a autoafirmação dos ciganos perante os não-ciganos.



O casamento precoce persiste na comunidade, com noivas submetendo-se à prova de virgindade. Essa prática contribui para a evasão escolar, pois jovens ciganos deixam os estudos por volta dos 16 anos para se casar. Apesar disso, muitos têm retornado à educação por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para concluir o ensino fundamental.

A sedentarização também trouxe mudanças nas formas de trabalho. Antes voltados ao comércio informal, muitos jovens agora têm empregos formais em empresas da cidade. Atividades tradicionais, como a venda de cavalos, têm perdido espaço, mas práticas como catira e agiotagem ainda são fontes de renda.

Durante a visita, diversos familiares se aproximaram para cumprimentar, demonstrando o valor do pertencimento e da interação na cultura cigana. Apesar das mudanças, a comunidade adapta-se sem abdicar de sua identidade cultural, mantendo a vida comunitária como um de seus pilares fundamentais.

Durante a visita à comunidade cigana, as mulheres relataram como a estrutura patriarcal molda suas rotinas. Os homens assumem o papel de provedores, enquanto elas cuidam do lar e dos filhos. Casamentos precoces, entre 14 e 16 anos, levam muitas mulheres a abandonar os estudos, porém algumas têm terminado o ensino fundamental no polo da EJA local. Apenas quatro mulheres concluíram o ensino médio. Shimura (2017) destaca esse comportamento feminino em sua pesquisa, ao afirmar que o processo educativo das meninas *Calon* é direcionado para a virgindade, o casamento monogâmico, a maternidade e os cuidados familiares. Desde cedo, elas participam de “rodas de brincadeiras”, que gradualmente se transformam em espaços de aprendizado sobre o papel da mulher cigana no acampamento.

O receio de julgamentos reforça a ideia de permanecer na comunidade, limitando o interesse em atividades como trabalhar ou estudar fora. Essa dinâmica mantém os papéis tradicionais e evita comentários da comunidade. Contudo, uma das irmãs destacou-se como exceção, tornando-se a única mulher a obter uma carteira de motorista.

Os relatos evidenciam o machismo e o patriarcado reforçados pela própria comunidade, que ainda enfrenta tabus relacionados à independência feminina.



Apesar disso, conquistas como a conclusão do ensino médio e a carteira de motorista mostram pequenas, mas importantes mudanças emergindo na comunidade. Essas transformações sugerem uma abertura gradual para novas possibilidades de autonomia feminina, indicando que, embora lenta, a mudança está acontecendo.

## Considerações finais

O presente estudo evidenciou que o processo de sedentarização e a interação com não-ciganos têm gerado mudanças nos costumes tradicionais. Observou-se, notadamente entre os jovens, uma ressignificação da identidade cultural cigana, com adaptações e, por vezes, rupturas com padrões culturais, resultantes do impacto da aculturação no contexto multicultural em que estão inseridos. Essas mudanças refletem um processo dinâmico de reconstrução cultural, marcado pela tensão entre a preservação das tradições e a assimilação de novos elementos impostos ou incorporados pela convivência com a sociedade não-cigana.

Um fato é certo, as mudanças acontecem em passos lentos, uma vez que ainda esbarram no machismo, fruto da predominância da estrutura patriarcal nessa comunidade, como também em questões sociais e econômicas, consequências da carência de políticas públicas que alcancem essa comunidade. À vista disso, alguns jovens dessa comunidade que concluíram o ensino fundamental e médio, tiraram sua habilitação e ingressaram no ensino superior são manifestos de que essa comunidade tem quebrado alguns padrões culturais para sua sobrevivência social, econômica e cultural. Essas mudanças geracionais, ainda que graduais, sugerem uma abertura para novas possibilidades, como maior acesso à escolarização e o fortalecimento da autonomia feminina.

Sugerimos, para trabalhos futuros, investigar a relação entre políticas públicas e inclusão de comunidades ciganas no sistema educacional, com foco em práticas pedagógicas que promovam a diversidade cultural. Seria pertinente analisar o



empoderamento feminino e o impacto da educação na transformação social dessas comunidades. Essa experiência reforça a importância de práticas educacionais inclusivas, que respeitem a diversidade cultural. O envolvimento direto com a comunidade permitiu compreender suas demandas e refletir sobre ações que integrem suas histórias e tradições à sociedade e à educação.

## Agradecimentos

Quero agradecer aos professores da disciplina de Estágio Supervisionado do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica do Instituto Federal Goiano, à Dra. Débora Astoni e ao Dr. Ricardo Diógenes Dias Silveira, assim como ao meu orientador, Dr. Daniel Valério Martins, por suas contribuições para a realização, orientação e supervisão desta pesquisa.

## Referências

ANDRÉ, Marli. E. D. A.; MENGA, Ludke. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

ARAÚJO, Marivânia Conceição; SHIMURA, Igor. Ser cigano: contatos interculturais e reelaboração identitária. *In*: GOLDFARB, Maria Patrícia Lopes; TOYANSK, Marcos; OLIVEIRA, Luciana de (orgs.). **Ciganos: olhares e perspectivas**. João Pessoa: Editora UFPB, 2019. p. 99-114.

BOAS, Franz. **Antropologia cultural**. Tradução: Celso Castro. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Ed., 2005.

BRASIL. **Lei n.º 12711, de 29 de setembro de 2012**. Regulamento dispõe sobre o ingresso nas Universidades Federais e nas Instituições Federais de Ensino Técnico de Nível Médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.



Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n.º 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jun. 2013, Seção 1, p. 59-62.

CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). **Documento Orientador de Apresentação de Proposta para Curso Novo (APCN)**. Área 46: Ensino. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ensino1.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2024.

CÓRDOVA, Fernanda Peixoto; SILVEIRA, Denise Tolfo. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009, p. 31-42.

FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara; ZONIZOKEMAIRÔ, Nilce. Educação Específica e Diferenciada: Complexos Culturais da Língua Materna Haliti-Paresi. **Revista Observatório**, Palmas, TO, v. 7, n. 1, p.1-16, 2021.

FILHO, Roi Rogers Fernandes Filho. **CIGANOS ACAMPAM EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR**: panorama das ações afirmativas para acesso dos povos ciganos ao ensino superior no Brasil através do itinerário autoetnográfico de um cigano estudante. 2023. 92 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) — Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2023.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução: Magda Lopes. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDFARB, Maria Patrícia Lopes. **Memória e etnicidade entre os ciganos calon em Sousa-PB**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.



HOLANDA, Paulo Marcelo Carvalho. Relato de experiência em Biblioteconomia: Estágio Supervisionado docente da Pós-Graduação. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-24, 2020.

MARTINS, Daniel Valério. **La Sobreculturalidad**: a la luz de lo observado en culturas indígenas. Salamanca: Instituto de Investigaciones Antropológicas de Castilla y León – IIACYL, 2021.

MOONEN, Frans. **Anticiganismo**: os Ciganos na Europa e no Brasil. 3. ed. Recife: NEC, 2011.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo. Pressupostos para a elaboração de Relato de Experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.

SHIMURA, Igor Mário. **Ser cigano**: identidade étnica em um acampamento Calon itinerante. 2017. 170 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) — Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

TEIXEIRA, Rodrigo Corrêia. **História dos Ciganos no Brasil**. Recife: Núcleo de Estudos Ciganos, 2008. 127p.

TOYANSK, Marcos. Identidades ciganas: origens, grupo e contextos. *In*: GOLDFARB, Maria Patrícia Lopes; TOYANSK, Marcos; OLIVEIRA, Luciana de (orgs.). **Ciganos**: olhares e perspectivas. João Pessoa: Editora UFPB, 2019. p. 15-35.



## Formação de professores para a promoção da saúde mental no ambiente escolar

ENILSON GLADIEL MIRANDA DE SOUSA (IF GOIANO)<sup>1</sup>

LUCAS ALVES BARBOSA E SILVA (IF GOIANO)<sup>2</sup>

GRASSYARA PINHO TOLENTINO (IF GOIANO)<sup>3</sup>

### Resumo

Este trabalho aborda a importância da saúde mental no ambiente escolar, destacando os desafios enfrentados pelos professores na identificação e gestão de transtornos emocionais em alunos. O objetivo principal é investigar como os docentes percebem e lidam com questões de saúde mental na escola, além de explorar a necessidade de capacitação e suporte especializado. A metodologia adotada foi qualitativa, com aplicação de questionários on-line a professores da rede municipal de Riacho Frio-PI, buscando identificar práticas existentes e lacunas na formação dos educadores. A análise dos resultados revelou uma percepção generalizada sobre a falta de apoio adequado, como a carência de profissionais especializados e programas contínuos de capacitação. Embora as respostas apontem para algumas iniciativas pontuais, a pesquisa sugere a necessidade de políticas públicas mais robustas, com foco em capacitação docente e apoio psicossocial constante, visando promover um ambiente mais acolhedor e saudável para a comunidade escolar.

- 
- 1 Mestrando em Ensino para a Educação Básica pelo Instituto Federal Goiano (IF Goiano) – Campus Urutaí; Discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica (PPGEnEB). CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9532426123468928>. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0008-0414-2424>. E-mail: [enilson.sousa@estudante.ifgoiano.edu.br](mailto:enilson.sousa@estudante.ifgoiano.edu.br).
  - 2 Mestrando em Ensino para a Educação Básica pelo IF Goiano – Campus Urutaí (IF Goiano); Discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica (PPGEnEB). CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9376453064335862>. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-6810-6907>, E-mail: [lucas.alves@estudante.ifgoiano.edu.br](mailto:lucas.alves@estudante.ifgoiano.edu.br).
  - 3 Doutora em Ciências da Saúde pela Universidade de Brasília (UnB); Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica (PPGEnEB). CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7322591283266859>. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-4887-1628>. E-mail: [grassyara.tolentino@ifgoiano.edu.br](mailto:grassyara.tolentino@ifgoiano.edu.br).



**Palavras-chave**

Saúde Mental; Educação; Capacitação Docente.

**Introdução**

A saúde mental na comunidade escolar é um tema central no cenário educacional contemporâneo, ressaltando a necessidade de uma abordagem que promova o bem-estar emocional de alunos e professores. A escola, como espaço de socialização, tem papel estratégico na identificação de problemas e na implementação de práticas que favoreçam o equilíbrio emocional (Oliveira; Pereira; Rocha, 2023). A crescente incidência de transtornos mentais, como ansiedade e depressão, e os desafios enfrentados pelos docentes evidenciam a urgência de intervenções efetivas (Coelho; Santos; Almeida, 2024). Capacitar os professores para identificar transtornos e atuar em parceria com equipes pedagógicas é essencial, especialmente por meio de programas de formação baseados em evidências, que tenham demonstrado eficácia na promoção de um ambiente escolar mais saudável (Silva; Gonçalves; Martins, 2021; Brasil, 2023).

A saúde mental de adolescentes é uma preocupação global e nacional, com alta prevalência de transtornos como ansiedade e depressão. A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2023) estima que 14% dos adolescentes no mundo sofram de algum transtorno mental. No Brasil, entre 10% e 20% dos jovens enfrentam problemas semelhantes. Além disso, estima-se que 9% dos adolescentes brasileiros apresentem sintomas de depressão, enquanto 14% relatam níveis elevados de ansiedade (OMS, 2023).

Ainda em consonância com esses autores, de acordo com a OMS (2023), o suicídio é a segunda principal causa de morte entre adolescentes mundialmente e a terceira no Brasil, com um aumento de 33% nos casos na última década. A pandemia de covid-19 intensificou essa situação, com aumento de 25% nos casos de ansiedade e depressão. Inclusive, as lesões autoinfligidas cresceram 30% no Brasil



nos últimos 10 anos. Esses dados destacam a urgência de intervenções eficazes, sobretudo no ambiente escolar, que desempenham papel crucial no apoio psicossocial e na promoção da saúde mental (ABP, 2023).

O problema da pesquisa que norteia este estudo é: como a falta de formação dos professores em saúde mental impacta a identificação e o manejo das necessidades emocionais dos alunos, e de que forma um curso de formação poderia contribuir para a promoção do bem-estar na comunidade escolar? Diante disso, a hipótese central é que a implementação de um curso de formação em saúde mental para professores contribuirá para a promoção do bem-estar de toda a comunidade escolar.

O presente estudo tem como objetivo geral desenvolver um curso de formação em saúde mental para professores do município de Riacho Frio-PI. Especificamente, busca-se avaliar o conhecimento prévio dos professores em saúde mental aplicada à escola, realizar um diagnóstico do bem-estar subjetivo dos estudantes do ensino fundamental e desenvolver, além de avaliar, o curso de formação em saúde mental para os professores.

A justificativa para este estudo baseia-se na necessidade de fortalecer a atuação da escola na promoção da saúde mental, conforme as diretrizes da OMS (2021) e do Ministério da Educação (MEC, 2020). A escola, como espaço de socialização e desenvolvimento, desempenha papel essencial na prevenção de transtornos mentais e na formação de cidadãos resilientes (OMS, 2021). O estudo se justifica ainda pela escassez de pesquisas sobre a formação de professores em saúde mental no município de Riacho Frio-PI, contribuindo para preencher essa lacuna e subsidiar políticas públicas que promovam o bem-estar na comunidade escolar local.

Dessa forma, o presente capítulo introduz a fundamentação teórica e contextualiza os principais conceitos e as discussões que embasam este estudo. Na próxima seção, intitulada Percurso Metodológico, serão detalhados os métodos e as estratégias utilizados para o desenvolvimento da pesquisa, incluindo os critérios de seleção, as etapas do trabalho e as abordagens adotadas para atingir os



objetivos propostos. Essa estrutura busca garantir a coerência e a clareza na apresentação dos resultados e na análise das informações coletadas.

## Percurso metodológico

A presente pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa, apropriada para explorar fenômenos sociais em profundidade e interpretar experiências subjetivas no ambiente escolar. Segundo Gil (2019), essa abordagem é amplamente aplicada em estudos que buscam compreender práticas e interações sociais, permitindo análises interpretativas fundamentadas em dados empíricos. Conforme sugerido por Marconi e Lakatos (2017), o tipo de pesquisa adotado é o exploratório-aplicado, visando diagnosticar lacunas na formação docente e propor intervenções pedagógicas práticas.

O estudo foi realizado em uma escola pública da rede municipal de educação no município de Riacho Frio-PI, uma instituição com 382 alunos distribuídos em 12 turmas. A escolha desse local de pesquisa baseia-se na necessidade de compreender a realidade educacional local e propor soluções para os desafios relacionados à saúde mental dos estudantes. Os participantes foram professores selecionados por conveniência, considerando sua experiência e disponibilidade para colaborar. Assim, todos foram convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando o respeito à ética na pesquisa (Brasil, 2012).

A coleta de dados ocorreu por meio de um questionário on-line, contendo perguntas estruturadas e semiestruturadas que abordaram práticas pedagógicas, percepções sobre saúde mental e desafios escolares. A modalidade on-line facilitou a acessibilidade e garantiu a confidencialidade das respostas. Para a análise dos dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), que permite categorizar as respostas e identificar padrões e tendências relevantes.



A triangulação de dados, recomendada por Guba e Lincoln (1994), foi aplicada para garantir a qualidade e a confiabilidade dos resultados, comparando as respostas do questionário com observações do ambiente escolar e relatos informais dos professores. Esse rigor metodológico contribuiu para maior validação nas conclusões. O estudo seguiu os princípios éticos da Resolução n.º 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), sendo aguardada aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

Por fim, a metodologia adotada objetiva não apenas compreender as lacunas na formação de professores em saúde mental, mas também propor intervenções eficazes para a promoção do bem-estar na comunidade escolar. O trabalho oferece subsídios importantes para o desenvolvimento de políticas educacionais e práticas pedagógicas, contribuindo para um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo.

## Detalhamento da experiência e discussão

Na primeira pergunta, procurou-se saber: “Como professor da rede municipal de Riacho Frio-PI, você percebe casos de ansiedade, depressão, automutilação etc. nas crianças e adolescentes de sua escola? Justifique a sua resposta”.

Nesse contexto, as respostas à pergunta sobre a percepção de transtornos de saúde mental nas escolas da rede municipal de Riacho Frio-PI revelam uma realidade preocupante. Os professores relataram casos frequentes de ansiedade, depressão e automutilação entre crianças e adolescentes, caracterizados por mudanças comportamentais como isolamento social, agressividade, desinteresse pelas atividades escolares e dificuldade de interação. Esses sinais são perceptíveis em comportamentos específicos, como crises de choro, uso de roupas que escondem partes do corpo e atitudes que indicam sofrimento emocional.

A ansiedade e a depressão foram os transtornos mais citados, associados a preocupações excessivas, dificuldade de concentração e desânimo. A automutilação,



também mencionada, é frequentemente interpretada como uma forma de lidar com emoções intensas, geralmente agravada pela falta de suporte emocional em casa e na escola (Hawton; Saunders; O’connor, 2020). Além disso, os professores destacaram a dificuldade em lidar com essas situações devido à falta de formação específica, reforçando a necessidade de capacitações que os preparem para identificar e intervir em casos de saúde mental (Gadelha, 2022).

Os relatos ainda apontaram que muitos problemas emocionais têm origem em dificuldades familiares, como conflitos domésticos, ausência parental e abusos, conforme discutido por Minayo (2018). Alguns professores mencionaram que programas como Família na Escola, que incluem o apoio de psicólogos, ajudaram no resultado dessas questões, ressaltando a relevância de políticas públicas que promovam suporte emocional no ambiente escolar.

A análise demonstra a importância de ações preventivas e interventivas no contexto escolar. Segundo a OMS (2021), as escolas são locais estratégicos para a promoção do bem-estar emocional, visto que oferecem oportunidades de intervenção precoce e suporte contínuo. Iniciativas voltadas ao fortalecimento das habilidades socioemocionais dos alunos e à capacitação docente são essenciais para lidar com os desafios apresentados.

Em resumo, os relatos dos professores reforçam a necessidade de atenção urgente à saúde mental nas escolas. A formação docente, a presença de profissionais especializados e o fortalecimento do vínculo entre família e escola são fundamentais para minimizar os impactos desses transtornos. Este estudo reafirma a relevância de implementar políticas públicas que priorizem a saúde mental no ambiente educacional, promovendo um espaço mais acolhedor e eficiente para alunos e professores.

Na pergunta seguinte: “Como você descreveria o clima geral de sua escola?” (acolhedor, estressante, indiferente etc.), buscou-se entender mais sobre tais sentimentos para proporcionar o bem-estar da comunidade escolar.

As respostas apresentadas pelos professores da rede municipal de Riacho Frio-PI indicam uma percepção predominantemente positiva sobre o clima escolar,



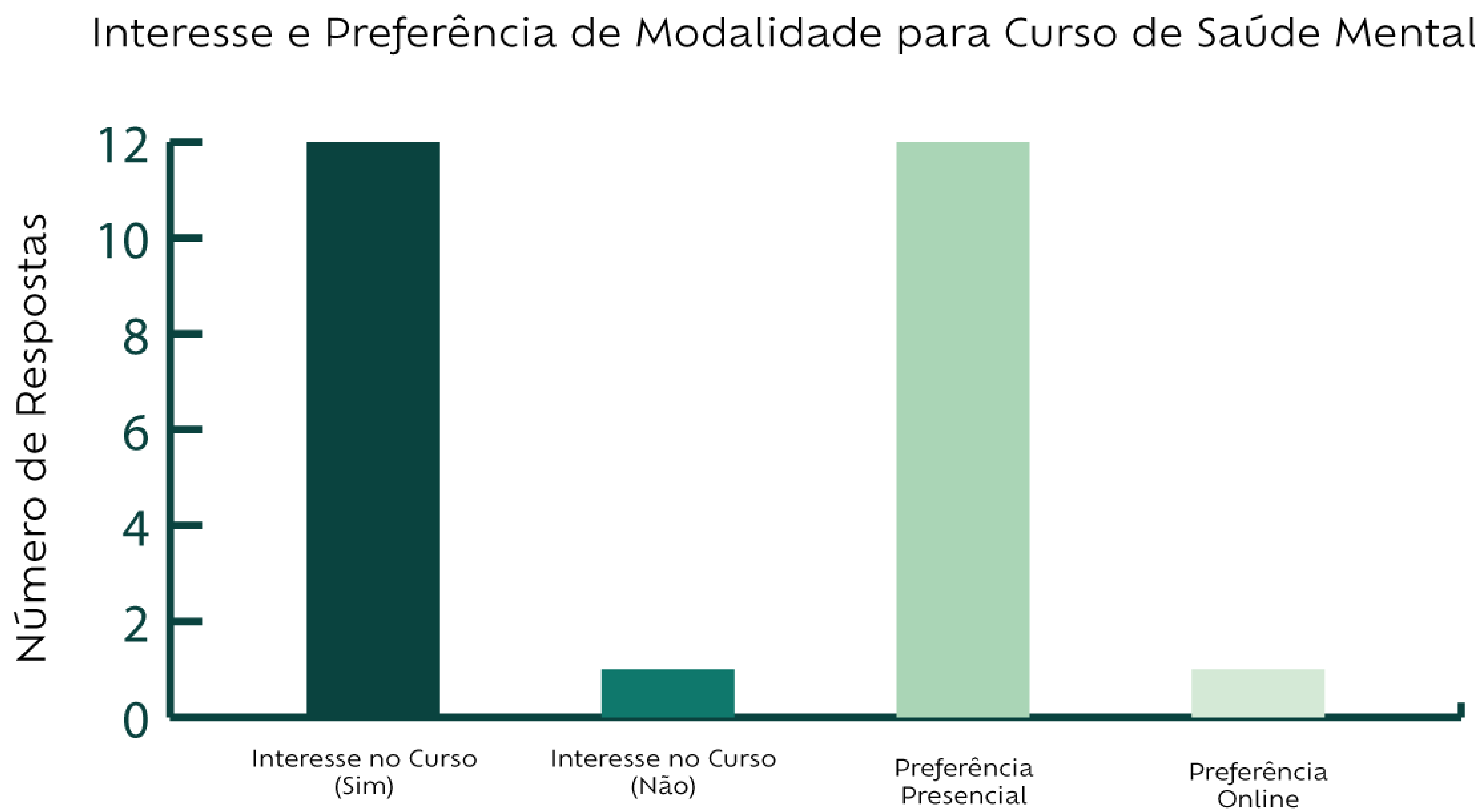
com muitos descrevendo o ambiente como acolhedor e receptivo. Comentários como “considero minha escola e minha equipe muito acolhedora” demonstram o esforço das equipes escolares em criar espaços propícios ao bem-estar da comunidade escolar. Essa percepção está alinhada com o que Morin (2020) aponta sobre a importância de um ambiente harmonioso para fortalecer relações interpessoais e promover o bem-estar emocional no ambiente educacional.

No entanto, algumas respostas destacam desafios que precisam ser superados. Professores mencionaram que, embora o ambiente seja acolhedor, aspectos como pressão por resultados imediatos e sobrecarga de trabalho prejudicam o clima escolar. Comentários como “nem toda escola é 100% acolhedora” refletem essa realidade, evidenciando a necessidade de atenção às condições de trabalho dos docentes. Libâneo (2017) ressalta que a pressão administrativa pode impactar negativamente o bem-estar dos educadores, dificultando a construção de um ambiente ideal para alunos e professores.

A rotatividade de professores foi destacada como um fator que dificulta a estabilidade e o acolhimento nas escolas, prejudicando a continuidade das práticas pedagógicas e a interação entre os docentes e alunos. A constante troca de profissionais impacta negativamente os vínculos e o clima escolar, o que, segundo Faraj *et al.* (2022), é essencial para fortalecer as relações interpessoais. Embora a maioria das respostas seja positiva, há uma necessidade de melhorias contínuas. Investir em infraestrutura é importante, mas também é crucial valorizar as relações humanas. Day e Gu (2014) sugerem que práticas colaborativas e uma gestão participativa são essenciais para criar um ambiente escolar acolhedor e motivador.

Em seguida, foram feitas duas perguntas: “Se a direção de sua escola proporcionasse um curso sobre saúde mental, você teria interesse em participar?” e “Se a direção de sua escola proporcionasse um curso sobre saúde mental, qual seria o melhor formato para você participar?”. A partir disso, foi gerado o **Gráfico 1**:





**Gráfico 1.** Interesse e preferência de modalidade para um curso de saúde mental  
Fonte: Elaboração própria (2025).

A maioria dos professores (92,3%) demonstrou interesse em participar de um curso sobre saúde mental promovido pela direção da escola, enquanto apenas 7,7% indicaram não ter interesse. Esse resultado reflete a conscientização dos docentes sobre a importância de abordar a saúde mental no ambiente escolar, indicando uma demanda crescente por capacitação na área. Conforme Gadelha (2022), a formação em saúde mental é essencial para que os professores adquiram habilidades adequadas para identificar e lidar com os desafios emocionais e psicológicos dos estudantes, promovendo um ambiente escolar mais acolhedor e equilibrado.

Quanto à modalidade do curso, 92,3% dos professores preferem que ele seja realizado presencialmente, enquanto 7,7% indicaram o formato on-line como opção. Essa preferência demonstra o valor atribuído pelos docentes à interação e troca de experiências proporcionadas pelo formato presencial, que facilita o engajamento e o envolvimento emocional, aspectos fundamentais em relação a temas como saúde mental (Libâneo, 2017). A alta adesão e a escolha do formato presencial reforçam a necessidade de iniciativas que promovam estratégias colaborativas, fortalecendo a relação entre professores e a gestão escolar. Day e Gu (2014) ressaltam que tais estratégias são indispensáveis para construir resiliência docente e melhorar a qualidade do ensino.



Em seguida, foi feita a seguinte pergunta: “Sua escola oferece algum tipo de apoio para a saúde mental do profissional e aluno? Justifique a sua resposta”.

As respostas dos professores sobre o apoio à saúde mental nas escolas revelam um cenário desafiador, com predominância de percepções que apontam a ausência ou insuficiência de ações estruturadas para atender às necessidades de alunos e docentes. Muitos relataram a inexistência de suporte adequado, justificada pela falta de profissionais especializados e de iniciativas contínuas. Comentários como “Não. Ainda faltam nas nossas escolas profissionais” refletem a carência de atenção sistemática à saúde mental no ambiente escolar. Gadelha (2022) destaca que a ausência de políticas educacionais integradas que contemplem a saúde mental prejudica o bem-estar da comunidade escolar e limita as possibilidades de intervenção precoce.

Algumas respostas indicaram iniciativas pontuais, como palestras, campanhas e apoio psicológico, mas essas ações são vistas como insuficientes. Relatos como “A gestão escolar tem trazido psicólogos e palestrantes para nos apoiar” denotam os esforços para tanto, mas sem continuidade. Libâneo (2017) destaca que a eficácia dessas iniciativas depende da articulação entre políticas públicas e práticas escolares para garantir uma abordagem abrangente da saúde mental. A falta de integração entre as secretarias de educação e saúde foi apontada como uma barreira, reforçando a necessidade de um planejamento intersetorial eficaz.

Embora algumas escolas tenham profissionais como psicólogos disponíveis, as respostas evidenciam que a demanda supera a oferta. A ampliação desse suporte é vista como essencial para atender tanto alunos quanto professores. Faraj et al. (2022) afirmam que a presença de especialistas no ambiente escolar é fundamental para a identificação precoce de transtornos emocionais e para o desenvolvimento de estratégias preventivas. Desse modo, o estudo reforça a necessidade de políticas públicas que articulem saúde e educação, capacitem os professores e assegurem a presença contínua de profissionais qualificados, promovendo um ambiente educacional mais saudável e acolhedor (Souza; Araújo, 2022).



Por fim, a última pergunta foi feita aos participantes: “O que você acha que a escola poderia fazer para melhorar o apoio à saúde mental dos estudantes?”. As respostas dos participantes destacam a necessidade urgente de ações estruturadas para apoiar a saúde mental no ambiente escolar, evidenciando o consenso sobre a importância da presença de profissionais especializados. Comentários como “ter psicólogo na própria escola” e “contratar profissionais capacitados na área” ratificam a percepção de que especialistas são indispensáveis para identificar e intervir em casos de transtornos emocionais. Faraj *et al.* (2022) enfatizam que a inclusão de psicólogos e psicopedagogos no ambiente escolar é essencial para o bem-estar dos alunos e professores. Essa presença contínua possibilita um suporte técnico eficaz, contribuindo para a criação de um espaço mais acolhedor e produtivo.

Outra demanda recorrente foi a implementação de atividades recreativas e culturais, como música, teatro, esportes e jogos, para promover o bem-estar e estimular a interação social entre os alunos. Respostas como “proporcionar um momento com os alunos, como palestras, teatros, música, jogos” reforçam a relevância de práticas extracurriculares para o fortalecimento da saúde mental e o engajamento escolar. Segundo Day e Gu (2014), atividades artísticas e lúdicas ajudam a desenvolver habilidades socioemocionais, como empatia e resiliência, enquanto reduzem níveis de ansiedade e promovem o equilíbrio emocional. Essas iniciativas são importantes para integrar o cuidado com a saúde mental ao cotidiano escolar.

A necessidade de capacitar os professores também foi amplamente mencionada pelos participantes, apontando para a importância de formações frequentes voltadas à saúde mental. Comentários como “promover capacitação com profissionais capacitados para os professores” demonstram que muitos docentes se sentem despreparados para lidar com questões emocionais no ambiente escolar. Libâneo (2017) argumenta que a formação contínua é essencial para que os professores desenvolvam as competências necessárias para identificar sinais de transtornos emocionais e apoiar os alunos. Segundo Minayo (2018), a integração de famílias nesse processo foi outro ponto destacado, ressaltando que a articulação entre escola e família é indispensável para criar uma rede de apoio robusta.



## Considerações finais

Esta pesquisa destacou a relevância do tema abordado, especialmente diante do cenário em que a saúde mental se consolidou como um aspecto essencial no ambiente escolar. Os resultados obtidos indicaram que os professores reconhecem a presença significativa de problemas de saúde mental entre os estudantes, como ansiedade, depressão e automutilação. No entanto, a falta de suporte adequado, tanto em termos de profissionais especializados quanto de ações pedagógicas voltadas ao tema, evidencia uma lacuna que precisa ser preenchida por políticas públicas e iniciativas escolares mais robustas.

Um dos achados mais relevantes foi a percepção da necessidade de uma equipe multiprofissional atuando diretamente nas escolas. Psicólogos, psicopedagogos e outros especialistas foram apontados como indispensáveis para a identificação precoce de transtornos emocionais e para a implementação de estratégias de apoio eficazes. Essa demanda reforça a urgência de integrar saúde e educação de maneira sistêmica, conforme sugerido por organismos internacionais como a OMS, que defende a presença de suporte psicológico contínuo nos sistemas educativos.

Além disso, as respostas dos participantes destacaram a importância de atividades recreativas, culturais e esportivas como ferramentas complementares no enfrentamento de problemas emocionais. Práticas como teatro, música, esportes e jogos foram amplamente sugeridas pelos professores, evidenciando o potencial dessas iniciativas para promover a interação social e reduzir a ansiedade entre os estudantes. A integração de tais atividades ao currículo escolar pode contribuir para criar um ambiente mais acolhedor e estimulante, favorecendo o bem-estar e o aprendizado dos alunos.

Outro ponto significativo foi a necessidade de capacitação contínua para os professores. Muitos participantes relataram sentir-se despreparados para lidar com questões de saúde mental, destacando a importância de formações específicas que lhes permitam identificar sinais de transtornos e oferecer suporte inicial aos estudantes. Essa necessidade de treinamento ratifica a relevância de políticas que



promovam a valorização dos profissionais da educação e sua formação contínua como elementos fundamentais para a qualidade do ensino.

As respostas também ressaltaram a importância do envolvimento da família no cuidado com a saúde mental dos estudantes. Professores apontaram que o suporte familiar é essencial para complementar as ações escolares, sugerindo estratégias de integração entre escola e família como forma de construir uma rede de apoio sólida. Essa articulação pode potencializar os resultados das intervenções, oferecendo aos alunos uma assistência mais abrangente e eficiente.

Este estudo reforça a importância de novas pesquisas que explorem a saúde mental no ambiente escolar, sobretudo investigações que avaliem o impacto de ações específicas, como a presença de equipes multiprofissionais e a implementação de atividades recreativas no bem-estar dos estudantes. Além disso, sugere-se a análise de como a capacitação docente pode transformar as práticas pedagógicas e contribuir para a criação de escolas mais acolhedoras e inclusivas. Com base nos achados, espera-se que esta pesquisa contribua para o debate e para a formulação de estratégias que promovam a saúde mental e a qualidade da educação em contextos escolares.

## Agradecimentos

Agradeço aos professores do IF Goiano, em especial ao Ricardo e à Débora, por suas aulas inspiradoras e por terem me proporcionado uma base sólida para minha carreira. Agradeço também à minha esposa, Carleane, por sua paciência e por ter me lembrado da importância do equilíbrio entre a vida profissional e pessoal. E à minha mãe, Laudeci, por sempre acreditar em mim e me motivar a buscar meus sonhos. Agradeço aos professores da escola por me acolherem e por terem me permitido aprender tanto com a prática docente.



## Referências

ABP (Associação Brasileira de Psiquiatria). **Dados sobre saúde mental**. Rio de Janeiro: ABP, 2023. Disponível em: <https://www.abp.org.br>. Acesso em: 8 jan. 2025.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Saúde Mental**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/saude-mental>. Acesso em: 8 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução n.º 466/12 do Conselho Nacional de Saúde**. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

COELHO, M.; SANTOS, R.; ALMEIDA, P. **Educação e Saúde Mental: Perspectivas para o Século XXI**. Pombal: Editora Educação Contemporânea, 2024.

DAY, C.; GU, Q. **Resilience in Teachers: Retaining Passion and Purpose in a Changing World**. New York: Routledge, 2014.

FARAJ, S. P.; SILVA, A. C. P.; MANFIO, Á. C.; VALER, A.; PATIAS, N. D.. **Saúde Mental na Escola: reflexões sobre a saúde mental da comunidade escolar**. Santa Maria, RS: UFSM NEDEFE, 2022. 14 p.

GADELHA, R. **Formação docente e saúde mental: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Humanitas, 2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2019.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Competing paradigms in qualitative research. **Handbook of qualitative research**, [s. l.], v. 2, n. 163-194, p. 105, 1994.

HAWTON, K.; SAUNDERS, K. E. A.; O'CONNOR, R. C. **Self-harm and suicide in adolescents**. The Lancet, [s. l.], v. 379, n. 9834, p. 2373-2382, 2020.



LIBÂNEO, J. C. **Didática e Práticas de Ensino**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2017.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostras e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 2017.

MINAYO, M. C. S. **Violência e saúde mental**: desafios da contemporaneidade. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2018.

MORIN, E. **Educação e Bem-Estar**: desafios para a transformação das escolas. Rio de Janeiro: Vozes, 2020.

OLIVEIRA, L. M.; PEREIRA, A. C.; ROCHA, D. F. **Bem-estar Escolar**: Um Olhar Interdisciplinar. São Paulo: Editora Humanitas, 2023.

OMS (Organização Mundial da Saúde). Relatório mundial de saúde mental: transformar a saúde mental para todos. **World Health Organization**, 2021. Disponível em: <https://www.who.int>. Acesso em: 8 jan. 2025.

SILVA, J. F.; GONÇALVES, T. R.; MARTINS, E. C. **Saúde Mental na Escola**: Estratégias e Desafios. São Paulo: Editora Vida Acadêmica, 2021.

SOUZA, M. T.; ARAÚJO, C. R. Capacitação de Professores em Saúde Mental: Uma Revisão Sistemática. **Revista de Educação e Saúde**, Paraíba, v. 18, n. 2, p. 45-58, 2022.



## Formação continuada na EJA: a educação maker como instrumento para a inovação pedagógica

LEONEY LOPES DA SILVA (IF GOIANO) <sup>1</sup>  
RICARDO GOMES ASSUNÇÃO (IF GOIANO) <sup>2</sup>

### Resumo

Este estudo aborda a importância de inovar nas práticas pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), destacando a limitação do ensino tradicional e a necessidade de metodologias mais dinâmicas. A Educação maker, que promove o “aprender fazendo” por meio da experimentação e resolução de problemas, é proposta como uma abordagem eficaz para engajar os alunos da EJA. O foco é desenvolver um curso de formação continuada para professores com base nessa metodologia, visando melhorar a prática docente e o aprendizado dos alunos, considerando suas especificidades, como as dificuldades de saúde e o cansaço após um dia de trabalho. A pesquisa, que ocorrerá na Escola Municipal Santa Efigênia, inclui módulos que abordam fundamentos teóricos, metodologias ativas, avaliação formativa e adaptação curricular, buscando capacitar os docentes para um ensino mais eficaz e inclusivo. O curso será disponibilizado posteriormente em plataformas de educação a distância.

### Palavras-chave

Educação de Jovens e Adultos; Educação Maker; Formação de Professores.

---

<sup>1</sup> Mestrando em Ensino para a Educação Básica pelo Instituto Federal Goiano (IF Goiano) – Campus Urutaí; Discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica (PPGEnEB). CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4844534948861514>. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0008-9169-3784>. E-mail: [leoney.silva@estudante.ifgoiano.edu.br](mailto:leoney.silva@estudante.ifgoiano.edu.br).

<sup>2</sup> Doutor em Educação Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica (PPGEnEB). CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2076041948976443>. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-6539-945X>. E-mail: [ricardo.assuncao@ifgoiano.edu.br](mailto:ricardo.assuncao@ifgoiano.edu.br).



## Introdução

No método tradicional de aulas expositivas, os alunos não participam da criação do produto final – aula, conteúdo e/ou metodologia. O tema é definido pelo professor, que também produz seu próprio material e o aplica a seu modo. Essa metodologia de ensino é pouco atrativa, provoca desinteresse e dificulta o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, como afirma Silva e Silva (2024).

Esse tradicionalismo no Ensino de Jovens e Adultos (EJA) é mais grave, pois a forma de ensinar um adulto deve ser diferente da forma de ensinar uma criança. O ensino de jovens e adultos objetiva, entre outros, que as pessoas possam desenvolver o seu potencial, independentemente da idade, e conquistar valores como liberdade e igualdade, em consonância com a experiência de qualificação profissional. Exige-se, por conseguinte, práticas pedagógicas que “coloquem a mão na massa” e que sejam mais significativas para os estudantes (Freire, 1999; Souza, 2012).

A EJA é uma modalidade de ensino amparada pelos artigos 37 e 38 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) (Brasil, 1996). Segundo Jardimino e Araújo (2015), é voltada para pessoas que não tiveram acesso à escola por alguma situação na idade adequada. Esses autores entendem que seja uma prática de caráter político, pois se destina a corrigir ou resolver uma situação de exclusão, que, na maioria das vezes, faz parte de um quadro de marginalização bem maior.

Pensar em EJA no Brasil é pensar em Paulo Freire. Notável e reconhecido mundialmente, ficou conhecido principalmente pelo método de alfabetização de adultos que leva seu nome. A educação freiriana está voltada para a conscientização de vencer primeiro o analfabetismo político para, de forma concomitante a isso, ler o seu mundo a partir da sua experiência, de sua cultura, de sua história, sobretudo em relação às parcelas da população desfavorecidas (Freire, 1987, 1999).

O que todos esses autores citados anteriormente têm em comum é a ideia de que é preciso promover mudanças no contexto escolar para que os alunos da educação de jovens e adultos aprendam, ou seja, é preciso mudar as abordagens feitas pelos professores atualmente em sala de aula. Para Silva e Silva (2024), essa



é uma exigência de uma década “controlada” pelas tecnologias digitais, que demandam dos docentes a capacidade de refletir sobre a tecnologia e utilizá-la a favor do processo de ensino-aprendizagem, mesmo sem recursos para adquirir equipamentos eletrônicos.

A cultura maker se baseia na ideia de que as pessoas devem ser capazes de fabricar, construir, reparar e alterar objetos – em seu sentido mais amplo – dos mais variados tipos e com diversas funções. Surgiu, em 2005, associada à revista norte-americana *Maker* e se espalhou para o mundo em várias áreas. Esse movimento passou a ser chamado de Educação maker dentro das escolas. Visa, sobretudo, fazer com que a escola se torne um lugar para a experimentação, aprendizagem criativa e prática do conhecimento. Uma prática que favorece os processos de investigação e construção de saberes (Gutiérrez-Esteban; Ibáñez-Cubillas, 2024).

A Educação maker, segundo Silva e Silva (2024), é um método em que os alunos criam suas próprias soluções. Há nela o fortalecimento de sua autoconfiança e da geração de experiências. Os estudantes aprendem a importância do trabalho em grupo e da liderança desse grupo; e, com isso, descobrem suas dificuldades, lidam com seus erros e aprendem a pesquisar. Dentre as vantagens que essa metodologia proporciona, destacamos: I) a aproximação professor-aluno; II) maior atenção, interesse, participação, conseqüentemente, mais sucesso na aprendizagem; e III) a preparação para o mercado de trabalho.

Tendo como base que o público da EJA é composto de adultos – com a presença constante de idosos – que trabalham durante o dia, estudam à noite e chegam na escola cansados, esses alunos apresentam dificuldades de aprendizagem devido à idade avançada e ao tempo que ficaram sem frequentar a escola. Outros apresentam problemas de saúde, como baixa visão, baixa audição, dificuldades motoras, sentem-se oprimidos, envergonhados e desestimulados, e/ou outras desvantagens que prejudicam a assimilação do conhecimento (Jardilino; Araújo, 2015).

A proposta busca responder à questão: como a promoção da Educação maker, mediante formação continuada, pode contribuir para a prática de professores da



EJA, considerando seus desafios e suas especificidades? Essa abordagem será detalhada nas seções que seguem.

O objetivo central desta pesquisa é oportunizar uma formação de Educação maker aos professores que ministram aulas para a EJA, por meio de um curso de formação continuada, de modo a refletirem e aprimorarem suas práticas pedagógicas.

Tendo em vista que o objetivo central é de ampla abrangência, optamos por segmentá-lo. Portanto, isso inclui investigar o que os professores da EJA conhecem sobre a Educação maker, elencando suas práticas pedagógicas mais utilizadas; elaborar e aplicar um curso de formação continuada para professores da EJA sobre a Educação maker, que contará com uma sequência didática instrucional baseada na unidade quatro do livro *A prática educativa: como ensinar*, cujo autor é Antoni Zabala (Zabala, 1998); elaborar, aplicar e analisar uma avaliação feita pelos professores do Curso de Educação maker para a EJA, realizando os devidos aperfeiçoamentos; e, finalmente, disponibilizar gratuitamente o Curso de Educação maker para EJA em uma plataforma de educação a distância (EAD).

Entendemos que é importante que os professores sejam capazes de propor práticas pedagógicas que valorizem o “aprender fazendo”. Por essa razão, propomos investigar mais sobre essa temática, direcionando-a para a elaboração e aplicação de um curso de formação continuada que facilite o trabalho docente e aperfeiçoe o processo de ensino-aprendizagem nesse contexto.

## Percurso metodológico

A pesquisa será exploratória e de campo, e o local para sua realização será o polo da educação de jovens e adultos de uma escola pública da rede municipal de Caldas Novas, Goiás. Nessa unidade, a EJA é ofertada desde a alfabetização até a modalidade técnica. Há atualmente oito turmas, com uma média de 150 alunos, distribuídos por segmentos: 1º Segmento (1º ao 5º ano), 2º Segmento (6º ao 9º



ano) e 3º Segmento (1ª série ao técnico). Nos dois primeiros segmentos, aceitam-se jovens de até 15 anos, e no último, a idade mínima é de 18 anos.

Para ministrar aulas para esse público, são alocados atualmente uma média de 20 professores das mais diversas formações, desde os pedagogos até os licenciados em áreas de disciplinas específicas. Essa é a população que se pretende trabalhar neste projeto de pesquisa. Temos consciência de que não serão todos que demonstrarão interesse em participar, por isso consideraremos como amostragem apenas aqueles que se dispuserem livremente em se envolverem com este estudo.

Com esse propósito, faremos uma pesquisa exploratória somada a uma pesquisa de campo. Para Gil (2004, p. 41), a pesquisa exploratória serve para “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”, já a pesquisa de campo “focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana” (Gil, 2004, p. 53).

Por conseguinte, a pesquisa de campo que pretendemos realizar será exploratória, utilizando o instrumento de coleta de dados adequado a esse tipo de investigação. Além disso, realizaremos uma pesquisa bibliográfica sobre a Educação maker, correlacionando-a à EJA e às suas práticas pedagógicas.

O formato detalhado para a execução da sequência didática incluirá atividades desafiadoras e engajadoras, proporcionando aos docentes oportunidades de aplicar seus conhecimentos e desenvolver suas habilidades na sala de aula. Haverá discussões em grupo para promover a troca de ideias e a construção coletiva do conhecimento, além da resolução de problemas para desenvolver a capacidade de analisar situações, formular soluções e testar hipóteses. Os trabalhos práticos incentivarão a aplicação prática dos conhecimentos teóricos, explorando diferentes recursos e ferramentas. Por fim, a pesquisa e a investigação promoverão a autonomia e o desenvolvimento do senso crítico.

No primeiro encontro será aplicado um questionário-diagnóstico para verificar o que os professores sabem sobre a educação maker, se já fizeram cursos,



ouvirem falar ou se já leram algum livro sobre a temática. Também será possível entender quais práticas pedagógicas eles têm utilizado em suas aulas para alcançar a prática. Ao final, faremos um questionário avaliativo com os professores, com o objetivo de compreender o que aprenderam no curso de formação continuada sobre educação maker.

O questionário, como instrumento de coleta de dados, será aplicado para obter informações detalhadas sobre o conhecimento prévio e as práticas pedagógicas dos professores participantes. Como explica Gil (2004, p. 114), o questionário é concebido como “um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado”, e será de grande importância para os levantamentos iniciais desta pesquisa.

Para a análise dos dados obtidos, adotaremos a metodologia fundamentada nas contribuições de Zabala (1998). Esse autor destaca a relevância de compreender as fases que compõem uma sequência didática, suas atividades e os relacionamentos que estas estabelecem. Conforme Zabala:

A identificação das fases de uma sequência didática, as atividades que a conformam e as relações que se estabelecem devem nos servir para compreender o valor educacional que têm, as razões que as justificam e a necessidade de introduzir mudanças ou atividades novas que a melhorem. Assim, pois, a pergunta que devemos nos fazer, em primeiro lugar, e se esta sequência é mais ou menos apropriada e, por conseguinte, quais são os argumentos que nos permitem fazer esta avaliação (Zabala, 1998, p. 54-55).

De acordo com Zabala (1998), a sequência didática se configura como um planejamento detalhado e estruturado de atividades de ensino-aprendizagem, com foco em um determinado conteúdo ou objetivo. As fases de uma sequência didática podem variar, mas geralmente englobam etapas como: I) introdução; II) desenvolvimento; e III) conclusão.

Será elaborado um Plano de Trabalho do Curso (PPC) para a formação continuada, contendo as sequências didáticas que abrangem os conteúdos que serão trabalhados, seguindo o modelo semelhante ao que foi apresentado anteriormente. Esse PPC será devidamente cadastrado na plataforma de extensão, aplicado no



contexto da formação e, após sua implementação, será avaliado e ajustado conforme necessário. Após essas melhorias, o PPC será disponibilizado como produto educacional final. Esse produto educacional será uma ferramenta essencial para outras formações, além de apresentar detalhadamente o conceito e a importância do produto educacional.

## Detalhamento da experiência e discussão

Rocha *et al.* (2022) explicam que um produto educacional é uma exigência para mestrados profissionais. Para a sua elaboração, devem ser considerados os eixos: conceitual, procedimental, atitudinal, pedagógico e comunicacional. Podem assumir a forma de produtos, processos ou serviços. Nesse sentido, os autores entendem que é necessário o “saber fazer” na elaboração de um produto educacional, considerando: o procurar, o descobrir, o desenvolver, o imitar, o adaptar e o adotar (Leite, 2018).

Queremos ressaltar, inicialmente, que, antes de idealizar esse produto educacional, realizamos vários tipos de pesquisa em plataformas como o Periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Catálogo de Dissertações e Teses da Capes, o Portal EduCapes, o Google Acadêmico e o navegador regular do Google. Nosso objetivo era entender se já existia algum curso com a mesma proposta do que havíamos pensado.

A aproximação com nossa proposta foi localizada em um curso de formação continuada sobre tecnologia e espaço maker, ofertado no ano de 2023 por um dos campi do Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Contudo, a proposta é mais voltada para tecnologias digitais, impressos em três dimensões (3D), inteligência artificial e jogos on-line. Outro curso foi encontrado em um site chamado Mundo maker, que oferece material e capacitação para professores nessa área, sendo disponibilizado como um pacote adquirido para toda a escola, e o valor



varia em média de R\$ 400 a R\$ 600. Encontramos também um produto educacional chamado de *Projeto maker: um relato de experiência*, publicado no ano de 2021, que é um resumo do trabalho realizado no ensino médio regular. Notamos que nenhum dos cursos encontrados fazem a correlação entre a Educação maker e a EJA.

As sequências didáticas são um instrumento valioso para o planejamento e a execução de aulas eficazes. A unidade quatro de Zabala (1998) fornece um guia completo e prático para a elaboração de sequências didáticas que promovam o aprendizado significativo e o desenvolvimento integral, obedecendo a alguns parâmetros. A seguir, apresentamos um compilado a ser utilizado na estruturação da sequência didática, de acordo com a proposta mencionada anteriormente.

A apresentação por parte do professor ou da professora de uma situação problemática relacionada a um tema é o ponto de partida para a sequência didática. Nessa etapa, o docente desenvolve um tema em torno de um fato ou acontecimento, destacando os aspectos problemáticos e os que ainda são desconhecidos pelos alunos, fomentando o interesse e a curiosidade.

Em seguida, ocorre a proposição de problemas ou questões. Nessa etapa, os estudantes realizam uma coleta individual, na qual expõem respostas intuitivas ou suposições relacionadas às situações e aos problemas propostos. Esse processo inicial é essencial para mapear o nível de conhecimento prévio e as ideias espontâneas dos alunos.

Assim, as respostas intuitivas ou suposições são compartilhadas. Os estudantes apresentam suas ideias, o que permite a análise e discussão coletiva sobre as situações e os problemas levantados. Esse momento fomenta o engajamento e promove o diálogo entre os participantes.

Após isso, é feita a proposta das fontes de informação mais adequadas para cada questão apresentada. O professor ou a professora orienta os alunos na seleção das fontes, que podem incluir pesquisas bibliográficas, experiências práticas, observações, entrevistas ou trabalhos de campo. Essa etapa é fundamental para direcionar a investigação e assegurar a relevância das informações obtidas.



A busca da informação ocorre tanto de forma coletiva quanto individual. Professores e alunos realizam a coleta de dados a partir das fontes previamente indicadas, selecionam e classificam os dados relevantes, consolidando uma base sólida para a análise e interpretação.

Na fase seguinte, é feita a elaboração das conclusões. De maneira coletiva e individual, os participantes sintetizam as informações obtidas, respondendo às questões e resolvendo os problemas inicialmente apresentados. Esse momento promove a construção de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades analíticas.

Posteriormente, há a generalização das conclusões e a síntese. A partir das contribuições do grupo e das conclusões elaboradas, são estabelecidos os modelos, princípios e leis que emergem do trabalho realizado, garantindo a aplicação prática e o entendimento mais profundo dos conceitos abordados.

Os exercícios de memorização são feitos na sequência, realizados individualmente. Esses exercícios permitem que os alunos consolidem os resultados das conclusões, da generalização e da síntese, fixando o aprendizado de forma duradoura.

A prova ou exame é a etapa subsequente, em que os alunos respondem às perguntas e realizam exercícios em um período determinado, geralmente de uma hora. Essa avaliação mede a compreensão e a retenção dos conteúdos trabalhados ao longo da sequência.

Por fim, a etapa de avaliação é realizada pelo professor, que considera tanto as observações feitas durante a unidade quanto os resultados da prova. Nesse momento, o docente comunica aos alunos sua avaliação das aprendizagens realizadas, oferecendo feedback e apontando caminhos para o aprimoramento.

O curso de Formação Continuada para professores em Educação maker será estruturado em seis módulos, com foco no desenvolvimento de competências pedagógicas específicas. O primeiro módulo abordará os fundamentos da Educação maker e do planejamento educacional. O segundo tratará das metodologias ativas, como Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPj). O terceiro explorará a avaliação formativa, e o quarto focará na implementação prática das metodologias no ambiente escolar. O quinto módulo discutirá a adaptação curricular e inclusão



educacional, e o sexto promoverá uma reflexão e avaliação final do curso. Ao final, será realizada uma autoavaliação para mensurar a eficácia do curso, com base em critérios como atração, compreensão, envolvimento, aceitação e mudança de ação. Após a avaliação e aperfeiçoamento, o curso será disponibilizado em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), como Moodle e Hotmart, ampliando seu alcance para outros professores da EJA no Brasil.

A relevância desse produto educacional perpassa diversos âmbitos. O primeiro diz respeito à minha própria formação profissional e ao quanto esta pesquisa pode contribuir para o tema abordado. Além disso, acreditamos que o seu ineditismo tem grande potencial para contribuir com a produção científica do Programa de Pós-graduação em Ensino para a Educação Básica (PPGEnEB), bem como para as pesquisas que buscam melhorias na EJA.

Nesse sentido, também entendemos que esse produto educacional poderá contribuir para a formação continuada dos professores, tornando-os mais aptos a colocar em prática técnicas pedagógicas que consideram a Educação maker no dia a dia de suas aulas na EJA, melhorando, assim, o processo de ensino aprendizagem dos alunos. Inclusive, após essa capacitação, os professores poderão se tornar formadores de outros docentes e compartilhar tais conceitos.

Outrossim, a formação cidadã dos alunos é o mais importante. Desse modo, considerando que a EJA tem como foco “devolver” a cidadania àqueles que deixaram de estudar por várias questões sociais, acreditamos que esta pesquisa proporcionará aos professores a possibilidade de realizar aulas mais dinâmicas e práticas, que contribuirão não apenas para o aprendizado dos alunos, mas também para a inserção deles no mercado de trabalho. Isso resultará em uma maior qualidade de vida e na certeza de exercer uma cidadania mais reflexiva e crítica.



## Considerações finais

O estudo sobre a implementação da Educação maker na formação continuada de professores da EJA visa renovar as práticas pedagógicas, adaptando-as às necessidades dos alunos adultos, que enfrentam desafios como sobrecarga de responsabilidades, baixa autoestima e dificuldades de aprendizagem. A metodologia tradicional de ensino expositivo não é eficiente para esse público, assim a Educação maker surge como uma alternativa para promover um ensino mais dinâmico e participativo. O curso de formação continuada busca capacitar os professores para desenvolverem práticas pedagógicas inovadoras, melhorar a motivação dos alunos e prepará-los para o mercado de trabalho, além de fortalecer a formação dos docentes com estratégias alinhadas às exigências do século XXI. A abordagem maker também contribui para o empoderamento dos alunos, instigando o pensamento crítico e a transformação social. A oferta do curso em AVA amplia seu alcance, permitindo que mais professores da EJA em todo o Brasil se beneficiem, promovendo uma mudança cultural no ensino e impactando positivamente a aprendizagem dos estudantes. O estudo tem grande relevância para a educação, promovendo a inclusão, a justiça social e o direito a uma educação de qualidade.

## Agradecimentos

Gostaria de expressar meus agradecimentos a todos que contribuíram para a realização deste estudo. Agradeço aos professores e colaboradores da instituição de ensino, especialmente aos educadores da EJA, pela dedicação e participação no projeto. Aos meus orientadores e professores do PPGEnEB, pelo apoio e pelas orientações fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho. Agradeço também aos autores cujas obras embasaram teoricamente o estudo, com destaque para Paulo Freire e Antoni Zabala. Agradeço aos meus familiares pelo apoio



emocional e incentivo, e aos alunos da EJA, cujas histórias e dedicação me inspiraram a buscar soluções inovadoras. A todos, o meu sincero muito obrigado!

## Referências

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 04 fev. 2024.

FREIRE, Paulo. **A educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

GUTIÉRREZ-ESTEBAN, Prudencia; IBÁÑEZ-CUBILLAS, Pilar. **Metodologías didácticas en contextos enriquecidos con tecnologías**. Horizontes Universidad: Octaedro Editorial, [s. l.], 2024.

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO. Regina Magna Bonifácio de. **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos saberes e práticas**. São Paulo: Cortez, 2015.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. VII Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa (CIAIQ ). **Atas CIAIQ**, [s. l.], 2018, p. 330-339.

ROCHA, Saulo Barroso *et al.* (orgs.). **Elaboração de produto tecnológico educacional**. Niterói: Departamento de Empreendedorismo e Gestão/Universidade Federal Fluminense, v. 8, 2022.



SILVA, Ricardo Moreira da; SILVA, Joaquim Manoel da. **Educação *Maker* na prática:** desafio e perspectivas de um relato de experiência. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

SOUZA, João Francisco de. **Prática Pedagógica e Formação de Professores.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar/Antoni Zabala. Tradução: Ernani F da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.



## Caderno de acompanhamento na pedagogia da alternância: um relato de experiência

FERNANDO DE ALMEIDA (IF GOIANO)<sup>1</sup>  
CLEBER CEZAR DA SILVA (IF GOIANO)<sup>2</sup>

### Resumo

Este capítulo apresenta um relato de experiência sobre o uso do Caderno de Acompanhamento (CA), um instrumento pedagógico específico da Pedagogia da Alternância (PA), utilizado pela Escola Família Agrícola de Orizona (Efaori), Goiás. O objetivo foi relatar como o CA contribui para o acompanhamento individualizado do processo formativo dos estudantes e para o fortalecimento do diálogo entre escola, família e comunidade. A pesquisa, de abordagem qualitativa, incluiu levantamento bibliográfico e relato da prática com oito estudantes do ensino médio integrado ao Técnico em Agropecuária. Os resultados destacam que o CA fomenta a autonomia e o protagonismo estudantil, desenvolvendo competências linguísticas e habilidades de reflexão crítica. Apesar dos desafios, como a ausência de materiais didáticos específicos e a necessidade de maior envolvimento das famílias, o CA reforça a formação integral dos jovens e a valorização do campo como espaço de saberes. O estudo propõe novos debates para aprimorar a PA no Brasil.

### Palavras-chave

Educação do Campo; Pedagogia da Alternância; Caderno de Acompanhamento; Efaori.

<sup>1</sup> Mestrando em Ensino para a Educação Básica pelo Instituto Federal Goiano (IF Goiano) – Campus Urutaí; Discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica (PPGEnEB). CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0897181293345295>. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0006-3956-791>. E-mail: [fernando.almeida1@estudante.ifgoiano.edu.br](mailto:fernando.almeida1@estudante.ifgoiano.edu.br)

<sup>2</sup> Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica (PPGEnEB). CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6785390145821148>. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-0114-3666>. E-mail: [cleber.silva@ifgoiano.edu.br](mailto:cleber.silva@ifgoiano.edu.br)



## Introdução

A Pedagogia da Alternância (PA) surge com a criação das primeiras *Maisons Familiales Rurales* (Casas Familiares Rurais). Silva (2020) explica que essa prática valoriza os saberes que os estudantes já trazem consigo das propriedades e promove um estudo baseado em temas geradores, advindos das práticas cotidianas desses estudantes e do meio rural onde vivem. A partir dessas vivências práticas, agregam-se conhecimentos científicos durante as aulas no tempo escolar. O autor afirma ainda que a PA é uma proposta que integra escola, família e comunidade, formulando um conceito de campo como um lugar de identidade, cultura e saberes próprios.

Seu surgimento é motivado por um grupo de agricultores insatisfeitos com o modelo educacional francês, o qual não atendia as particularidades psicossociais dos estudantes do campo (Teixeira; Bernartt; Trindade, 2008). O grupo almejava um novo modelo que proporcionasse aos jovens um desenvolvimento profissional aliado ao desenvolvimento social e econômico do meio rural. Para isso, o modelo pensado pelos agricultores era dividido em dois tempos. Um tempo de aulas, mediado por um professor técnico agrícola, e outro tempo na propriedade rural, onde o estudante era acompanhado pela família, que o orientava nas atividades diárias. Logo, o intuito era conciliar o trabalho na propriedade com os estudos.

Segundo Nosella (2020), o precursor das escolas famílias agrícolas no Brasil foi o padre jesuíta Humberto Pietrogrande. Assim como na França, as escolas nasceram da necessidade de um modelo educacional que não expulsasse do campo aqueles estudantes que desejavam seguir seus estudos. Além disso, era necessária uma escola que não apenas reproduzisse o modelo das escolas urbanas, mas estimulasse a formação moral e intelectual do jovem com o seu território, e formasse homens e mulheres com compreensão política e capacidade de promover o desenvolvimento técnico local.

No Brasil, a Pedagogia da Alternância (PA) surge pela ação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (Mepes), que fundou as três primeiras escolas família agrícola do estado (Teixeira; Bernartt; Trindade, 2008).



Posteriormente, além das Escolas Família Agrícola (EFAs), as Casas Familiares Rurais (CFRs) também trabalhariam com PA. Por isso, as entidades articuladoras dessas organizações educacionais e os pesquisadores têm denominado como terminologia genérica: Centros Familiares de Formação por Alternância (Ceffas).

Sobre os princípios que norteiam a PA, Nosella explica que

A Pedagogia da Alternância inspira-se em alguns princípios fundamentais. A saber: em determinada concepção de homem, na teoria da aprendizagem baseada na alternância entre tempos de vida escolar e tempos de vida extraescolar, na interculturalidade, na criação e expansão de escolas institucionalizadas e reconhecidas e, finalmente, numa base jurídica associativa autônoma (Nosella, 2020, p. 13).

Nesse sentido, a autenticidade metodológica da PA está na aplicação de seus Instrumentos Pedagógicos (IP), sendo estes: a alternância de tempos e espaços de formação; mobilização e organização das lideranças locais; parcerias educativas entre pais, mestres de estágio e monitores; currículo estruturado por temas geradores; planos de estudo; caderno da realidade; caderno de acompanhamento; internato; visitas e viagens de estudo; estágio e avaliação constante e integrada (Nosella, 2020).

O objetivo deste capítulo é apresentar um relato de experiência com o instrumento Caderno de Acompanhamento (CA), revelando como se dá o trabalho com esse IP no contexto de uma EFA. O CA é um instrumento de diálogo entre escola, estudante e família, é construído por esses três interlocutores e tem como função o acompanhamento individualizado do processo de ensino-aprendizagem do estudante e também o seu histórico de formação dentro de um Ceffa (Silva, 2019).

Logo, com este relato, espera-se contribuir para o desenvolvimento das práticas pedagógicas da PA em uma relação dialógica, na qual o compartilhamento de experiências é fator relevante na manutenção das boas práticas e na busca de melhorias das metodologias aplicadas. Para isso, o percurso metodológico da pesquisa será apresentado situando o seu contexto de produção, a unidade



educacional onde foi desenvolvida a experiência e, em seguida, o relato das práticas desenvolvidas com o CA.

## Percurso metodológico

A proposta de elaboração deste capítulo surge da disciplina de Prática de Estágio Supervisionado, disciplina obrigatória do mestrado acadêmico em Ensino para Educação Básica (PPGEnEB), do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí. Este trabalho complementa os estudos realizados na pesquisa “Gênero Caderno de Acompanhamento e o Ensino da Escrita no Ensino Médio em Escolas Famílias Agrícolas – EFAs”.

O objetivo do capítulo é relatar uma experiência com o instrumento pedagógico caderno de acompanhamento, específico da pedagogia da alternância. A prática foi desenvolvida por um dos autores deste capítulo, o professor Fernando de Almeida, atuando como monitor e professor da área de Linguagens e suas Tecnologias em 2024, na Escola Família Agrícola de Orizona (Efaori), estado de Goiás. Na ocasião, o professor era tutor de oito estudantes cursando o ensino médio integrado ao Técnico em Agropecuária, sendo dois da 1ª série, um da 2ª série e cinco da 3ª série.

Optou-se, inicialmente, por uma pesquisa de abordagem qualitativa, na busca de fundamentação teórica sobre o histórico da PA e sua metodologia de ensino. Essa busca foi feita por meio das plataformas Google Acadêmico e Scientific Electronic Library Online (Scielo). Na procura de artigos, dissertações e teses que pudessem colaborar com os estudos, foram utilizados dos seguintes descritores: “Pedagogia da Alternância” “Escola Família Agrícola”, “Escola Família Agrícola de Orizona”, “Efaori” e “Caderno de Acompanhamento”. Como base teórica foram utilizados os autores Teixeira, Bernartt e Trindade (2008), Silva (2019, 2020) e Nosella (2020).



No decorrer das discussões será apresentado o relato das experiências desenvolvidas, incluindo a Escola Família Agrícola de Orizona (Efaori) e seu contexto de atuação, como se caracteriza o CA em aspectos estruturais e funcionais e, por fim, os resultados e desafios no uso desse instrumento pedagógico.

## Detalhamento da experiência e discussão

As experiências relatadas neste capítulo foram vivências na Efaori, uma instituição que trabalha com a PA desde o seu surgimento, no ano de 1999, e oferece o ensino médio integrado ao Técnico em Agropecuária para estudantes com faixa etária média de 14 a 18 anos. Ela atende filhos de agricultores do município de Orizona e também dos municípios circunvizinhos, sendo uma das três unidades que trabalham com a PA no estado de Goiás.

O regime de alternância adotado pela Efaori é semanal, no qual os estudantes passam uma semana na escola, em regime de internato, e uma semana na propriedade, desenvolvendo as atividades de um roteiro de estudos elaborado pelos professores. No ano de 2024, a escola trabalhou com cinco turmas, sendo duas primeiras séries, duas segundas séries e uma terceira série. Essas turmas eram alternantes, em uma semana de aula estavam a 1ª A e a 3ª A, na outra, a 1ª B e as 2ª A e B.

Atuando como professor da área Língua Portuguesa e suas tecnologias na Efaori, pude vivenciar o trabalho com os diversos instrumentos pedagógicos da PA, entre eles o Plano de Estudo, Visita de Estudo, Colocação em Comum, Serões, Coletivos de Jovens, Acompanhamento Individualizado por meio da Tutoria, Caderno da Realidade e Caderno de Acompanhamento. Dentre esses, destaca-se, neste relato, o CA.

Importante para a compreensão do trabalho com o CA é entender o que é a Tutoria. Esta também é um dos instrumentos pedagógicos da PA, e sua função é oferecer ao estudante um professor-monitor que acompanhe de forma individualizada



seu processo de formação no ensino em alternância. Na Efaori, o tutor e o estudante encontram-se pelo menos uma vez na semana, denominada sessão escola ou tempo escola, para um momento de orientação, em uma conversa sobre como se desenvolveu a formação na sessão família anterior, ou tempo comunidade. Na ocasião, repassam-se informes tanto da família para escola quanto da escola para família, via tutor/estudante. A função da tutoria é facilitar as relações do estudante no internato e mediar o diálogo entre escola e família para que juntos atuem como agentes de formação do alternante (forma como é chamado aquele que estuda no sistema da PA).

O CA surge como uma forma de complementar o acompanhamento individual realizado pela Tutoria. Como o próprio nome sugere, trata-se de um caderno que o aluno personaliza para fazer registros durante os três anos de formação na Efaori. Por meio desse instrumento, há um espaço de diálogo entre a escola e a família. O CA é constituído por três interlocutores diferentes: o estudante, o tutor e os pais ou responsável pelo estudante. Todos esses interlocutores têm seções reservadas para fazerem seus comentários e observações no CA.

Assim como a dinâmica da PA acontece em dois tempos de formação, o CA também é estruturado dessa forma. Desse modo, existe um espaço reservado aos registros feitos na sessão escola e outro para a sessão família. Neste último caso, os responsáveis pelos registros são o estudante e a família; já na sessão escola, a responsabilidade fica a cargo do estudante e do tutor. Fica evidente que o alternante tem um papel central na construção do CA, sendo um agente ativo em seu processo de ensino-aprendizagem.

Durante a sessão escola, os registros feitos no CA incluem o relato da chegada do estudante na Efaori, o tema da sessão, as atividades desenvolvidas nas aulas teóricas e práticas da semana, a rotina do coletivo de trabalho em que o alternante está inserido naquela sessão, os serões de estudos e culturais, e outras observações que se tornem importantes para destaque, como intervenções externas e o plano de estudos a ser desenvolvido na sessão família. Cabe ao tutor ler os relatórios das sessões anteriores e fazer seus registros, entre eles orientações sobre a vivência do



estudante no internato e/ou em sala de aula, elogios, pedidos e informes aos pais ou responsáveis, assinando ao final das observações da referida sessão.

Já na sessão família, cabe ao estudante registrar as práticas cotidianas realizadas na propriedade, a rotina de trabalho, as pesquisas realizadas, as práticas agropecuárias desenvolvidas e também suas vivências na comunidade, como momentos de lazer e de religiosidade. Aos pais ou responsáveis compete acompanhar o plano de estudos encaminhado na sessão escola e realizar as observações que acharem pertinentes. É de responsabilidade deles informar os tutores, por meio do CA, caso o estudante necessite se ausentar da Efaori em algum momento da próxima sessão escola. Além disso, o CA é o espaço para a família registrar os anseios sobre o processo formativo do alternante, de forma que o tutor possa colaborar de maneira direta ou repassando as observações para outros professores e/ou o grupo gestor. Por fim, os pais assinam o CA da sessão família.

Além da função dialógica relativa ao CA, existe um outro benefício pedagógico no desenvolvimento das habilidades linguísticas. Nesse sentido, aponta-se o aprimoramento da leitura e da escrita. Como é o IP que acompanha o estudante por todas as sessões de formação, do primeiro ao terceiro ano do ensino médio, atua no desenvolvimento da capacidade de síntese, leitura da realidade, planejamento textual, argumentação, descrição, narração e ortografia.

Durante as tutorias realizadas no ano de 2024, chamou minha atenção os destaques feitos pelos estudantes a respeito das aulas práticas, sempre apontadas nos registros da semana. Outro apontamento frequente da rotina de aulas foram as viagens de estudo. Tal fato deixa evidente o quanto os alternantes valorizam instrumentos didáticos que fogem ao estilo tradicional. Quanto aos relatos oriundos da sessão família, destaca-se o crescente envolvimento dos estudantes nas propriedades no decorrer da formação técnica em Agropecuária.

Entretanto, alguns desafios na rotina de trabalho com o CA são percebidos, um deles ocorre no momento inicial de formação dos estudantes da primeira série. Ao chegarem na Efaori, os alunos não conhecem o gênero textual CA, e sua produção deve ser ensinada durante as aulas de Língua Portuguesa. Contudo, como não



é um gênero usual das escolas tradicionais urbanas, não existem materiais didáticos específicos para ensinar a construir um CA. Durante a minha prática em sala de aula foi preciso utilizar CAs emprestados de estudantes das segundas e terceiras séries. Fator que dificulta a aula, pois os cadernos emprestados devem ser explorados pelos alternantes com muita cautela e zelo, já que precisam ser devolvidos. No tocante a isso, vale ressaltar que um material didático pensado para o ensino do CA seria de grande relevância para a PA.

Outro desafio, ainda, é mostrar aos estudantes como o preenchimento efetivo do CA é importante para o processo de formação integral e colaborativa proposto pela PA. Muitas vezes, falta disciplina na estruturação dos relatos e das informações, o que cria uma lacuna na compreensão do trabalho desenvolvido tanto para o tutor quanto para a família. Não obstante, alguns pais ou responsáveis também deixam de realizar o acompanhamento sistemático da formação dos filhos, alguns justificando falta de tempo, outros, talvez, até por dificuldade de escrita. Nesse contexto, ressalta-se que o acompanhamento do CA foi realizado, em grande parte, pelas mães dos estudantes acompanhados.

Apesar das dificuldades abordadas, é perceptível o desenvolvimento dos estudantes no decorrer dos anos do ensino médio e do curso Técnico em Agropecuária, quando se observam os textos do CA durante a formação. Nota-se um avanço na forma de percepção da própria realidade, na habilidade de escrita e na formação de um vínculo entre escola, estudante e família, mediado por esse instrumento pedagógico. Além do mais, o CA coloca o alternante no centro do processo de seu próprio aprendizado, fomentando o desenvolvimento da autonomia e o protagonismo estudantil.



## Considerações finais

O trabalho desenvolvido pela Efaori reafirma a relevância da PA para a educação de campo, como uma metodologia de ensino inovadora e que busca colocar o estudante como protagonista do processo de ensino aprendizagem. Nesse contexto, o instrumento pedagógico caderno de acompanhamento destaca-se como uma ferramenta dialógica na promoção dessa autonomia no aprendizado e na possibilidade de um acompanhamento personalizado do desenvolvimento integral do alternante.

O relato apresentado demonstra que o CA promove um diálogo constante entre a escola, a família e o estudante, configurando-se em um espaço colaborativo e participativo. Assim, os vínculos entre os atores da formação em alternância são fortalecidos, o que estimula a corresponsabilidade no processo educativo e valoriza as vivências do alternante tanto no espaço escolar quanto na vida em família e na comunidade. Além disso, o CA contribui diretamente para o desenvolvimento de competências linguísticas, como leitura e escrita, incluindo habilidades como síntese, argumentação e planejamento textual, importantes para a formação integral dos estudantes.

Entretanto, também foram revelados desafios que, no dia a dia, precisam ser superados para aperfeiçoar o uso do CA. Entre eles, destaca-se a necessidade de materiais didáticos específicos para o ensino do gênero textual Caderno de Acompanhamento. Outro ponto a se observar é a importância de sensibilizar famílias e estudantes quanto ao papel central do CA na formação proposta pela PA. Isso porque a falta de acompanhamento de algumas famílias e a dificuldade inicial dos alternantes em registrar suas vivências de maneira estruturada demonstram que ainda há barreiras culturais e metodológicas a serem superadas.

No entanto, os resultados observados ao longo do processo formativo demonstram avanços significativos no protagonismo dos estudantes, na percepção de suas realidades e no desenvolvimento de habilidades fundamentais para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho. Dessa forma, reforça-se a importância do CA



para a PA não só na promoção do aprendizado formal e acadêmico, mas também na formação de cidadãos que valorizam a sua própria identidade cultural.

Por fim, por ser este um relato pessoal, evidencia-se a necessidade de pesquisas que possam validar ou confrontar essas experiências, a fim de colaborar com o desenvolvimento e aprimoramento da PA. Somente por meio de um trabalho colaborativo entre gestores, educadores, estudantes e famílias será possível superar os desafios e ampliar os resultados positivos dessa metodologia educacional no Brasil.

## Agradecimentos

Agradeço à Escola Família Agrícola de Orizona, instituição que realiza um trabalho importante para o desenvolvimento social do meio rural no município de Orizona e região, da qual tenho o privilégio de fazer parte do corpo docente. E, também, ao Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí, por meio do Programa de Pós-Graduação em Ensino para Educação Básica, ao qual pertenço como discente.

## Referências

NOSELLA, Paolo. Cinquenta anos de Pedagogia da Alternância no Brasil conflitos e desafios. **Humanidades & Inovação**, Tocantins, v. 7, n. 12, p. 9-19, 2020. DOI: <https://doi.org/10.47456/krkr.v2i4.33417>.

SILVA, Cícero da. Plano de formação, letramento e práticas educativas na pedagogia da alternância. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. e219182, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046219182>.

SILVA, Cícero da; GONÇALVES, Adair Vieira. O gênero Caderno de Acompanhamento na Pedagogia da Alternância: espaço de diálogo entre família e escola. In: JUNIOR, Atilio Buttiri (ed.). **Fórum Linguístico**. Florianópolis:



Universidade Federal de Santa Catarina, v. 16, n. 2, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2019v16n2p3655>.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 34, p. 227-242, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000200002>.



## Desafios e possibilidades: um currículo decolonial na educação de jovens e adultos para discentes ciganos

MAGNA NASCIMENTO MIZURINI DA COSTA (IF GOIANO)<sup>1</sup>

LUCAS ALVES BARBOSA E SILVA (IF GOIANO)<sup>2</sup>

DANIEL VALÉRIO MARTINS (CNPQ)<sup>3</sup>

### Resumo

Este relato de experiência explora as potencialidades e os desafios de implementar um currículo decolonial na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com foco nos discentes ciganos. A pesquisa, fundamentada em revisão bibliográfica e levantamento autonarrativo com professoras da EJA, revela lacunas na formação docente e limitações nos materiais didáticos que perpetuam práticas eurocêntricas e marginalizam a cultura cigana. Evidenciou-se que, ao integrar saberes tradicionais ciganos no currículo, há um impacto positivo no engajamento, autoestima e desempenho dos alunos. O estudo reforça a necessidade de formações continuadas que capacitem os docentes para práticas inclusivas e culturalmente sensíveis. Conclui-se que a transformação educacional requer a colaboração entre gestores, educadores e a comunidade cigana para assegurar a representatividade, o respeito às diversidades e a reconfiguração das relações de poder no ambiente escolar.

### Palavras-chave

Currículo Decolonial; Educação de Jovens e Adultos; Diversidade Cultural.

- <sup>1</sup> Mestranda em Ensino para a Educação Básica pelo Instituto Federal Goiano (IF Goiano) – Campus Urutaí; Discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica (PPGEnEB). CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5028944184495324>. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0003-9286-0517>. E-mail: [magna.costa@estudante.ifgoiano.edu.br](mailto:magna.costa@estudante.ifgoiano.edu.br).
- <sup>2</sup> Mestrando em Ensino para a Educação Básica pelo Instituto Federal Goiano (IF Goiano) – Campus Urutaí; Discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica (PPGEnEB). CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9376453064335862>. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-6810-6907>. E-mail: [lucas.alves@estudante.ifgoiano.edu.br](mailto:lucas.alves@estudante.ifgoiano.edu.br).
- <sup>3</sup> Doutor em Educação pela Universidad de Burgos (UBU). Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). CV Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5153427373291259>. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-0777-9750>. E-mail: [jjfadelino@hotmail.com](mailto:jjfadelino@hotmail.com).



## Introdução

A escola deve ser mobilizadora e organizadora de um processo em que a comunidade se envolva, em que diversos espaços educacionais da sociedade possam ser integrados, possibilitando a criação de um ambiente cultural que leve à participação e ao reforço das atitudes criativas dos alunos-cidadãos (Brasil, 2002, p.96).

Este relato de experiência advém da minha inquietação como especialista em antropologia e coordenadora pedagógica da educação inclusiva na rede municipal, que demanda da minha função um zelo polido quanto ao currículo oferecido aos discentes da comunidade cigana. No âmbito profissional, essa responsabilidade exige um compromisso contínuo com minha auto-hetero-ecoformação docente, e no âmbito pessoal, uma atenção crítica, de modo a garantir que todos os alunos se sintam representados e respeitados em suas singularidades como cidadãos de direitos sociais, em conformidade com a Constituição Federal de 1988 do Brasil. “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (Brasil, 2016).

De acordo com Teixeira (2009), a presença do povo cigano no Brasil data de 1574, quando aqui chegaram degredados de Portugal. Embora histórica, a trajetória desse povo permanece marcada pela invisibilidade social, que perpetua estereótipos e marginalizações. Consequentemente, isso reflete nas escolas, silenciando toda sua história por meio de um currículo que impõe um sistema educacional que prioriza visões eurocêntricas, em que a falta de reconhecimento da cultura e da representação do aluno cigano como um sujeito de direito resulta em exclusão, gerando a evasão e, inclusive, uma distorção série-idade.

“Reconhecer a diversidade e buscar formas de acolhimento requer por parte da equipe escolar, disponibilidade, informações, discussões, reflexões e algumas vezes ajuda externa de outros profissionais” (Brasil, 2002, p. 88). A proposta deste relato de experiência destina-se a apresentar o conhecimento dos docentes sobre



o currículo decolonial, considerando os saberes tradicionais ciganos e rompendo com práticas educacionais colonizadoras. Também visa verificar se esse currículo tem sido empregado nas salas de aula da Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde estão matriculados alunos ciganos.

O currículo decolonial visa enaltecer a história e a cultura de diferentes grupos, o que resulta em maior engajamento acadêmico e na melhoria do desempenho dos alunos. Dessa forma, ao compreender e integrar essas diferentes cosmovisões, o currículo decolonial, além de valorizar a diversidade, questiona e transforma as estruturas de poder subjacentes que moldam a educação.

Silva (2015) argumenta que a problemática da colonialidade no currículo e na avaliação escolar vai além da simples inclusão de diferentes culturas. Trata-se, na verdade, das lógicas que estruturam e dão forma a esses elementos. Nesse sentido, a diferença colonial manifesta-se na escola por meio de um conflito entre cosmovisões que, no decorrer da história, reconfiguram-se em um processo de tensão.

Sobre os currículos educacionais eurocêntricos, que priorizam e enfatizam a história, cultura e perspectivas europeias, muitas vezes marginalizando outras culturas e experiências, Candau (2020) ressalta que os processos educacionais muitas vezes perpetuam a lógica da colonialidade. Ao promover a homogeneização dos sujeitos envolvidos, esses currículos tendem a privilegiar um único tipo de conhecimento como válido e verdadeiro, aquele que é produzido a partir do referencial construído pela modernidade europeia.

O multiculturalismo busca superar a marginalização de grupos minoritários, valorizando as várias identidades culturais. No que se refere à educação multicultural, Gadotti (1992) emerge como um contribuinte relevante para o presente estudo, apontando o equilíbrio entre a cultura intrínseca de uma determinada comunidade local ou regional, vinculada a grupos sociais ou minorias étnicas. O autor ainda preconiza a valorização da identidade cultural dos discentes como um elemento essencial para a obtenção da equidade de oportunidades educacionais.

Quanto a um currículo diferenciado, específico e intercultural, Freire (1996) discute a importância de um ensino que respeite a diversidade, promova a igualdade



de oportunidades, a equidade e o empoderamento mediante o desenvolvimento de um currículo inclusivo, que respeite a diversidade e considere as experiências culturais e sociais dos alunos, permitindo que eles se tornem agentes ativos na construção do seu conhecimento e na transformação da sua realidade.

Freire (1996) ainda enfatiza a necessidade de os educadores compreenderem a realidade cultural e histórica dos alunos como ponto de partida para o processo educacional. Considerando isso, este relato de experiência afluou de um estudo que utilizou, além da pesquisa bibliográfica referente ao currículo e à cultura cigana, outros aportes metodológicos, que serão mais bem detalhados na seção a seguir.

## Percurso metodológico

Constitui-se, portanto, como sujeitos dessa pesquisa qualitativa, não-estruturada, informal e descontraída, três professoras regentes na EJA que lecionam diretamente com os alunos ciganos de etnia *Calon*.

Durante essa investigação foi utilizada uma estratégia autonarrativa, permitindo que as professoras explanassem oralmente, de forma espontânea, suas experiências em sala de aula com esse público diversificado, sem a intervenção de entrevistas ou questionários previamente formulados, que poderiam induzir os relatos destinados à compreensão das suas práticas pedagógicas, dos desafios enfrentados em sala de aula e das percepções sobre um currículo decolonial quanto a sua viabilidade e impactos.

De acordo com Laville e Dionne (1999, p. 187), “Sempre em função da hipótese e das exigências de sua verificação, o pesquisador pode também reduzir o caráter estruturado da entrevista e torná-la menos rígida e menos constrangedora. [...] pode-se conservar a padronização das perguntas sem impor opções de respostas.”

Ademais, para os aportes metodológicos, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, que revisou trabalhos, livros, artigos e outras fontes relevantes existentes para



fundamentar e contextualizar o estudo. Nesse caso, com referência ao currículo decolonial, Mignolo e Walsh (2018) exploram a ideia de que o pensamento decolonial se manifesta na distinção colonial, propondo uma reconfiguração da geopolítica do conhecimento. Eles destacam duas trajetórias: a crítica à subalternização dos saberes marginalizados e a ascensão do pensamento liminar, que surge como uma nova abordagem epistêmica, unindo tradições e categorias que foram historicamente silenciadas pelo eurocentrismo.

A investigação adotou uma abordagem sistêmica, com a finalidade de explorar e analisar a oferta de ensino para os discentes ciganos matriculados na EJA, as práticas educacionais existentes relativas a um currículo decolonial, os desafios enfrentados pelos docentes e se há estratégias para promover uma educação inclusiva e culturalmente sensível com relação à história, cultura e identidade dos alunos.

A abordagem sistêmica em uma pesquisa envolve a compreensão do sujeito dentro de seu contexto específico, reconhecendo que os eventos e as interações não podem ser previstos de forma linear, permitindo uma ampliação do olhar sobre a situação em questão, pois compreende os sistemas complexos entre as partes (Gomes *et al.*, 2014).

A pesquisa explorou estudos conectados ao tema, considerando a relevância do objeto do conhecimento para o entendimento do contexto educacional do povo cigano no Brasil, bem como a abordagem do currículo decolonial.

Além dos autores já citados, surgiram nomes como Maldonado-Torres (2008), Walter e Walsh (2018), que há muito tempo estão preocupados com a imposição eurocêntrica nos currículos escolares.

## Detalhamento da experiência e discussão

Ao indagar as professoras da EJA sobre seu conhecimento a respeito do currículo decolonial, ficou evidente que estavam cientes do conceito, mas enfrentavam



dificuldades para articulá-lo de maneira clara. Essa lacuna na explicação sugere que ainda há um distanciamento entre o entendimento teórico e a aplicação prática do currículo decolonial.

Candau (2020) aponta que os processos educacionais frequentemente perpetuam uma lógica de colonialidade, o que resulta na homogeneização dos indivíduos envolvidos. Essa dinâmica valoriza um único tipo de conhecimento, considerado válido e verdadeiro, que se origina do referencial estabelecido pela modernidade europeia.

Ao serem questionadas sobre o impacto que um currículo decolonial teria no desempenho dos alunos ciganos, as professoras responderam que aplicar em sala de aula atividades que reconheçam a diversidade dos alunos de fato é algo que enriquece significativamente a experiência educativa, pois certamente aumenta a autoestima dos alunos, fazendo com que se sintam valorizados e reconhecidos, o que promove um melhor desempenho acadêmico, motivando-os a se engajarem mais nas atividades educacionais e a desenvolverem uma performance mais satisfatória.

Hall (2006) esclarece que o termo “multiculturalismo” é um substantivo que designa as estratégias e políticas elaboradas para lidar com a diversidade presente nas sociedades multiculturais. Comumente empregado no singular, ele representa a filosofia ou doutrina que fundamenta essas iniciativas. Nesse contexto, um currículo decolonial para discentes ciganos deve considerar essas nuances, promovendo uma abordagem que respeite e valorize a multiplicidade cultural.

A partir das reflexões obtidas durante a troca de informações, as professoras da EJA expressaram suas demandas em relação à implementação de um currículo decolonial voltado para alunos ciganos. Foi destacado que, embora tenham noção sobre o que envolve esse tipo de currículo, sentem-se despreparadas para aplicá-lo efetivamente em sala de aula. Mencionaram também que há falhas na formação inicial por não serem abordadas adequadamente as questões relacionadas ao currículo decolonial e à educação eurocêntrica nas faculdades.

“Não basta apenas o professor reconhecer o compromisso de ministrar em sala de aula a importância do ensino das relações étnico- raciais, ele precisa estar



preparado com bases teóricas para conduzir discussões com os alunos” (Ferreira, 2021, p. 4). Além disso, apontaram também a falta de apoio da gestão escolar quanto a proporcionar uma formação continuada para a diversidade dos alunos. Para Candau (1996), a formação continuada de professores deve estar intimamente conectada à realidade e aos desafios enfrentados por esses profissionais. Para que essa formação seja efetiva é fundamental que ocorra em um ambiente de trabalho colaborativo como a própria escola, promovendo o envolvimento ativo dos educadores no processo de aprendizado.

A ausência de capacitação deixa as professoras inseguras, uma vez que desejam oferecer uma educação mais inclusiva e representativa, entretanto se consideram limitadas por falta de preparo e pela ausência de diretrizes claras. Manifestaram ainda um sentimento de frustração, pois compreendem a importância de um currículo que valorize a identidade, a cultura e as histórias dos seus alunos, entretanto não possuem ferramentas necessárias para realizar essa mudança.

Quando indagadas sobre os materiais didáticos, mencionaram que se deparam com barreiras que dificultam a implementação de um currículo decolonial, tendo em vista que os materiais disponíveis são generalizados e não contemplam as especificidades e as tradições da comunidade cigana, impedindo, assim, o desenvolvimento de atividades significativas, que possam enriquecer o aprendizado dos alunos, uma vez que devem seguir o currículo pronto e engessado.

Do ponto de vista de Rodrigues (2018), as escolas devem reavaliar a maneira como estruturam seus currículos e suas interações com comunidades de minorias étnicas. O autor ressalta a necessidade de abandonar materiais didáticos genéricos e de se distanciar do discurso opressor e colonizador, promovendo uma postura que não represente mais o expansionismo implacável da civilização.

Contudo, as docentes buscam integrar a cultura cigana e os saberes como elementos das atividades, a fim de tornar as aulas mais relevantes. Elas criam momentos propícios para que os alunos se sintam à vontade para compartilhar suas experiências, incentivando discussões sobre suas vivências. Nessas ocasiões, os estudantes



apresentam aspectos culturais de sua comunidade, o que lhes permite conectar essas vivências ao conteúdo das aulas, tornando-as mais expressivas e significativas.

Na ótica de Gadotti (1996), ao considerar a realidade dos educandos, o educador é capaz de fomentar a motivação essencial para a aprendizagem, despertando interesses e entusiasmos, ampliando as oportunidades de aprendizado e contribuindo para a recuperação da autoestima dos alunos. O autor argumenta ainda que os alunos da EJA necessitam apenas de técnicas e metodologias mais adequadas à sua modalidade de ensino.

Quanto aos discentes, enfatizou-se que um dos principais desafios é o desinteresse deles em relação às temáticas eurocêntricas predominantes no currículo atual. Essa desconexão entre a realidade dos alunos ciganos e o objeto de estudo resulta em dificuldades de compreensão e adaptação ao currículo vigente, que não considera suas experiências históricas e culturais.

Nessa linha de raciocínio, Sobreira e Costa (2014) afirmam que o compromisso com a educação de jovens e adultos transcende o simples ato de alfabetizar. Essa educação abrange dimensões ideológicas, forma opinião e contribui para a construção da cidadania. Nesse sentido, as concepções de ensino devem ser fundamentadas em métodos e abordagens que levem em conta as características, as subjetividades e os contextos dos alunos.

Com o intuito de solucionar esse desafio, as docentes criam estratégias para entender as razões dessa resistência. Como são poucos alunos, ouvem atentamente cada um, promovendo diálogos abertos sobre suas dificuldades e buscando compreender seus interesses educacionais, a fim de facilitar o aprendizado.

Quando a aula envolve a história e cultura dos discentes, as professoras percebem que a autoestima dos alunos ciganos aumenta, visto que se sentem valorizados e reconhecidos como parte importante do ambiente escolar, fortalecendo o senso de pertencimento e resultando em um clima na sala de aula mais colaborativo e motivador.

As professoras revelaram ainda as dificuldades para construir um relacionamento de confiança com os alunos ciganos, principalmente com os novatos, haja



vista que podem apresentar distorção idade-série e expectativas variadas em relação à escola, o que exige uma abordagem cautelosa, havendo a necessidade de criar um ambiente onde se sintam seguros para se expressarem e participarem ativamente. A construção de confiança em sala de aula facilita o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a formação de vínculos significativos que impacta no bem-estar emocional dos alunos.

No tocante a isso, Sarmiento (2010) defende que a sala de aula deve ser um espaço dedicado à formação e à harmonização, onde a afetividade, em suas diversas manifestações, seja utilizada como um recurso para promover a aprendizagem. A autora ressalta que os aspectos afetivos e intelectuais estão interligados, representando diferentes facetas de uma mesma realidade: o desenvolvimento integral do ser humano.

Sobre o saber histórico e cultural dos alunos, as docentes disseram que há uma troca de conhecimentos que gera uma atmosfera de respeito e valorização mútua, onde os alunos se sentem reconhecidos, e elas se tornam facilitadoras do aprendizado em vez de apenas transmitir conhecimentos prontos. Assim, ao aprender com eles, elas conseguem gerir melhor suas abordagens pedagógicas, tornando-as mais relevantes e conectadas às suas realidades.

Para as professoras, aprender com os alunos sobre a história e cultura deles é uma experiência aprimorada e transformadora, oportunizando expandir seus horizontes e superar preconceitos. Cada relato, tradição ou prática que eles compartilham oferece uma nova perspectiva e enriquece o ambiente de aprendizagem como um todo. Essa relação de aprendizado mútuo fortalece os laços dentro da sala de aula e promove um clima de colaboração. Dessa forma, é possível aprender com o outro.

Suanno (2009) discorre sobre a ecoformação, destacando que no ambiente de aprendizagem ocorre uma dinâmica em que o aluno se torna professor e o professor se transforma em aluno, estabelecendo um processo inter-relacional construtivo. Essa abordagem transdisciplinar promove uma maior tolerância em relação aos princípios éticos, voltando-se para o bem comum.



Em síntese, durante a conversa com as professoras, observou-se que os alunos ciganos demonstram desinteresse em relação às temáticas eurocêntricas predominantes no currículo apresentado. Essa falta de conexão com a realidade dos alunos ciganos causa dificuldades de compreensão e adaptação ao objeto do conhecimento.

Os materiais didáticos disponíveis são generalizados e não contemplam as especificidades e tradições da comunidade cigana, impedindo o desenvolvimento de atividades significativas que poderiam enriquecer o aprendizado dos discentes (Nagel, 2018). Observou-se ainda a urgência de programas de formação continuada para os docentes, focando na diversidade cultural e na implementação de currículos decoloniais.

As professoras expressaram a necessidade de se sentirem mais preparadas e confiantes para abordar questões relacionadas à identidade cultural dos seus alunos. Além disso, o fato de não haver a adequação dos materiais didáticos e a predominância de um currículo eurocêntrico refletem uma lógica colonial que ainda permeia as práticas pedagógicas contemporâneas. Em consequência disso, privilegiar um único tipo de conhecimento causa desinteresse nos alunos em relação às temáticas eurocêntricas, evidenciando a desconexão entre os conteúdos ensinados e as vivências culturais dos estudantes.

A falta de formação inicial adequada e de oportunidades de capacitação continuada para os docentes destaca a necessidade urgente de um compromisso institucional com a formação de educadores capazes de lidar com a diversidade cultural.

O respeito pela diversidade promove a equidade. Portanto, compreender a realidade cultural dos alunos deve ser o ponto de partida para qualquer proposta curricular. As lições aprendidas neste processo foram valiosas. A necessidade de um currículo que inclua a cultura, a identidade e a história dos alunos ciganos é inegável, reforçando a importância da valorização da identidade cultural como um elemento essencial para o ensino e a aprendizagem dos discentes ciganos.



## Considerações finais

A transformação educacional, portanto, não se limita à inclusão de novos conteúdos, mas implica uma reconfiguração das relações de poder e o reconhecimento dentro do espaço escolar.

Os resultados indicam que, para que a implementação do currículo decolonial seja bem-sucedida, é fundamental promover a formação continuada dos docentes e garantir a disponibilização de materiais didáticos que reflitam as especificidades da comunidade cigana. A colaboração entre educadores, gestores e a comunidade cigana é essencial para assegurar que as vozes dessa população sejam ouvidas e respeitadas.

Recomenda-se, ainda, que as instituições de ensino desenvolvam programas de formação continuada focados na diversidade cultural e educação inclusiva de povos tradicionais. Essa jornada exige um comprometimento coletivo, com vistas à promoção de uma educação que realmente reflita a diversidade cultural e histórica do povo cigano.

## Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 3 dez. 2014

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF: Ministério da Educação, v. 1, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja\\_livro\\_01.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf). Acesso em: 1 dez. 2024.

CANDAU, M. V. F. Diferenças, Educação Intercultural e Decolonialidade: temas insurgentes. **Revista espaço do currículo**, João Pessoa, v. 13, n. especial, p. 678-686, 2020.



CANDAU, V. M. F. **Formação continuada de professores: tendências atuais. Formação de professores: tendências atuais.** São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.

FERREIRA, J. R. A. Formação docente e a inclusão das relações étnico- raciais na Educação Básica. **Ensino e Perspectiva**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p.1-8, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6021>. Acesso em: 10 dez. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Diversidade cultural e educação para todos.** Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GADOTTI, Moacir (org.). **Educação de jovens e adultos: as experiências do MOVASP.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1996.

GOMES, L. B.; BOLZE, S. D. A.; BUENO, R. K.; CREPALDI, M. A. As origens do pensamento sistêmico: das partes para o todo. **Pensando famílias**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, 2014.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade.** São Paulo: DP&A, 2006.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Tradução: Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

MALDONADO-TORRES, N. La descolonización y el giro des-colonial. **Tabula Rasa**, [s. l.], n. 9, p. 61-72, 2008.

MIGNOLO, W. D; WALSH, C. E. **Ondecoloniality: Concepts, analytics, praxis.** Carolina do Norte, EUA: Duke University Press, 2018.

NAGEL, H. A. C. Cidadania e direitos sociais no Brasil: um longo percurso para o acesso aos direitos fundamentais. **Revista de la Secretaría del Tribunal Permanente de Revisión**, [s. l.], v. 6, n. 11, p. 213-227, 2018.



RODRIGUES, S. C. **Saberes populares e identidade na Comunidade Cigana de Mamanguape-PB**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/15209?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/15209?locale=pt_BR). Acesso em: 1 dez. 2024.

SARMENTO, N. R. G. **Afetividade e aprendizagem**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: [https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as\\_sdt=0%2C5&q=AFETIVIDADE+E+APRENDIZAGEM+sarmen-to&btnG=](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as_sdt=0%2C5&q=AFETIVIDADE+E+APRENDIZAGEM+sarmen-to&btnG=). Acesso em: 2 jan. 2025.

SILVA, J. F. da. Sentidos da avaliação da educação e no ensino e no currículo na educação básica através dos estudos pós-coloniais latino-americanos. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 8, n. 1, 2015.

SOBREIRA, M. L. F.; COSTA, T. A. D. S. **A importância da educação de jovens e adultos para construção da cidadania**: reflexões sobre o trabalho docente e suas implicações para vida dos/as educandos/as. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/2941?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/2941?locale=pt_BR). Acesso em: 11 dez. 2024.

SUANNO, J. H. Inovação na Educação: uma visão complexa, transdisciplinar e humanista. *In*: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE E III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 2009, Paraná. **Anais [...]**. Paraná: PUCPR, 2009.

TEIXEIRA, R. C. **Ciganos no Brasil**: Uma Breve História. Belo Horizonte: Crisálida, 2009.

Walter D. M.; C. E. Walsh. **On decoloniality**: Concepts, Analytics, Praxis. Duke University Press, 2018.



## O pecúlio prisional como ferramenta de autonomia e dignidade

RODRIGO TANCREDO DE ALMEIDA NEVES (IF GOIANO)<sup>1</sup>

ÉLIDA TAVARES DA SILVA ESCORCIO (IF GOIANO)<sup>2</sup>

### Resumo

Este relato de experiência analisa a inclusão do ensino de gestão financeira no sistema prisional, com objetivo de auxiliar o apenado no uso do “pecúlio prisional”, a fim de que alçasse autonomia financeira no processo de reintegração social. A vivência foi realizada durante visitas técnicas ao colégio e à indústria prisional no estado de Goiás. Observações diretas, entrevistas informais e diálogos com apenados e profissionais destacaram a relevância de um currículo adaptado às realidades do público custodiado. Constatou-se a importância de valorizar os conhecimentos e as vivências compartilhados pelos educandos, conforme defendido por Freire (1996). A perspectiva de Vygotsky (1991) reforçou que a aprendizagem se torna mais eficaz quando conecta conteúdos escolares às experiências concretas dos alunos. Conclui-se, alinhando-se a Yunus (2008), que a educação no cárcere pode transformar trajetórias e promover dignidade e autonomia por meio de estratégias educacionais que dialoguem diretamente com a realidade social dos custodiados.

### Palavras-chave

Educação Prisional; Pecúlio; Políticas Públicas; Empreendedorismo.

---

1 Mestrando em Ensino para a Educação Básica pelo Instituto Federal Goiano (IF Goiano) - Campus Urutaí; Discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica (PPGEnEB). CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7721208489888910>. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0004-8212-1531>. E-mail: [rodrigo.tancredo@estudante.ifgoiano.edu.br](mailto:rodrigo.tancredo@estudante.ifgoiano.edu.br).

2 Mestranda em Ensino para a Educação Básica pelo Instituto Federal Goiano (IF Goiano) - Campus Urutaí; Discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica (PPGEnEB). CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9065339197009511>. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0006-9714-3439>. E-mail: [elida.escorcio@estudante.ifgoiano.edu.br](mailto:elida.escorcio@estudante.ifgoiano.edu.br).



## Introdução

A educação no Brasil é reconhecida como um direito humano fundamental e um dos pilares para a promoção da cidadania e da reintegração social. No contexto prisional, esse direito adquire uma relevância ainda maior, pois a educação pode representar um caminho para a transformação de vidas e a redução da reincidência criminal. Contudo, os desafios da educação em ambientes carcerários são imensos, desde a escassez de recursos até a ausência de políticas específicas que reconheçam as particularidades desse público. Nesse cenário, refletir sobre a inclusão do ensino de gestão financeira nas unidades prisionais emerge como uma proposta inovadora e necessária para ampliar as possibilidades de reinserção social dos apenados.

Quando uma pessoa infringe a lei e é inserida no sistema prisional, ela passa a vivenciar uma realidade profundamente distinta da vida em liberdade. O cárcere possui dinâmicas e desafios únicos, e o processo educacional nas penitenciárias reflete essas particularidades. Embora as garantias dos detentos estejam asseguradas em diversas leis e artigos, o aluno apenado carece de menções específicas na Lei n.º 9.394, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), evidenciando uma lacuna no reconhecimento das suas necessidades educacionais (Brasil, 1996).

O acesso à educação do recluso é mencionado na Lei de Execução Penal (LEP), que assegura ao apenado a formação educacional e profissional, mas não especifica um currículo adequado à realidade dentro da cadeia, este é regido pela LDB. Um dos benefícios diretos que o preso mais procura é a remição de pena por meio do estudo, em razão da determinação de que “o condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena” (Brasil, 1984).

A ausência de leis que disponham sobre a necessidade de personalização do currículo para esse aluno desampara os professores, os diretores das unidades prisionais e o governo estadual, cerceando a prática de reintegrar esse aluno na



sociedade por meio da educação. No momento que não se considera o ambiente e o contexto, o aluno é ignorado, do mesmo modo o docente e a sociedade, uma vez que o aluno apenado é negligenciado como um sujeito de direitos. Nesse contexto, de acordo com Freire (1996, p. 36), ressalta-se que o que deveria ocorrer seria o diálogo “com as realidades concretas dos educandos, para que eles compreendam o mundo em que vivem e, ao mesmo tempo, possam transformá-lo em um mundo mais justo e humano”.

No artigo 37 da LDB, que regulamenta o Ensino de Jovens e Adultos (EJA), não se faz menção sobre a necessidade de adequação do currículo integrado ao aluno que está cumprindo pena, apenas é determinada a abrangência e as responsabilidades do Estado diante do aluno que não concluiu o ensino em idade regular. Não se pode esperar que um aluno que vive cercado por grades terá as mesmas oportunidades e vivências de um aluno que está inserido na sociedade tradicional, se não é mencionado, o currículo desse aluno fica no limbo da legalidade e da garantia de direitos.

As dificuldades vivenciadas pelos profissionais empenhados em promover a reinserção social das pessoas presas é uma realidade complexa, que exige esforços contínuos e estratégias efetivas que, na maior parte das vezes, não saem do campo das ideias, já que não têm amparo legal e não podem ser aplicadas. A minha vivência como agente de segurança educacional no sistema socioeducativo durante sete anos e agora como policial penal, ambos no estado de Goiás, permitiram-me um olhar atento e reflexivo sobre as barreiras que impactam diretamente os processos de educação e reintegração social de pessoas privadas de liberdade, impulsionando-me na busca em aprofundar meu conhecimento sobre o tema.

Como não há regulamentação específica que integre educação e reabilitação no sistema socioeducativo e prisional, ambos enfrentam a ausência de políticas públicas abrangentes. Essa lacuna resulta em baixo engajamento dos alunos e desmotivação de educadores, agravados pela falta de diálogo entre entidades legisladoras e profissionais, limitando o potencial transformador da educação em contextos de privação de liberdade.



Diante do contexto apresentado, este relato de experiência tem como objetivo refletir sobre as especificidades do processo educacional no ambiente carcerário, destacando as necessidades dos alunos apenados para além das limitações materiais que enfrentam. A vivência propõe uma análise sobre como o ensino de gestão financeira, com foco no uso do “pecúlio prisional”, pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia financeira dos custodiados, fortalecendo sua reintegração social. Assim, busca-se inspirar ações públicas que estabeleçam um currículo apropriado, alinhado às realidades e demandas desse público, promovendo uma educação que efetivamente transforme vidas e construa caminhos para a inclusão social.

O Colégio Estadual Dona Lourdes Estivalet Teixeira, espaço pesquisado neste relato de experiência, atende estudantes custodiados de diferentes gêneros nas Penitenciárias Coronel Odenir Guimarães, Casa de Prisão Provisória e Penitenciária Feminina Consuelo Nasser. Nos primeiros anos de funcionamento, a escola seguia um modelo convencional, com salas padronizadas como as das escolas estaduais, sem adaptações físicas específicas. Naquele período, atendia até 150 alunos por turno, e a escolta era realizada até a porta da escola, com a presença do agente de segurança prisional sendo requisitada apenas em situações excepcionais.

Em 2017, ocorreu uma rebelião de grande porte na unidade prisional Coronel Odenir Guimarães, naquele momento a unidade educacional estava em pleno funcionamento. Como a escola está alocada no mesmo espaço físico da penitenciária, os docentes que ministravam aulas ficaram em situação de vulnerabilidade, e essa intercorrência impactou em novas medidas de segurança. Atualmente, os alunos assistem às aulas sob escolta de policiais penais, e as salas de aula receberam grades para evitar qualquer situação de perigo aos professores.





**Figura 1.** Unidade educacional no Colégio Estadual Dona Lourdes Estivalet Teixeira  
Fonte: Acervo próprio (foto registrada em 4 de outubro de 2024).

Ao observar a **Figura 1**, é possível inferir que a sala de aula dessa unidade escolar apresenta particularidades que se distanciam das características esperadas em ambientes educacionais convencionais. Essa singularidade impacta diretamente o contexto educacional das pessoas envolvidas, gerando desafios e especificidades que ultrapassam as práticas pedagógicas usuais. Após situar o cenário, iniciei as entrevistas com alunos e professores, buscando compreender suas percepções e experiências.

O diálogo foi conduzido com ênfase nas perspectivas acerca do pecúlio prisional e na análise de como a educação financeira pode aproximar os conteúdos pedagógicos da realidade vivenciada pelos reclusos. Essa adequação curricular visa não apenas contribuir para o fortalecimento da autonomia dos alunos, mas também gerar impactos significativos em sua aprendizagem, ao proporcionar conhecimentos diretamente aplicáveis em seu cotidiano, os quais podem se tornar uma ferramenta essencial no processo de reintegração social e no fortalecimento de sua autonomia pós-cumprimento de pena.



## Percurso metodológico

A pesquisa desenvolvida foi de caráter qualitativo, com o objetivo de compreender as percepções, experiências e narrativas de diferentes participantes envolvidos no contexto educacional e prisional. A amostra foi composta por professores, colaboradores do Colégio Estadual Dona Lourdes Estivalet Teixeira, equipe gestora, além de seis custodiados (três homens e três mulheres) que participam de programas de trabalho no sistema prisional. A escolha desses participantes seguiu critérios como participação voluntária e vínculo com programas educacionais e de empregabilidade, possibilitando uma análise comparativa entre diferentes realidades.

Para a coleta de dados, utilizaram-se questionários estruturados, que abordaram informações como idade, artigo da sentença, tempo de trabalho, motivos para ingressar nos programas, recebimento de pecúlio e interesse em obter mais informações sobre o recurso. A aplicação das entrevistas semiestruturadas possibilitou uma exploração mais detalhada das vivências e percepções pessoais dos participantes.

Além disso, a pesquisa contou com observações diretas, realizadas durante visitas técnicas ao Colégio e à indústria prisional para identificar características do ambiente físico, rotinas e infraestrutura. Na primeira visita, realizada em outubro de 2024, foram observadas as rotinas da escola e aplicados questionários e entrevistas aos custodiados. Já na segunda visita, realizada em 06/01/2025, foi ministrada uma palestra com o tema Pecúlio Prisional como Ferramenta de Autonomia e Dignidade para oito custodiadas no Presídio Feminino Consuelo Nasser.

Os dados coletados foram analisados por meio de análise de conteúdo, com identificação de categorias e temas recorrentes, como percepção sobre o uso do pecúlio e discrepâncias de gênero no acesso à educação, além da triangulação de dados, que cruzou informações de diferentes fontes – relatos, observações e registros institucionais – para validar os achados. Essa abordagem possibilitou uma visão aprofundada sobre as demandas e os desafios do público estudado, destacando a relevância de um currículo adequado às peculiaridades do contexto prisional.



## Detalhamento da experiência e discussão

Para a conclusão da matéria Prática de Estágio Supervisionado no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Ensino do IF Goiano – Campus Urutaí, realizei duas visitas técnicas ao Colégio Estadual Dona Lourdes Estivaleta Teixeira, localizado no Complexo Prisional Daniela Cruvinel, no município de Aparecida de Goiânia, com sede na Penitenciária Odenir Guimarães.

Trata-se da única unidade de educação constituída, exclusivamente, para o público de alunos apenados no estado de Goiás. O colégio possui 13 salas de aula, sala de secretaria, sala de coordenação, sala de professor, dois banheiros para funcionários, banheiro feminino e masculino para os alunos, uma biblioteca com um acervo bibliográfico de 800 exemplares, um pátio coberto e uma quadra de esporte coberta.



**Figura 1.** Fachada da escola Colégio Estadual Dona Lourdes Estivaleta Teixeira  
Fonte: Acervo próprio (foto registrada em 4 de outubro de 2024).

Durante a primeira visita, tive a oportunidade de conhecer como funciona a escola e como a diretora da unidade e os demais policiais penais fazem o possível para garantir o acesso dos alunos à escola. Em 2024, havia 1493 alunos custodiados matriculados, que foram atendidos na unidade. A unidade escolar funciona nos três turnos, com 60 alunos apenados por turno, por motivos de segurança. Para



que todos participassem presencialmente das aulas foram implementados regimes de aula 100% presenciais para os primeiros anos de estudo e mistos para as demais etapas, em que os alunos levam materiais para a continuidade dos estudos no ambiente da cela. No atual cenário, as turmas são divididas da seguinte forma:

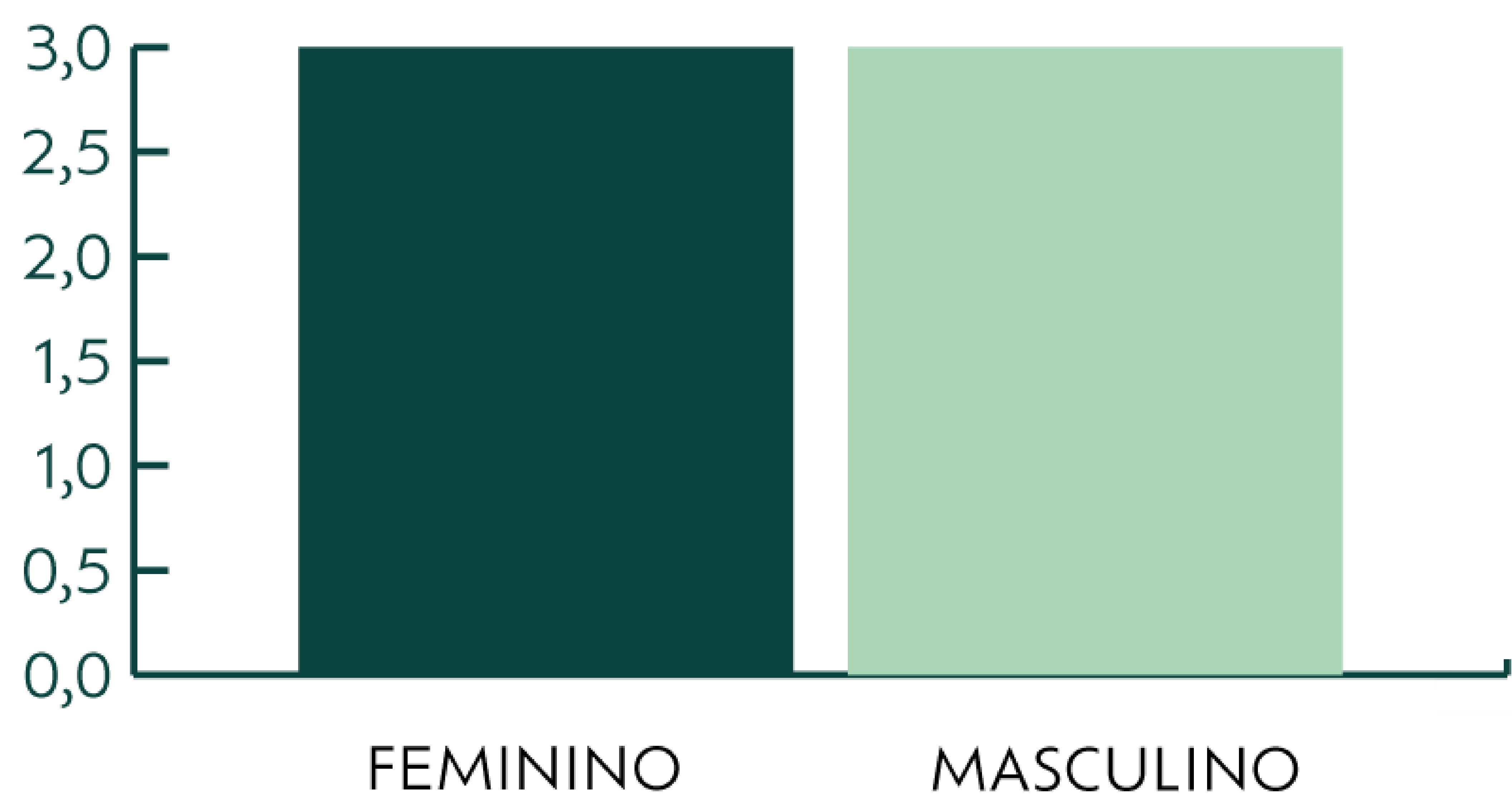
Quadro 1. Distribuição da carga horária por agrupamento		
Etapa	Presencial	Semipresencial
1ª Etapa – Ensino Fundamental I	100% das horas são em sala de aula	Nessa etapa, não é utilizado essa modalidade
2ª Etapa – Ensino Fundamental II	70% das aulas são feitas em sala de aula	30% da carga horária é realizada em sistema de revezamento, garantindo que todos os alunos tenham uma distribuição igualitária do tempo dedicado às atividades
2ª Etapa – Ensino Médio	70% das aulas são feitas em sala de aula	30% da carga horária é realizada em sistema de revezamento, garantindo que todos os alunos tenham uma distribuição igualitária do tempo dedicado às atividades

Fonte: Adaptado de Goiás (2024).

Após entender como funciona a escola, questionei os profissionais que estavam ali se já havia algum projeto de ensino sobre economia, finanças ou empregabilidade, e que, inclusive, abordasse a questão do pecúlio prisional por meio da escola. A diretora, que tem muitos anos de vivência naquela unidade escolar, afirmou que nunca houve projetos com essa temática, sendo essa uma excelente oportunidade para outras perspectivas a respeito do retorno à vida com novos objetivos, promovendo, por meio da escola, uma prática educativa contextualizada, considerando o ambiente sociocultural dos educandos (Dewey, 2007).

Após visita à escola, desloquei-me para a indústria que também funciona no Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia para conversar com seis custodiados que participam dos programas de trabalho no ambiente prisional. Entrevistei três do gênero masculino e três do gênero feminino.





**Gráfico 1.** Distribuição dos gêneros dos alunos que participaram da entrevista  
Fonte: Elaboração própria (2025).

Na primeira entrevista perguntei o nome, a idade e o artigo que ele infringiu, nesse momento o custodiado ficou visivelmente fechado, murmurou algo como “sei lá, um duzentos e tal...”. Diante desse fato, percebi que essa pergunta poderia causar constrangimento e me afastar do público a ser pesquisado, por isso decidi excluir esse tópico do meu questionário e demais contatos, para que eu conseguisse entrevistá-los sem gerar qualquer atrito.

O pesquisador deve garantir ao entrevistado um ambiente de respeito e confiança, especialmente quando o tema é sensível. É necessário adotar uma postura ética que assegure ao participante o conforto emocional e a liberdade de decidir até onde deseja avançar na conversa, sem prejuízo à validade da pesquisa (Minayo, 2014, p. 89.).

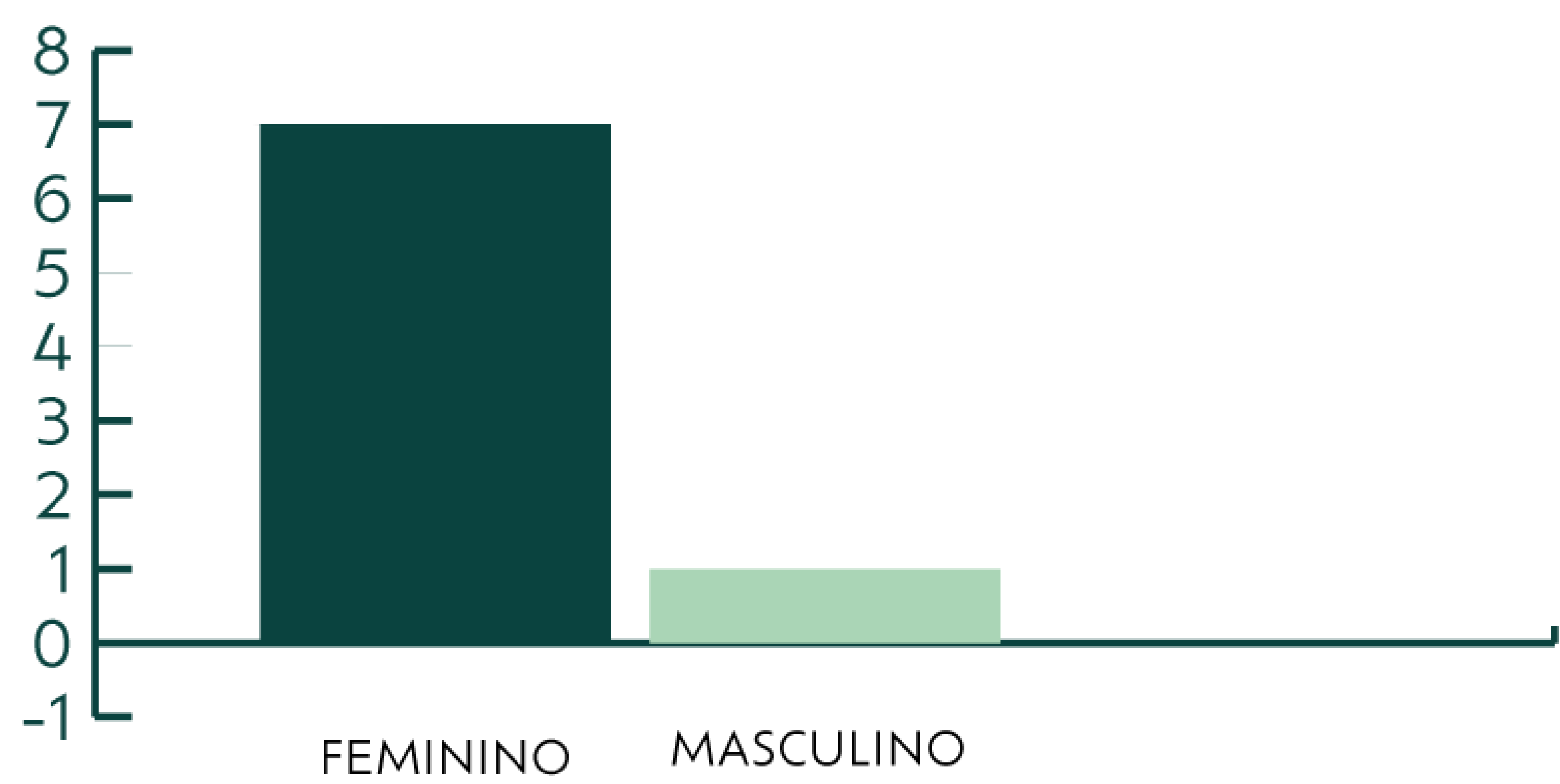
Na segunda entrevista, conversei com um apenado de 44 anos, que já trabalha há cerca de 4 anos dos 5 anos e 10 meses que cumpre de pena em regime fechado. Esse custodiado recebe pecúlio, sabe o que é e relata que tem planos com o valor poupado. A unidade prisional disponibilizou o curso de Técnico em Refrigeração Industrial, e ele está matriculado com o objetivo de montar a própria empresa de refrigeração, construindo uma possibilidade de reintegrar-se na sociedade. Ao entrevistar uma detenta, fui apresentado a outra realidade, o objetivo dessa mulher é concluir o ensino superior, ela recebe o pecúlio, porém não teve orientações sobre os possíveis usos e estava em dúvida se poderia utilizar o valor poupado para custear o seu diploma.



Essas e as demais entrevistas me proporcionaram uma visão dos objetivos comuns àqueles presos a respeito da sua vida após o cumprimento da sentença e de como o pecúlio está associado a isso. Das experiências vividas e ouvidas nessa visita, foi elaborada uma palestra que seria ministrada na segunda visita. O intuito dessa atividade foi disponibilizar aos alunos um conteúdo que lhe é sensível, abordando temas que fazem sentido no contexto de prisionalização no qual estão inseridos (Clemmer, 1940).

Durante a estruturação da palestra, realizou-se um estudo aprofundado referente a questões vinculadas ao tema central, considerando a realidade das detentas e seus objetivos comuns. De acordo com Vygotsky (1991), a aprendizagem é mais eficaz quando os conteúdos escolares estão conectados ao contexto social e cultural dos alunos. A palestra, portanto, teve como objetivo promover uma visão de futuro em que trabalho e conhecimento servem como base para uma vida após o cárcere, incentivando a autonomia e a dignidade.

Realizei a segunda visita ao complexo prisional na data de 06/01/2025, com o objetivo de ministrar uma palestra com o tema Pecúlio Prisional como Ferramenta de Autonomia e Dignidade, estiverem presentes oito alunos, que cumprem pena no Presídio Consuelo Nasser. Dos oito alunos presentes, todos estão trabalhando durante o cumprimento de sua pena e têm pecúlio a receber, todos puderam aproveitar os temas discutidos no decorrer de sua trajetória dentro e fora da prisão.



**Gráfico 1.** Distribuição dos gêneros dos alunos que participaram da palestra.  
Fonte: Elaboração própria (2025).



O local disponibilizado para a palestra estava nas dependências internas da Unidade Prisional Feminina Consuelo Nasser. Chamado de Módulo de Respeito, é um espaço recém-construído para múltiplas aplicações de ensino e aprendizagem, voltado para reeducandas que trabalham no período diurno. Essa medida tem como objetivo o acesso a “condições de trabalho e convivência harmônica aos custodiados que possuem bom comportamento, e que se propõem a realmente traçar novos caminhos para suas vidas” (Goiás, 2024). Dessa forma, elas podem ter um local condizente para estudos e outras capacitações no período noturno.

Os assuntos da palestra foram relacionados ao uso eficiente do recurso financeiro poupado, o pecúlio. Abordei o que é o pecúlio, os problemas administrativos que as reeducandas podem ter e como resolvê-los, buscando as informações e como calcular o seu saldo, considerando o salário-mínimo vigente. Além da parte burocrática, foi aberto o diálogo sobre o que é possível fazer com o valor poupado e as aplicações do valor financeiro que podem agregar a vida delas e promover a dignidade após o cárcere.

Para falar de empreendedorismo e autonomia, precisamos elucidar sobre como fazer isso de maneira segura e legal. A formalização é o caminho para iniciar esse diálogo, uma vez que ela pode promover a cidadania e a garantia de direitos trabalhistas aos trabalhadores autônomos (Nunes, 2020). Desse modo, abordamos como é feito esse processo, os custos e os direitos trabalhistas e previdenciários previstos para o autônomo que aderir ao MEI (Microempreendedor Individual).

Como as alunas eram em sua maioria mulheres, foram destacados benefícios como acesso à licença maternidade e direito ao auxílio-doença. Aprofundamos o diálogo não apenas nos benefícios, mas também na importância dessa política pública para quem é minoria. De acordo com Giddens (2002), o MEI vai além de um simples instrumento de formalização; ele representa uma política que reconhece a importância econômica dos trabalhadores marginalizados, integrando-os à economia formal. O tema central não era o MEI, informei que o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) é a fonte segura de informações e o telefone da unidade mais próxima.



O empreendedorismo é um meio poderoso de inclusão social, especialmente para aqueles que vivem à margem da economia formal. Ele oferece a oportunidade de não apenas gerar renda, mas também de construir autonomia e dignidade. Em contextos de exclusão, como prisões ou comunidades vulneráveis, o empreendedorismo pode ser a ponte entre a vulnerabilidade e a integração produtiva (Yunus, 2008, p. 27).

Ao abordar a importância da formalização, uma das alunas relatou para toda a turma como o auxílio maternidade foi importante para ela durante seu puerpério. Esse relato íntimo reforçou o conteúdo apresentado de forma prática e aplicada à realidade dos alunos. O diálogo foi estendido a respeito das garantias de contribuir para o Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) e como a aposentadoria, mesmo que o valor seja baixo, é importante para garantir uma velhice mais confortável.

Para considerar possuir o próprio negócio, é importante ter uma qualificação. A educação profissional está disponível na unidade em diversas frentes como cursos de corte e costura, manutenção de computadores, marcenaria e diversos outros. Em todos os cursos mencionados é possível prestar serviços de forma autônoma, sendo uma ferramenta de transformação socioeconômica. Para ficar mais palpável, utilizei exemplos práticos do valor poupado durante o tempo de reclusão e como poderia ser aplicado no próprio negócio para propiciar autonomia e reintegrar-se na sociedade por meio do trabalho e do estudo.

A qualificação profissional é essencial para que indivíduos em situação de vulnerabilidade social possam estruturar e gerir seus próprios negócios de forma sustentável. O acesso ao conhecimento técnico e gerencial amplia as chances de sucesso no empreendedorismo, permitindo que pessoas de baixa renda transformem suas ideias em oportunidades concretas, gerem renda e rompam o ciclo da pobreza (Yunus, 2008, p. 45).

Além do próprio negócio, foi apresentada a possibilidade de custear o ensino técnico ou superior por meio do valor poupado. Durante a apresentação dessa possibilidade, fui questionado por um aluno se a certificação do ensino médio por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) ou do Exame Nacional para



Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Enceja) permitiam uma remissão de pena e quantos dias seriam, particularmente desconhecia aquela informação de forma aprofundada, informei o que está previsto na LEP e me propus a buscar o conhecimento, nesse momento o próprio aluno me ensinou que, ao adquirir a certificação do ensino médio por meio de algum dos programas, são remidos 133 dias do restante da pena.

A relação entre professor e aluno deve ser baseada na interação e no diálogo. O professor não é apenas aquele que transmite conhecimentos, mas também aquele que aprende ao ouvir as perspectivas de seus alunos. É nessa troca que se constrói um ambiente educativo no qual o aprendizado ocorre de maneira significativa para ambos os lados (Coll, 2000, p. 46).

Esse alinhamento com a realidade das detentas não apenas contribui para o empoderamento das alunas, mas também reforça a importância da educação e da qualificação profissional como meios de ressignificação pessoal e social. A busca pela autonomia transforma o tempo de reclusão em uma oportunidade para a reconstrução pessoal (Massaú, 2004).

## Considerações finais

Minha vivência durante a pesquisa possibilitou observar de perto o contexto educacional e social no sistema prisional, destacando a relevância da educação e da qualificação profissional como instrumentos fundamentais na ressocialização dos apenados. Os relatos que coletei demonstraram que a inclusão do ensino de economia e gestão financeira, com foco no uso do pecúlio prisional, pode ser uma importante adequação curricular.

Essa abordagem mostrou-se capaz de fortalecer a autonomia dos apenados, conectando o conteúdo pedagógico às suas necessidades práticas e promovendo impactos positivos em sua reintegração social. Além disso, notei discrepâncias



importantes no acesso à educação entre homens e mulheres no sistema prisional, especialmente em relação à estrutura disponível e à orientação sobre o uso do pecúlio, com destaque para a necessidade de ampliar as oportunidades para as custodiadas.

A experiência reforçou a importância de um currículo que dialogue com as realidades dos alunos custodiados. Durante o processo, ficou evidente que os educandos também trazem vivências e conhecimentos significativos, os quais devem ser valorizados e incorporados no processo educacional. Ao reconhecer que o aprendizado não ocorre de maneira unilateral, o professor/pesquisador se coloca em uma postura de escuta e troca, permitindo que a educação seja construída de forma colaborativa e significativa para todos os envolvidos.

Identifiquei que projetos voltados à empregabilidade e ao empreendedorismo têm grande potencial para promover autonomia e dignidade após o cumprimento da pena. Contudo, para que essas ações tenham sucesso é necessário um esforço conjunto entre o sistema prisional, as políticas públicas e a comunidade escolar.

Como continuidade dessa experiência, acredito que seria relevante desenvolver pesquisas que explorem a formalização de currículos para o ensino prisional, investiguem os impactos de projetos educacionais voltados à economia e ao empreendedorismo e analisem iniciativas que integrem o ensino técnico e superior ao contexto carcerário. Além disso, sugiro a ampliação de estudos voltados às desigualdades de gênero no acesso à educação prisional e às estratégias para mitigá-las.

Concluo que o tempo dedicado a esta pesquisa foi enriquecedor e reafirmou meu entendimento de que a educação no sistema prisional, quando ajustada às realidades do público-alvo, tem um poder único de ressignificar trajetórias e transformar vidas. No entanto, para que isso ocorra, é indispensável o desenvolvimento de políticas públicas consistentes e a implementação de práticas pedagógicas que promovam humanização e inclusão.



## Agradecimentos

Agradeço à Diretoria-Geral de Polícia Penal por seu compromisso em transformar as unidades prisionais, promovendo dignidade, melhores condições de trabalho aos policiais penais e aprimorando as oportunidades oferecidas aos reeducandos. Expresso minha gratidão ao diretor-geral, Josimar Pires Nicolau do Nascimento, cuja liderança, focada no conhecimento, possibilitou e incentivou meu acesso ao mestrado profissional em Educação Básica pelo IF Goiano, refletindo sua visão de apoio ao desenvolvimento acadêmico e profissional.

Reconheço a contribuição da 1ª Coordenação Regional Prisional, sob a coordenação da regional Aline Rosa Scaglia, que garantiu meu acesso à unidade prisional de forma ampla e organizada, disponibilizando uma equipe competente e engajada.

Por fim, manifesto especial gratidão ao meu coorientador, Dr. Ricardo Gomes Assunção, por sua dedicação, orientação cuidadosa e apoio constante durante todo o percurso acadêmico, elementos fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

## Referências

GIDDENS, Anthony. **Runaway world**: how globalisation is reshaping our lives. London: Routledge, 2002.

BRASIL. **Lei n.º 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 13 jul. 1984. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7210.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm). Acesso em: 14 jan. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 14 jan. 2025.



CLEMMER, Donald. **The prison community**. Boston: Christopher Publishing House, 1940.

COLL, César. **Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. São Paulo: Ática, 2000.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. Tradução: Anísio Teixeira. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOIÁS. **Programa Mulheres Mil tem início na Penitenciária Consuelo Nasser**. Goiás: Secretaria de Estado da Educação, 2024. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/programa-mulheres-mil-tem-inicio-na-penitenciaria-consuelo-nasser/>. Acesso em: 14 jan. 2025.

MASSAÚ, Guilherme Camargo. O contexto do desenvolvimento do pensamento de Loïc Wacquant: (no movimento repressivista “law and order”). **Revista Jus Navigandi**, Teresina, v. 9, n. 473, 23 out. 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NUNES, Carlos Eduardo Aporcino Veiga. **Microempreendedor Individual (MEI) no Brasil: aspectos sobre o surgimento, regulamentação e atividade**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Direito) — Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução: José Cipolla Neto e Luís Silveira Menna Barreto. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YUNUS, Muhammad. **Criando um mundo sem pobreza: o empreendedorismo social e o futuro do capitalismo**. São Paulo: Elsevier, 2008.



## Entre teoria e experimentação: um relato de experiência dos desafios no ensino de química

REGIANE MENDES FRANCO CHAGAS (IF GOIANO)<sup>1</sup>

DÉBORA ASTONI MOREIRA (IF GOIANO)<sup>2</sup>

LUCAS ALVES BARBOSA E SILVA (IF GOIANO)<sup>3</sup>

### Resumo

Este trabalho apresenta um relato de experiência sobre a utilização de experimentos no ensino de química, destacando desafios e dificuldades enfrentadas pelos professores na implementação dessas atividades. A pesquisa foi realizada em uma escola pública do estado de Goiás, envolvendo turmas da 1ª série do ensino médio. Utilizando materiais acessíveis e do laboratório multidisciplinar de ciências da natureza, foram conduzidos experimentos para a identificação do caráter ácido e básico de substâncias do cotidiano. O estudo evidencia fatores limitantes, como a falta de estrutura adequada, a escassez de materiais e a formação inicial do docente, além do desinteresse de alguns alunos. Os resultados demonstram que, mesmo diante desses obstáculos, a experimentação contribui significativamente para a compreensão dos conteúdos teóricos, tornando as aulas mais dinâmicas e interativas. Conclui-se que a inserção de práticas experimentais é fundamental para o ensino de química, promovendo maior engajamento e assimilação do conhecimento pelos estudantes.

- 
- 1 Mestranda em Ensino para a Educação Básica pelo Instituto Federal Goiano (IF Goiano) – Campus Urutaí; Discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica (PPGEnEB). CV Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8776902565538863>. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0007-2377-6804>. E-mail: [regiane.franco@estudante.ifgoiano.edu.br](mailto:regiane.franco@estudante.ifgoiano.edu.br).
  - 2 Doutora em Engenharia Agrícola pelo Universidade Federal de Viçosa (UFV); Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica (PPGEnEB). CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0892554192927049>. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-8658-1269>. E-mail: [debora.astoni@ifgoiano.edu.br](mailto:debora.astoni@ifgoiano.edu.br).
  - 3 Mestrando em Ensino para a Educação Básica pelo Instituto Federal Goiano (IF Goiano) – Campus Urutaí; Discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica (PPGEnEB). CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9376453064335862>. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-6810-6907>. E-mail: [lucas.alves@estudante.ifgoiano.edu.br](mailto:lucas.alves@estudante.ifgoiano.edu.br).



**Palavras-chave**

Metodologias; Teoria; Experimentação; Ensino de Química.

## Introdução

A busca por metodologias diversificadas e inovadoras no ensino de química que atendam aos anseios de nossos alunos continua sendo um grande desafio diante de tantas facilidades e tecnologias presentes no nosso cotidiano. A Lei n.º 9394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 35, inciso IV, propõe “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”. E no artigo 35-B, parágrafo 1º, inciso I, alerta-nos sobre a “promoção de metodologias investigativas no processo de ensino e aprendizagem” (Brasil, 1996). O papel do professor é mais que desafiador diante dessa proposta, conciliar aulas teóricas e práticas dentro de um currículo extenso e com poucas aulas.

Há os professores que se aventuram a realizar atividades experimentais em suas aulas, alguns com certa dificuldade e outros com maior discernimento. Tem, ainda, os que não realizam experiências, em que o discurso está centrado na carência de materiais, excessiva carga horária de trabalho semanal, muitos estudantes por turma, má remuneração e assim parece que os exime da responsabilidade desse tipo de prática pedagógica, e não fazem esforço algum para que possam realizá-la (Binsfeld; Auth, 2011, p. 3).

Outro fator agravante enfrentado por nós professores de química, biologia e física para a realização de atividades práticas relacionadas aos assuntos abordados é a falta de estrutura da escola, a grande maioria delas não apresenta local adequado para a realização de tais atividades, nem laboratório de ciências estruturado para aulas práticas eficientes e seguras.



[...] são indicativos da problemática no tocante à experimentação, principalmente na Educação Básica, que acrescidas das limitações quanto ao espaço físico e de materiais, bem como das dificuldades por parte dos professores para a realização de atividades experimentais, acabam quase que inviabilizando esse tipo de prática na escola (Binsfeld; Auth, 2011, p. 3).

Ao se falar em inovar, aperfeiçoar, mudar práticas pedagógicas, associamos um ensino voltado à experimentação referente aos conteúdos teóricos aplicados, assim o aluno poderá assimilar melhor os conteúdos, já que estão vivenciando aquilo que está sendo apresentado. Ao ensinar sobre ácidos e bases, é importante que o aluno tenha um conhecimento básico prévio. Sem essa base, a explicação sobre o comportamento dos ácidos e bases, a ionização em solução aquosa e o conceito de potencial hidrogeniônico (pH) pode não ser compreendida adequadamente. A ausência de um entendimento basilar impede a construção de conceitos mais complexos e a aplicação prática do conhecimento adquirido ou apropriado. Quando são apresentadas as substâncias e realizados os experimentos práticos, alguns já vistos pelos alunos, a compreensão se torna acessível e adequada.

Pode ser que a grande dificuldade que nós, professores, enfrentamos ao trabalhar com atividades experimentais no ensino de química, principalmente em escolas públicas, também seja causada pelo desinteresse de alguns alunos. Isso ocorre porque eles não almejam um curso relacionado a essa área de conhecimento e, conseqüentemente, não apresentam conhecimentos prévios sobre os conteúdos ministrados, o que dificulta a aprendizagem. Além disso, muitos consideram o conhecimento desnecessário para a prática, pois nem sempre é transposto de forma que o aluno possa compreender e perceber sua importância (Souza, 2022, p. 2).

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as atividades experimentais merecem atenção especial por parte do professor, uma vez que alguns fatores devem ser levados em conta antes do início da realização da atividade, pois não basta apenas levar os alunos ao laboratório e realizar um experimento sem ter os objetivos específicos da atividade internalizados pelos alunos e o docente regente (Brasil, 1998).



Há diferentes modalidades de realizá-las como experimentos de laboratório, demonstrações em sala de aula e estudos do meio. Sua escolha depende de objetivos específicos do problema em estudo, das competências que se quer desenvolver e dos recursos materiais disponíveis. Qualquer que seja o tipo, essas atividades devem possibilitar o exercício da observação, da formulação de indagações e estratégias para respondê-las, como a seleção de materiais, instrumentos e procedimentos adequados, da escolha do espaço físico e das condições de trabalho seguras, da análise e sistematização de dados. O emprego de atividades experimentais como mera confirmação de ideias apresentadas anteriormente pelo professor reduz o valor desse instrumento pedagógico (Brasil, 2002, p. 108).

A realização de atividades práticas dentro do contexto do componente curricular e em horário de aula requer mais disponibilidade do professor, visto que ele precisa planejar e preparar essas aulas antecipadamente. Além de preparar a aula, o professor deve preparar os materiais a serem utilizados, pois, na maioria das vezes, a escola não dispõe desses recursos. O local deve ser preparado antes e após a realização dos experimentos, já que pode não ser de uso exclusivo dos professores de ciências da natureza.

Esse seria, então, outro entrave para a realização de atividades experimentais em horário de aula, juntamente com a possível falta de formação do professor na área de atuação. Isso se aplica ao estudo relatado neste trabalho, em que uma professora substituta, com formação em outra disciplina, pode não apresentar domínio na disciplina de química e em atividades experimentais, considerando que ela não tem formação inicial específica nesta área. Segundo Machado e Mól (2008), muitos professores não utilizam a experimentação com a frequência que gostariam por não terem desenvolvido um bom domínio de laboratório durante a formação inicial ou ainda não estarem em sua área de formação.

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017), em sua competência 3, habilidade 01 de ciências da natureza e suas tecnologias, traz o seguinte texto sobre a discussão que tomamos neste trabalho: “Construir questões, elaborar hipóteses, previsões e estimativas, empregar instrumentos de medição e representar e interpretar modelos explicativos, dados e/ou resultados experimentais para construir,



avaliar e justificar conclusões no enfrentamento de situações-problema sob uma perspectiva científica” (Brasil, 2018).

O Documento Curricular para Goiás Ensino Médio (DC-GO/EM, 2018) é de suma importância para a fundamentação deste trabalho, que visa acrescentar às discussões o DC-GO/EM (2018), que apresenta as habilidades da BNCC (2017), os objetivos de aprendizagem e os objetos de conhecimento. Em seu objetivo 301B de ciências da natureza e suas tecnologias, o documento instrui o professor a discutir interpretações científicas, confrontando os demais tipos de conhecimento construídos no decorrer do tempo ou em diferentes culturas com o conhecimento científico para julgar hipóteses, previsões e estimativas empregadas nas explicações de diferentes fenômenos e processos físicos, químicos e biológicos (Goiás, 2018).

Este trabalho tem o intuito de apresentar algumas dificuldades encontradas por professores de ciências da natureza, especialmente de química, ao incluir aulas práticas nos objetos de conhecimento abordados. Nele, apresentamos relatos de experiências próprias e de outros autores que também abordam esse assunto, tão desafiador para professores e alunos da disciplina de química.

## Percurso metodológico

Na abordagem qualitativa, as técnicas de observação são usadas como principal método de investigação, pois possibilitam o contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado para que chegue o mais perto possível da “perspectiva dos sujeitos” (Sant Ana; Lemos, 2018, p. 536). Este trabalho apresenta natureza qualitativa no formato de um relato de experiência de aulas práticas de química em uma escola pública. O referido colégio recebeu do governo do estado de Goiás um laboratório multidisciplinar de ciências da natureza com materiais de fácil acesso e manuseio para realização de experimentos. Os materiais ficam em um armário numa



sala que foi reformada para ser o laboratório de ciências, porém não é adequado nem possui estrutura para a realização de experimentos.

A atividade foi desenvolvida em três turmas de 1ª série do ensino médio, no turno matutino, em um colégio da rede pública estadual localizado na cidade de Cezarina, Goiás. Assim, utilizou-se o laboratório interdisciplinar para o teste de caráter ácido e básico de algumas substâncias. A atividade foi planejada e todo o material foi preparado antes do início da aula. Para iniciar a atividade proposta, primeiramente entramos em contato com a professora regente da turma para verificar a possibilidade de realizar uma intervenção nas turmas de 1ª série supracitadas, inclusive qual era o conteúdo que ela estava trabalhando para realização dos experimentos. Em seguida, conversamos com a coordenadora pedagógica, a fim de obter a devida autorização de entrada na escola para realizar a atividade proposta. Com uma resposta positiva de ambas as partes, demos início ao planejamento de nossa aula demonstrativa.

## Detalhamento da experiência e discussão

Antes de realizar os experimentos, falamos com a professora sobre as atividades desenvolvidas por ela nas turmas de química. A professora afirmou que era substituta, graduada em Biologia, e só trabalhava com aulas teóricas, pois não tinha conhecimento sobre atividades práticas nem conhecia os materiais do laboratório. Outro fator importante revelado por ela diz respeito à falta de disponibilidade de tempo para preparar as aulas práticas. Vale ressaltar que essas aulas práticas não são contempladas no currículo, embora documentos indiquem a necessidade de realização, o professor precisa utilizar seu tempo fora da escola para prepará-las. Além disso, mesmo que o professor receba horas-atividade extraclasse, essas não são suficientes para cumprir todas as exigências da função.



Antes da aula experimental, organizamos os materiais que seriam utilizados durante a experimentação, alguns do laboratório interdisciplinar, outros levados de casa, ocasionando outro desafio, que ocorre quando a escola não oferece os materiais necessários, e o professor deve arcar com o custo dos materiais, podendo ser outro motivo para a não realização de atividades práticas.

Para os experimentos, utilizamos algumas substâncias ácidas, como vinagre, suco de limão, refrigerante, e algumas básicas, como sabão em pó, água sanitária, hidróxido de sódio e hidróxido de potássio, além de indicadores, como suco de beterraba, bicarbonato de sódio, azul de bromotimol e alaranjado de metila. Antes de começar os experimentos, expliquei aos alunos o motivo de estarem ali para a realização dessa atividade e, assim, as normas de segurança, tais como o uso de luvas e óculos de proteção, enfatizando a importância de seguir as orientações. Para Machado e Mól (2008), a utilização de laboratórios escolares exige cuidados especiais por diversos aspectos, entre os quais salientamos: i) inadequação do ambiente; ii) grande número de alunos em sala; e iii) inexperiência e agitação típicas dos adolescentes.

Iniciei a aula com uma breve explicação teórica sobre ácidos e bases, nomenclatura, ionização e dissociação – já tinham visto nas aulas teóricas –, destaquei a importância dos indicadores na identificação do caráter ácido ou básico de uma solução, pois não podemos usar os sentidos para identificar a substância.

De acordo com a teoria da dissociação iônica proposta pelo químico sueco *Svante August Arrhenius*, os ácidos são substâncias que em solução aquosa sofrem ionização, liberando cátions, no caso o  $H^+$ , enquanto as bases são substâncias que sofrem dissociação iônica, liberando o ânion os íons  $OH^-$ , ou seja, hidroxilas. Outra maneira de distinguir ácido e base é por meio da escala de PH (potencial hidrogeniônico), essa escala vai de 0 a 14, sendo o pH 7 considerado neutro. Os valores menores que 7 classificam a solução medida como ácida, e os maiores que 7 como alcalinos (bases).

Para o início, apresentei todas as substâncias reagentes e vidrarias que utilizaríamos naquela aula e posicionei-os em cima da bancada. Colocamos um pouco de



cada substância em béqueres, as sólidas utilizamos água para dissolver. Antes de usar os indicadores, perguntei aos alunos quais eles achavam que eram ácidos e quais eram básicos, alguns acertaram, pois, a professora regente já havia abordado esse objeto de conhecimento em aulas teóricas. Assim, começamos os testes. Primeiramente, utilizei suco de beterraba e pedi para que observassem os resultados depois de ter adicionado a mesma quantidade em cada béquer. Vimos que algumas substâncias ficaram da cor do suco e outras mudaram de cor. As substâncias que ficaram da cor do suco são os ácidos e as que mudaram de cor são as bases. Alguns alunos ficaram admirados pelo resultado e por terem acertado.

Utilizamos o segundo indicador – bicarbonato de sódio – para validar as respostas anteriores e comprovar realmente os ácidos e as bases. Nas substâncias ácidas houve ocorrência de reação química, as básicas não apresentaram alteração. Usamos azul de bromotimol e alaranjado de metila para finalizar a aula sobre determinação de ácidos e bases utilizando indicadores, reforçando os conceitos abordados.

Realizar experimentos utilizando materiais alternativos e locais não propícios e improvisados para a realização de tais experimentos continua sendo um dos principais desafios dos professores de química. Outro desafio é prender a atenção dos alunos durante a realização dos experimentos, visando despertar o interesse em participar e explorar o que está sendo realizado.

Durante a aula prática não foi realizado nenhum registro escrito pelos alunos. A aula foi somente expositiva e dialogada com a discussão dos resultados observados. A participação dos alunos durante a aula foi bastante significativa, apesar de ter acontecido em local improvisado e espaço inadequado, não teve nenhuma intercorrência. Alguns alunos tinham um conhecimento prévio do assunto e conseguiram entender os experimentos e participar durante a discussão do assunto com informações relevantes para o estudo. Citaram outras substâncias ácidas e básicas, bem como sua funcionalidade no dia a dia.

Por ser uma aula em um lugar improvisado com pouca estrutura e poucos materiais, percebemos que foi bastante proveitoso, os alunos participaram das discussões, prestaram atenção e mantiveram a disciplina. Somente em uma turma foi



necessário chamar a atenção de alguns alunos que estavam perturbando. Podemos atribuir esse fator por ser uma aula fora da sala de aula e o lugar não ser propício para tal evento.

## Considerações finais

Os PCNs de ciências da natureza destacam a importância da experimentação como uma ferramenta pedagógica essencial para o ensino de Ciências. Segundo os PCNs, a experimentação permite que os alunos tenham contato direto com fenômenos naturais e artefatos tecnológicos, promovendo a interação entre fatos e ideias para resolver questões problematizadoras.

Apesar de todos os desafios enfrentados por nós, enfatizamos que é necessário acrescentar aulas experimentais no planejamento das atividades no ensino de química. Os alunos conseguem assimilar o conteúdo de maneira mais eficaz e eficiente, relacionando-o ao seu cotidiano e despertando interesse no estudo da disciplina. Nas Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCNs), ressalta-se ser importante também que o professor perceba que a contextualização deve ser realizada não somente para tornar o assunto mais atraente ou mais fácil de ser assimilado (Brasil, 2006). Mais do que isso, é preciso permitir que o aluno consiga compreender a importância daquele conhecimento para a sua vida e seja capaz de analisar sua realidade, imediata ou mais distante, o que pode tornar-se uma fonte inesgotável de aprendizado.

## Agradecimentos

Nossos agradecimentos primeiramente à professora que se dispôs a contribuir para nossa pesquisa, não se obstando em nenhum momento para a não realização



da aula. Agradecemos aos alunos das 1<sup>as</sup> séries, que contribuíram efetivamente com sua participação durante os experimentos desenvolvidos. Agradecemos à equipe gestora do colégio, que nos atendeu prontamente para que a atividade fosse executada. Agradecemos a todas as pessoas que, diretamente ou indiretamente, contribuíram para que este trabalho fosse realizado. Também não poderíamos deixar de agradecer a Deus, pois sem ele nenhum agradecimento seria possível.

## Referências

BINSFELD, Silvia Cristina; AUTH, Milton Antônio. **A Experimentação no Ensino de Ciências da Educação Básica: constatações e desafios**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia (FACIP/UFU), 2011.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 4 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

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

GOIÁS. **Documento Curricular para Goiás (DC-GO)**. Goiânia/GO: CONSED/UNDIME Goiás, 2018.

MACHADO, P. F. L.; MÓL, G. S. Experimentando química com segurança. **Química Nova Na Escola**, São Paulo, n. 27, p.57-60, 2008.



SANT ANA, Wallace Pereira; LEMOS, Glen Cézar. METODOLOGIA CIENTÍFICA: a pesquisa qualitativa nas visões de Lüdke e André. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 4, n. 12, 2018.

SOUZA, Francineide Pereira de; PEREIRA, Ricardo Mendes; PIRES, Diego Arantes Teixeira. A experiência em docência e os obstáculos para o ensino de Química. **Pesquisa, sociedade e movimento**, [s. l.], v. 11, n. 3, 2022.



## Língua inglesa no ensino fundamental: jogo de tabuleiro e suas contribuições em sala de aula

ADELIA MARIA PEREIRA SANTOS (IF GOIANO)<sup>1</sup>

CLEBER CEZAR DA SILVA (IF GOIANO)<sup>2</sup>

### Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo apresentar quais contribuições o uso de um jogo de tabuleiro desplugado pode oferecer para o ensino-aprendizagem de língua inglesa, com foco no aumento da motivação. Tendo como metodologia a pesquisa bibliográfica, com base em Paiva (2019), o levantamento de dados por questionário e o relato de experiência. Participou da pesquisa 16 alunos de uma turma do 8º ano no interior de Goiás. Os alunos jogaram durante uma aula o jogo *Globalize* Reiter (2023). Após isso, responderam ao questionário. Com os dados, realizamos um relato de experiência conforme proposto por Mussi, Flores e Almeida (2021). O jogo favorece a motivação e promove um ambiente com metodologia ativa, sendo uma estratégia que contribui para alcançar o objetivo pedagógico. Ao final, consideramos que, embora a prática do jogo de tabuleiro tenha mostrado benefícios, existem desafios que precisam ser abordados para desenvolvimento mais eficaz. Um ponto a ser considerado é jogar em ao menos duas aulas.

### Palavras-chave

Inglês; Jogo Desplugado; Educação Básica.

---

1 Mestranda em Ensino para a Educação Básica, Instituto Federal Goiano (IF Goiano) - Campus Urutaí; Discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica (PPGEnEB). CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5602560561122889>. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0008-7705-322X>. E-mail: [adelia.maria@estudante.ifgoiano.edu.br](mailto:adelia.maria@estudante.ifgoiano.edu.br).

2 Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica (PPGEnEB). CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6785390145821148>. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-0114-3666>. E-mail: [cleber.silva@ifgoiano.edu.br](mailto:cleber.silva@ifgoiano.edu.br).



## Introdução

As tecnologias transformaram a sociedade, impactando na comunicação, no ensino e na aprendizagem, exigindo recursos interativos para os alunos nativos da era digital terem uma aprendizagem significativa (Graça; Patrício, 2024). Isso oportuniza a aprendizagem em diversos espaços do cotidiano. Integrar os conteúdos propostos no currículo de forma dinâmica e envolver o aluno é um desafio para os professores, mas pode possibilitar um ensino envolvente e de alta qualidade.

Uma escola padronizada não leva em consideração aspectos pessoais de cada indivíduo, deixando de lado as competências de cada um (Morán, 2015). Diante disso, acreditamos que as atividades em sala de aula devem possibilitar ao aluno uma melhor percepção do conteúdo proposto, a conscientização e a sua concretização no dia a dia.

Cortinhas e Moreira (2023) apontam os jogos como uma opção para o aprendizado de uma nova língua, considerando a interação como fundamental para a expansão do vocabulário. Nesse sentido, Nunes (2020) evidencia o uso de jogos pedagógicos como estratégia para motivar os alunos do ensino fundamental no aprendizado da LI. Acerca disso, notamos certa tendência na utilização de jogos como mecanismo facilitador da aprendizagem da língua inglesa.

Ensinar uma segunda língua (L2) é conduzir o aluno a conhecer uma nova cultura, propiciando momentos para o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas: ler, ouvir, escrever e falar. Segundo Silva (2020, p. 124), a língua “[...] é vista como um comportamento social, que pode ser adquirido pelo estímulo e pela formação de hábitos. Quanto maior for o estímulo, mais fácil e rapidamente um indivíduo aprende a língua”. Essa análise corrobora com a ideia de vincular o ensino da língua ao cotidiano do aluno.

Habitualmente, enfrentamos alguns desafios, como: a) falta de motivação dos discentes: essa falta de motivação, muitas vezes, leva a fragilidades no empenho e interesse, prejudicando o processo de aprendizagem; b) metodologias de ensino desatualizadas: é importante incorporar métodos de ensino modernos e eficazes



que atendam às necessidades dos alunos; c) níveis diferenciados de habilidades: alunos em uma sala de aula de língua inglesa frequentemente têm diferentes níveis de habilidade. Para Lopes (1994), a coparticipação dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, por meio da linguagem, promove uma aprendizagem envolvente na execução de tarefas.

Na atualidade, os professores deparam-se com turmas contendo um grande número de alunos, cada um com suas crenças, gostos e preferências. Muitos sentem-se desmotivados a realizarem as atividades de língua inglesa. Essas são dificuldades específicas que devem ser consideradas e enfrentadas de forma crítica e criativa.

Por isso, este estudo pretende adotar a seguinte questão norteadora: quais contribuições o uso de um jogo de tabuleiro desplugado pode oferecer para o ensino-aprendizagem de língua inglesa?

A aplicação de recursos e princípios de design de jogos, geralmente fora dos jogos, é conhecida como gamificação. Suas bases são encontradas em décadas de pesquisa em psicologia humana, mídias sociais e no sucesso da indústria de jogos. No tocante a isso, ressalta-se que, em teoria, é possível gamificar qualquer processo, atividade, missão, referencial teórico ou conteúdo (Figuerola-Flores, 2015). Confiantes nessa teoria, trazemos a proposta de jogo no ensino de LI.

Compreendemos, portanto, que a utilização de jogos possibilita a criação de ambientes de aprendizado que simulam situações do cotidiano, promovendo uma prática linguística contextualizada e relevante. Essa metodologia não apenas desestrangeiriza a língua, mas também desenvolve a autonomia do aluno, que se torna um agente ativo em seu processo de aprendizado. Além disso, favorece a interação e motivação no ambiente educacional. Dessa forma, o jogo de tabuleiro desplugado proporciona o aprimoramento das habilidades linguísticas de forma contextualizada com relação à realidade do corpo discente.

Uma aula de língua é uma atividade coletiva composta de ações isoladas, aparentemente insignificantes, como reordenar frases ou preencher lacunas, mas que ganham significado quando integradas a outras atividades (Leffa; Alves, 2020). A exemplo, com a gamificação, podemos trazer estratégias utilizadas em jogos para



estimular a aprendizagem em sala de aula, desenvolvendo competências, habilidades, interação, engajamento e autonomia dos estudantes.

De acordo com Mussi, Flores e Almeida (2021), um Relato de Experiência (RE) deve incluir informações sobre o público e o local do estudo. Nesse contexto, esta pesquisa envolveu a participação de 16 alunos de uma turma do 8º ano de uma escola municipal localizada em Caldas Novas, Goiás. Para a análise, serão consideradas tanto experiências individuais quanto coletivas, utilizando-se de pesquisa bibliográfica e de questionário como instrumentos de coleta de dados, caracterizando o estudo como uma pesquisa qualitativa, conforme definido por Paiva (2019).

Desse modo, este texto apresenta primeiramente estudos bibliográficos sobre as contribuições do uso de jogos em sala de aula de língua inglesa como uma metodologia ativa. Essa estratégia pedagógica pode aumentar a motivação dos alunos, promovendo maior engajamento nas atividades. Em seguida, realiza-se o levantamento de dados por meio de questionários. Por fim, apresentam-se os resultados por meio de um RE, com o objetivo de expor quais contribuições o uso de um jogo de tabuleiro desplugado pode oferecer para o ensino-aprendizagem de língua inglesa.

## Percurso metodológico

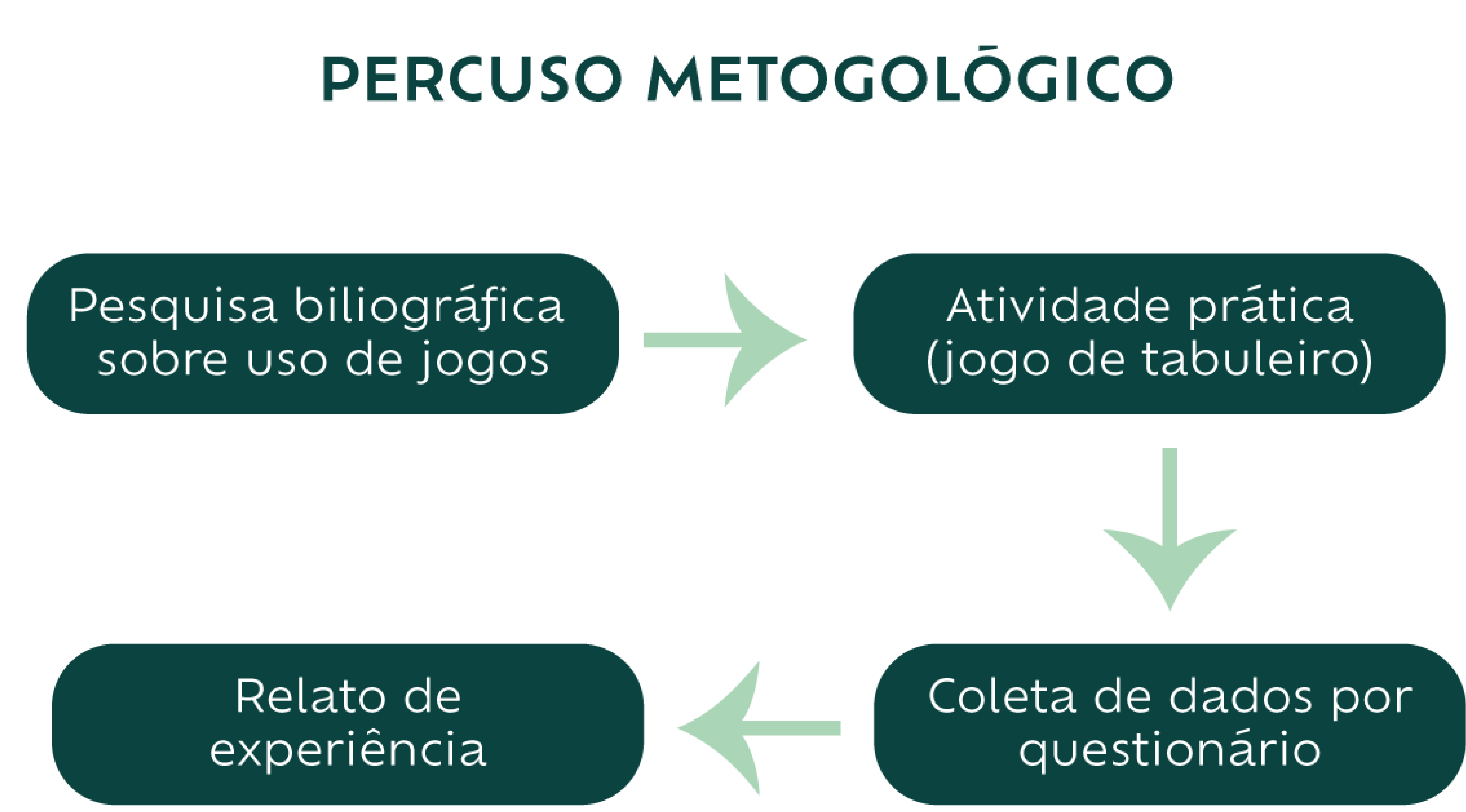
Esta pesquisa apresenta estudos bibliográficos, levantamento de dados por questionário e um RE que elucidaram o uso de jogos em sala de aula no ensino de língua inglesa nos anos finais do ensino fundamental. Buscou-se identificar quais contribuições o uso do jogo desplugado *Globalize* (Reiter, 2023, p. 104) pôde oferecer ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, com o objetivo de analisar se essa estratégia pedagógica foi capaz de aumentar a motivação dos alunos e, conseqüentemente, promover um maior engajamento nas atividades.

Os sujeitos da pesquisa foram 16 alunos de uma turma do 8º ano de uma escola municipal situada na cidade de Caldas Novas, Goiás. Escolhemos essa instituição



por sua localização periférica. Além disso, também consideramos que adolescentes possuem mais autonomia e facilidade de expressar suas opiniões, contribuindo com a pesquisa.

Optamos pela abordagem qualitativa porque, segundo Lüdke e André (1986), o contato direto do pesquisador com a situação estudada, no local onde ela acontece, é uma fonte para coletar dados, informações e interpretar características, atribuindo, assim, definições e tornando o estudo naturalístico. Desse modo, buscou-se compreender o quão significativo foi o processo e o produto, além de preocupar-se em retratar a perspectiva dos participantes, submetendo-os a uma pesquisa de natureza aplicada. O itinerário da pesquisa ocorreu conforme o fluxograma a seguir (**Figura 1**):



**Figura 1.** Roteiro de pesquisa.  
Fonte: Elaboração própria (2025).

Esta pesquisa foi realizada durante os últimos três meses de 2024 e o primeiro mês de 2025, tendo sido dividida em quatro etapas: pesquisa bibliográfica, atividade prática, coleta de dados e relato de experiência. Nesse contexto, buscamos identificar quais contribuições o uso de um jogo de tabuleiro desplugado pôde oferecer para o ensino-aprendizagem de língua inglesa, verificando se essa estratégia pedagógica aumentou a motivação dos alunos e promoveu maior engajamento nas atividades.



Primeiramente, realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre o uso de jogos no ensino de língua inglesa na educação básica. Paiva (2019) afirma que esse tipo de pesquisa permite uma revisão da literatura, possibilitando a contextualização da pesquisa.

Na etapa seguinte, aplicamos o jogo desenvolvido por Reiter (2023) como produto educacional inserido na dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica. O jogo foi adaptado pelos pesquisadores para atender às perspectivas propostas para o ensino-aprendizagem de 16 alunos do 8º ano de uma escola pública em Caldas Novas, Goiás. Após a aplicação do jogo, entregamos aos participantes da pesquisa um questionário para coleta de dados.

Posteriormente, realizamos um relato de experiência, tendo em vista que, segundo Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 65), a “descrição da intervenção” é uma modalidade importante na escrita acadêmica, porque permite a produção de conhecimento, sobretudo nas ações científicas e profissionais. No RE, fizemos a relação entre as informações encontradas na pesquisa bibliográfica e os dados coletados por meio do questionário aplicado aos participantes.

## Detalhamento da experiência e discussão

As questões e circunstâncias do mundo real são utilizadas para ensinar os alunos, que podem encontrar em sala de aula situações semelhantes nas quais precisam tomar decisões e verificar os resultados (Morán, 2015). Esse cenário possibilita ao aluno trazer para a sala de aula situações cotidianas, que contribuem para uma aprendizagem coletiva.

Após autorização da diretora, planejamos uma atividade com um jogo que atenderia ao conteúdo proposto para o 8º ano, de acordo com a BNCC. O jogo *Globalize* (Reiter, 2023) possibilita ao aluno:

Ampliar o repertório lexical para construir significados nos textos orais, identificando as partes, o assunto principal e as informações relevantes de



textos orais, relacionados aos sonhos e projetos futuros para a comunidade com a finalidade de inferir significados (Reiter, 2023, p. 104).

Selecionamos um jogo de tabuleiro que simula um intercâmbio, os jogadores avançam à medida que os números são sorteados no dado. É dividido em quatro temáticas: Arte, Cultura e Viagem; Desafios; Mímicas; Uso da linguagem. Com a intenção de motivar a aprender, estimula o pensamento crítico, aproxima culturas e apresenta aspectos linguísticos e gramaticais da língua, garantindo, com isso, momentos de diversão e descontração durante as aulas de inglês (Reiter, 2023).

Gamificação é uma metodologia que permite ao aluno se manter ativo em sala de aula. Desse modo, o aluno torna-se o responsável pela sua aprendizagem, sob orientação do professor. Validando esse pressuposto, Nunes (2020) afirma que o uso de jogos educacionais em sala de aula de LI pode ajudar o ensino, motivar os alunos e promover envolvimento, além de ajudar os alunos a aprimorar suas habilidades orais e escritas.

Durante uma aula, explicamos o jogo, dividimos os alunos da sala em seis grupos e, em seguida, o jogamos. Além do aprimoramento das habilidades linguísticas, percebeu-se uma interação e um trabalho em grupo para responder às perguntas presentes no tabuleiro ou nas cartas, divididas em quatro temáticas que acompanham o jogo. Destacamos também que o tempo foi insuficiente, sendo necessários dez minutos da aula seguinte para a finalização da atividade.

Em razão do pouco tempo, avisamos que o grupo vencedor seria o que tivesse avançado mais casas ao final de 25 minutos. Para tanto, fizemos um sistema de cooperação no qual, quando algum grupo não sabia a resposta, outros grupos podiam ajudar. Percebemos, na fala de um aluno, que a competição motiva mais que a cooperação. Durante a explicação, o aluno disse: “Nem precisa acertar”, mas os jogos oferecem “um ambiente motivador e cativante, onde os utilizadores são incentivados a jogar através de desafios adequados” (Graça; Patrício, 2024, p. 18). Por fim, explicamos que a aprendizagem colaborativa proporciona significado e mantivemos as regras.



Para o aluno 7, a aula proporcionou aprender a “trabalhar em grupo” (aluno 7, 2024). “O professor assume um papel mais relevante quando tratamos da gamificação responsiva à função. Entende-se por função no ensino de línguas uma ação executada pelo aluno para atingir um objetivo pedagógico” (Leffa, 2020, p. 218). Um dos objetivos dos jogos é possibilitar o trabalho em grupo, na fala do aluno 7 observamos que o objetivo pedagógico foi alcançado.

Quando questionados sobre o que aprenderam em inglês ao final da aula, onze alunos afirmam ter aprendido palavras novas. Tendo em vista as afirmações de Cortinhas e Moreira (2023, p. 37), que declaram que os jogos permitem “imersão na história trazem o interesse do aluno, fazendo com que ele se aprofunde também na língua”, o aluno 8 afirmou: “Aprendemos novas palavras em inglês” (Aluno 8, 2024). Inclusive, nas respostas de 13 alunos, também foi observada a intenção de escrever o que haviam aprendido. No tocante a isso, ressalta-se que Nunes (2020) reconhece tal envolvimento como motivação, pois “exprimem um esforço para conseguir” (Nunes, 2020, p. 182).

Moreira e Cortinhas (2023, p. 5) afirmam que “a falta de teor lúdico e de interação com objetos não traz as principais vantagens de trabalhar com jogos, pois pode acarretar uma experiência monótona para o usuário, fazendo que ele perca engajamento no aprendizado”. Quando questionados sobre o que mais gostaram da aula, os alunos 2 e 6 declaram terem gostado da proposta lúdica: “Gostei de toda a aula, principalmente na hora de jogar” (Aluno 2, 2024); “Achei a aula criativa e superlegal, não teve momentos ruins” (Aluno 6, 2024).

Ao serem questionados sobre o que não gostaram, um aluno declarou não gostar de formar grupo: “Eu ter que me juntar em grupo” (Aluno 10, 2024). No entanto, o mesmo aluno não se declarou desmotivado em jogar, tendo afirmado que gostou do “momento que eu girei o dado” (Aluno 10, 2024).

É possível encontrar manuscritos sobre jogos de tabuleiro e a contribuição para o ensino-aprendizagem. Os alunos, na grande maioria, aceitam esses recursos como facilitadores e ficam motivados em aulas com essa metodologia. Contudo, durante nossas pesquisas, percebemos que o tempo para o



desenvolvimento dessa atividade é insuficiente para somente uma aula, haja vista que, embora os alunos participem ativamente de um jogo, essa dinâmica demanda mais de 50 minutos de aula.

## Considerações finais

Essa pesquisa nos permite afirmar que o ensino-aprendizagem é construído por práticas nas quais os alunos sejam ativos na construção do entendimento, contribuindo para a autonomia do aprendiz. Acredita-se que contextos lúdicos e a utilização de jogos podem ser facilitadores na busca pelo saber.

Tínhamos como objetivo apresentar quais contribuições o uso de um jogo de tabuleiro desplugado pode oferecer para o ensino-aprendizagem de língua inglesa, elucidando se essa estratégia pedagógica pode aumentar a motivação dos alunos e promovendo maior engajamento nas atividades. Fizeram parte da pesquisa 16 alunos do 8º ano de uma escola pública situada no município de Caldas Novas, Goiás.

Por conseguinte, consideramos que o jogo favorece um aumento na motivação e promove um ambiente com metodologia ativa, sendo uma estratégia que contribui para alcançar o objetivo pedagógico. Para o corpo discente, fica o entendimento de que jogar em grupo é uma forma dinâmica de ampliação do vocabulário.

Embora a prática do jogo de tabuleiro tenha mostrado benefícios, como motivação, engajamento e aprendizagem significativa, existem desafios que precisam ser abordados para um desenvolvimento mais eficaz. Um ponto a ser considerado é jogar em, pelo menos, duas aulas. Além disso, também problematizamos a dificuldade de trabalhar em grupo, citada por um participante.



## Agradecimentos

Agradecemos a Deus pelas oportunidades e conquistas, bem como à família, pois sempre tem palavras de conforto, carinho e motivação.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 2 jan. 2025.

CORTINHAS, Lucas Meireles; MOREIRA, Caio Carvalho. Proposta de um jogo educativo para o aprendizado da língua inglesa. **Ensino e Tecnologia em Revista**, Paraná, v. 6, n. 2, p. 34-50, 2023.

FIGUEROA-FLORES, Jorge Francisco. Using Gamification to Enhance Second Language Learning. **Digital Education Review**, [s. l.], v. 21, n. 27, p. 32-54, jun. 2015.

GRAÇA, Kelly; PATRÍCIO, Maria Raquel. Gamificação e Jogos Educativos como Estratégia de Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa: uma Revisão da Literatura. **Challenges 2024: Espaços e Caminhos OnLife**, [s. l.], n. 1, p. 810-819, 2024.

LEFFA, Vilson J.; ALVES, Carolina Fernandes. Como um Jogo: Gamificação Responsiva no Ensino de Línguas. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 12, n. 2, 2020.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Linguagem, interação e formação do professor. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 75, n. 179/180/181, p. 301-371, 1994.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.



MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES; Ofelia Elisa Torres (org.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa, PR: PROEX/UEPG, 2015. p. 15-33.

MUSSI, Ricardo Fraklin de Freitas; FLORES, Fabio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.

NUNES, Claudecy Campos. O jogo pedagógico como um recurso motivacional para a aprendizagem da língua inglesa no ensino fundamental. **Caminhos em Linguística Aplicada**, Taubaté, v. 23, n. 2, p. 168-194, 2020.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Manual de Pesquisa em estudos linguísticos**. 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2019.

REITER, Suzete Verginia de Souza. **Globalize!** Um jogo educativo para ensinar e aprender inglês. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2023.

SILVA, Cleber Cezar. Linguagem e interação, teoria sociocultural e formação docente. *In*: VASCONCELOS, Adaylson Wagner Sousa de; VASCONCELOS, Thamires Nayara Sousa de (org.). **Linguística, letras e artes e as novas perspectivas dos saberes científicos 3**. Ponta Grossa: Atena, 2020. p. 122-136.



## As tecnologias digitais na educação: como integrar as tecnologias digitais à prática pedagógica de forma significativa?

GISELLE ANDRADE NEVES (IF GOIANO)<sup>1</sup>

GRECO FERREIRA (UFG)<sup>2</sup>

LUCAS ALVES BARBOSA E SILVA (IF GOIANO)<sup>3</sup>

### Resumo

Este estudo discute a integração das tecnologias digitais na prática pedagógica, promovendo um ambiente de aprendizagem dinâmico, interativo e adaptado às necessidades dos estudantes, além de desenvolver habilidades essenciais para o século XXI. A revisão de literatura aborda a intersecção entre Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e a prática pedagógica na educação contemporânea, com uma pesquisa realizada durante o segundo semestre de 2024. Foram selecionados artigos e estudos relevantes de 2019 a 2024 em bases de dados reconhecidas, como SciELO e Google Scholar, utilizando descritores específicos. Os resultados destacam a relevância da integração das TDICs na educação atual. Para que essa integração seja significativa, é fundamental que as práticas pedagógicas sejam intencionais e contextualizadas, considerando as necessidades dos estudantes, o currículo e as competências a serem desenvolvidas.

- 
- 1 Mestranda em Ensino para a Educação Básica pelo Instituto Federal Goiano (IF Goiano) – Campus Urutaí. Discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica (PPGEnEB). CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2372540406743869>. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0005-8649-4295>. E-mail: giselle.neves@estudante.ifgoiano.edu.br.
  - 2 Licenciando em Matemática pela Universidade Federal de Goiás (UFG) – Campus Goiânia. Docente do Colégio Líder. CV Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9633191034970256>. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0000-4380-4963>; E-mail: greco@discente.ufg.br.
  - 3 Mestrando em Ensino para a Educação Básica pelo IF Goiano – Campus Urutaí. Discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica (PPGEnEB). CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9376453064335862>. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-6810-6907>. E-mail: lucas.alves@estudante.ifgoiano.edu.br.



**Palavras-chave**

Educação; TDICs; Prática Pedagógica; Processo Ensino-Aprendizagem.

## Introdução

É notório ressaltar que vivemos em uma era de grandes e ágeis transformações. A década de 1990 não forneceu a quantidade e a qualidade de bancos de dados desfrutados hoje, no século XXI. Sua influência e transformação também são vistas como tendo adentrado no domínio da educação (Branco; Adriano; Zanatta, 2020). Isso porque o impacto da comunicação baseada na internet e os aplicativos relacionados à vida social é enorme. Essa foi uma época em que a sociedade e as instituições normalmente não incluíam o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) em seu treinamento.

Em razão disso, a consideração crítica sobre o uso de TDICs na instrução é um discurso importante para toda a sociedade e, especialmente nesse caso, para a preparação de professores. A tecnologia digital começou a se espalhar no campo da educação, o que ocasiona uma condição definida por Santos, Cazuya e Aleixo (2023) como hegemonia sem ser uma condição de maioria. Desse modo, a integração das TDICs na prática pedagógica de ensino tornou-se um ângulo agudo e uma dificuldade para educadores e sistemas educacionais, uma vez que tentou unir métodos tradicionais com o potencial da tecnologia digital.

É válido sublinhar que a aplicação das TDICs na prática ou nos processos educacionais deve ser desenvolvida posteriormente, de forma muito ponderada, pois ainda depende da situação geral, na qual que a maioria dos educadores de sala de aula simplesmente não tem o treinamento necessário para operar com essas tecnologias, tornando, portanto, bastante complexo relacioná-las como auxílios de ensino e aprendizagem. Os educadores, no entanto, também devem entender como usar essas tecnologias de forma eficiente, garantir que as ferramentas



escolhidas sejam apropriadas ao conteúdo e aos objetivos educacionais e equilibrar o uso das TDICs com metodologias pedagógicas tradicionais (Ferreira *et al.*, 2023).

Segundo enfatiza Araújo (2019), a qualidade da formação de professores deve responder às necessidades dos nativos digitais, mostrando que é urgente que as instituições de ensino e seus docentes mudem suas práticas pedagógicas. É por isso que, de acordo com o autor, a qualidade da formação de professores deve permitir atender às demandas dos chamados nativos digitais. Portanto, é imperativo que as instituições de ensino e seus professores iniciem mudanças nesses novos tempos, tornando os currículos e as estratégias mais flexíveis para o ensino, a aprendizagem, a pesquisa e a avaliação.

Nesse sentido, o professor deve proporcionar o que denominamos de inovação pedagógica, algo frequentemente encontrado na literatura e em publicações sobre políticas públicas educacionais. Geralmente, essa inovação surge relacionada a mudanças nos contextos educacionais e na própria formação de professores. Costa Neto (2022) ressalta que a tecnologia da informação precisa ganhar espaço dentro da metodologia de ensino-aprendizagem após ser amalgamada com a formação dos professores e o currículo.

Todavia, apesar de tais esforços, os professores de escolas públicas ainda estão, em muitos casos, arraigados em métodos tradicionais. Esses modelos colocam em evidência modos ultrapassados de comunicação em que o professor como ator principal é vinculado como possuidor e transmissor de conhecimento (Valente, 2014). Mais ainda, isso está acontecendo por fatores relacionados ao desinteresse de alguns professores em inovar. Esses fatores incluem professores que estão apenas de passagem, como muitos em estágios temporários em áreas afins, motivação salarial e recursos que não chegam às escolas.

Dessa forma, Vidal e Mercado (2020) descrevem ser fundamental compreender que a aprendizagem no século XXI precisa alinhar-se às exigências de um mundo em constante mudança; a tecnologia tem ajudado a moldar o processo de ensino e aprendizagem, especialmente no pós-pandemia. Esse reconhecimento implica



repensar práticas educacionais que devem ser mais adequadas ao novo paradigma educacional centrado nos estudantes.

Além disso, esse tipo de cognição é importante e relevante para várias práticas dos atores do ensino-aprendizagem. São as correntes da escola nova, da pedagogia libertadora e da pedagogia histórico-crítica, entre outras, que tiveram uma contribuição vital para a evolução das metodologias ativas. Essas correntes provocaram uma reação contra métodos que alienam os estudantes de seu papel como atores progressistas e críticos na sociedade. As raízes das metodologias ativas estão na escola nova, mas também incorporam os princípios da pedagogia libertadora e da pedagogia histórico-crítica, buscando mudanças nas práticas de sala de aula (Kist *et al.*, 2024).

Cunha, Tinoco e Cabral (2019), corroborando esse entendimento, afirmam que as metodologias ativas baseiam-se em abordagens que buscam desenvolver o processo de aprendizagem por meio de experiências reais ou simuladas. O objetivo é capacitar os indivíduos a enfrentar com sucesso os desafios decorrentes das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos. São processos interativos de construção de conhecimento, análise, estudo, pesquisa e tomada de decisão, e podem ser realizados tanto de forma individual quanto colaborativa, com o propósito de encontrar soluções para alguns problemas específicos.

Nesse contexto, os docentes, ao se engajarem em processos formativos que estimulem a reflexão crítica, são desafiados a questionar não apenas suas práticas, mas também as estruturas sociais, políticas e culturais que permeiam o ato de ensinar. Essa abordagem permite que eles reconheçam a complexidade do ensino e da aprendizagem, promovendo uma postura investigativa que os encoraja a buscar soluções inovadoras para os desafios encontrados no ambiente escolar.

Outrossim, a problemática que direcionou esta pesquisa partiu da seguinte questão: Como podemos garantir que a integração das tecnologias digitais na prática pedagógica não apenas facilite o acesso à informação, mas também promova um aprendizado colaborativo, crítico e reflexivo entre os estudantes? Desse modo, o trabalho apresenta a hipótese de destacar como as TDICs podem ser integradas



à prática pedagógica de forma considerável, uma vez que a formação continuada deve considerar a diversidade dos contextos em que os professores atuam.

Ao respeitar e valorizar as experiências singulares de cada docente, a formação crítica-reflexiva se torna mais significativa e relevante, permitindo que cada profissional se aproprie dos conteúdos de maneira que faça sentido para sua realidade. Essa personalização da formação é essencial para que os educadores se sintam motivados e capacitados a modificar suas práticas, promovendo uma educação mais inclusiva e transformadora.

Na sequência, o objetivo geral deste trabalho consistiu em integrar as tecnologias digitais à prática pedagógica de forma significativa, visando promover um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, interativo e adaptado às necessidades dos estudantes, além de desenvolver habilidades essenciais para o século XXI. No que tange aos objetivos específicos: analisar as principais tecnologias digitais (plataformas, ferramentas de colaboração e aplicativos que estão sendo utilizados pelos educadores na prática pedagógica), investigar o nível de formação e capacitação dos educadores em relação ao uso de tecnologias digitais, visando identificar lacunas e necessidades de formação continuada, bem como compreender as estratégias pedagógicas utilizadas para integrar as tecnologias digitais no currículo, observando como essas ferramentas são utilizadas para promover a aprendizagem ativa e colaborativa.

A princípio, o interesse em pesquisar sobre a temática encontra-se no fato de a educação contemporânea estar em constante transformação, sendo impulsionada pelo avanço das tecnologias digitais, que têm se tornado cada vez mais presentes no cotidiano dos estudantes e educadores. A integração dessas tecnologias à prática pedagógica não é apenas uma tendência, mas sim uma necessidade que visa preparar os estudantes para os desafios do século XXI. Nesse contexto, a pesquisa sobre como integrar as TDICs de forma significativa na educação se torna essencial por diversas razões, tais como o planejamento pedagógico, a formação continuada dos educadores, a diversificação das metodologias e a acessibilidade e inclusão.

Em síntese, cabe ressaltar que as TDICs provocaram transformações significativas no processo de ensino-aprendizagem, apresentando oportunidades de



melhoria, mas também demandando uma reflexão contínua sobre a sua utilização para maximizar o aprendizado dos estudantes. Dessa forma, em meio ao avanço tecnológico, a integração de novas interfaces na prática pedagógica aparece como uma maneira de responder às demandas da sociedade, e, por consequência, do aluno. Esse entrelaçamento entre tempo e aprendizado exige a aquisição de novos conhecimentos e ferramentas que possam guiar as redes de aprendizagem.

## Percurso metodológico

A revisão de literatura proposta aborda a intersecção entre as TDICs e a prática pedagógica na educação contemporânea. Para isso, selecionaram-se artigos e estudos relevantes a partir de uma filtragem criteriosa em bases de dados reconhecidas, como SciELO<sup>4</sup> e Google Scholar<sup>5</sup>.

Logo, os descritores utilizados na pesquisa foram fundamentais para direcionar a busca e garantir a relevância dos materiais selecionados. Com os termos: *Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Educação, Desafios das Tecnologias Digitais na Educação e Possibilidades das Tecnologias Digitais na Prática Pedagógica*, a pesquisa se concentrou em identificar tanto os obstáculos que as TDICs enfrentam na implementação educacional quanto as oportunidades que podem ser exploradas para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

É importante mencionar que os desafios encontrados nos estudos incluem a resistência de educadores e instituições à adoção de novas tecnologias, a necessidade de formação continuada e o acesso desigual às ferramentas digitais, o que pode acentuar as disparidades educacionais. Igualmente, a integração adequada das TDICs aos currículos escolares representará a evolução do ensino para

---

4 Disponível em: <https://www.scielo.br/>.

5 Disponível em: <https://scholar.google.com/>.



algo novo, que requer características específicas, as quais não estão presentes em muitos professores.

Embora as revisões revelem as liberdades mencionadas, a literatura oferece uma visão diferente, compreendendo que, usadas estrategicamente, as TDICs ajudarão a variar as técnicas de ensino em direção a uma aprendizagem mais proativa e em grupo, ao mesmo tempo que tornam novos recursos educacionais mais acessíveis. Outras oportunidades individualizadas podem corresponder a mais um papel para a tecnologia na aprendizagem, permitindo que os estudantes prossigam em seu próprio ritmo e de acordo com seus interesses.

Esta revisão sugere uma transformação significativa nas práticas educacionais por meio das TDICS; no entanto, também levanta várias ressalvas sobre questões que poderiam ser resolvidas por políticas públicas e treinamento de professores, bem como projetos de inclusão. Portanto, uma abordagem reflexiva crítica deve caracterizar a implementação de tais aplicações no ensino, reavaliando consistentemente seu uso em relação aos requisitos e às circunstâncias dos próprios professores e estudantes. Para fazer isso, artigos científicos e periódicos escritos em português nos últimos três anos foram revisados.

A pesquisa foi realizada nos últimos seis meses de 2024, por meio de revisão bibliográfica de 2019 a 2024. Da análise qualitativa realizada por meio da leitura dos textos, emergiram as seguintes categorias: i) Inovação da prática instrucional com novos instrumentos tecnológicos; ii) Análise de sistemas de treinamentos; iii) Qualificações de professores em tecnologia aprimorada barreiras; iv) Falhas na aprendizagem na educação continuada; v) Integração das TDICS no ensino de disciplinas; e por fim, vi) Estratégias para inculcação da aprendizagem ativa e colaborativa.



## Detalhamento da experiência e discussão

A inclusão de jogos e plataformas de colaboração na aprendizagem é um passo a ser dado em direção à inclusão e à pedagogia da aprendizagem pessoal. Como Laet *et al.* (2023) observam, adotar práticas educacionais que abracem experiências lúdicas não apenas transformará as aulas em algo envolvente, mas também significativo. Essa visão holística é significativa em um mundo onde novas gerações crescem com exposição contínua às tecnologias digitais.

O treinamento contínuo e adequado dos professores é o requisito básico para que essa integração seja eficaz. Os professores precisam aprender não apenas como aplicar essas ferramentas, mas também a lógica para o seu uso em termos de objetivos curriculares e necessidades dos estudantes. A preparação do professor deve apresentar o domínio das tecnologias disponíveis e a consideração de suas aplicações pedagógicas para que esses recursos possam ser usados de forma proposital e contextual (Camargos-Júnior, 2019; Watanabe *et al.*, 2020).

Por essa razão, plataformas e jogos usados em conjunto têm a capacidade de transformar a sala de aula em um lugar ativo, dinâmico e interativo para o tão necessário processo de aprendizagem ativa e colaborativa. Esses tipos de atividades divertidas ajudam os estudantes a aprender praticando uma variedade de habilidades, como trabalho em equipe, resolução de problemas e pensamento crítico. Nesse sentido, ao promover um espaço de aprendizagem mais inclusivo, essas inovações podem atender a diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, favorecendo, assim, a personalização do ensino.

Em suma, a incorporação de jogos e plataformas colaborativas na aprendizagem é uma mudança auspiciosa que, com organização e execução cuidadosas, pode agregar valor ao sistema. Essa mudança oportuna envolve a incorporação de tais ferramentas ao material didático, juntamente com o investimento em treinamento de professores e revisão constante de estratégias de ensino à luz da inclusão e da participação ativa dos estudantes. Isso resultará na construção de um futuro educacional verdadeiramente inovador e significativo para todos (Almeida; Andresen, 2024).



Damasceno *et al.* (2024) descreveram que a plataforma Gather é uma plataforma de videoconferência semelhante a um jogo, na qual a combinação cria um espaço interativo e social com participantes se encontrando em um mundo 2D imaginário com movimento livre, interação facilitada com objetos e comunicação com palestrantes. As organizações a usam para realizar eventos, reuniões ou aulas que oferecem um tipo de interação social como uma experiência mais realista e vívida em comparação com a videoconferência convencional.

Os usuários do Gather (2023) podem criar seus avatares, conforme mostrado na **Figura 1**, descobrir novos espaços e participar de atividades em grupo. Além do mais, ele ostenta compartilhamento de tela, integração de aplicativos, espaços personalizados que podem ser criados e outros utilitários semelhantes. Por meio da gamificação da interação, o Gather se apresenta como uma possibilidade de se voltar para uma experiência menos passiva de eventos virtuais.



**Figura 1.** Interface do Gather.  
Fonte: Damasceno et al. (2024).

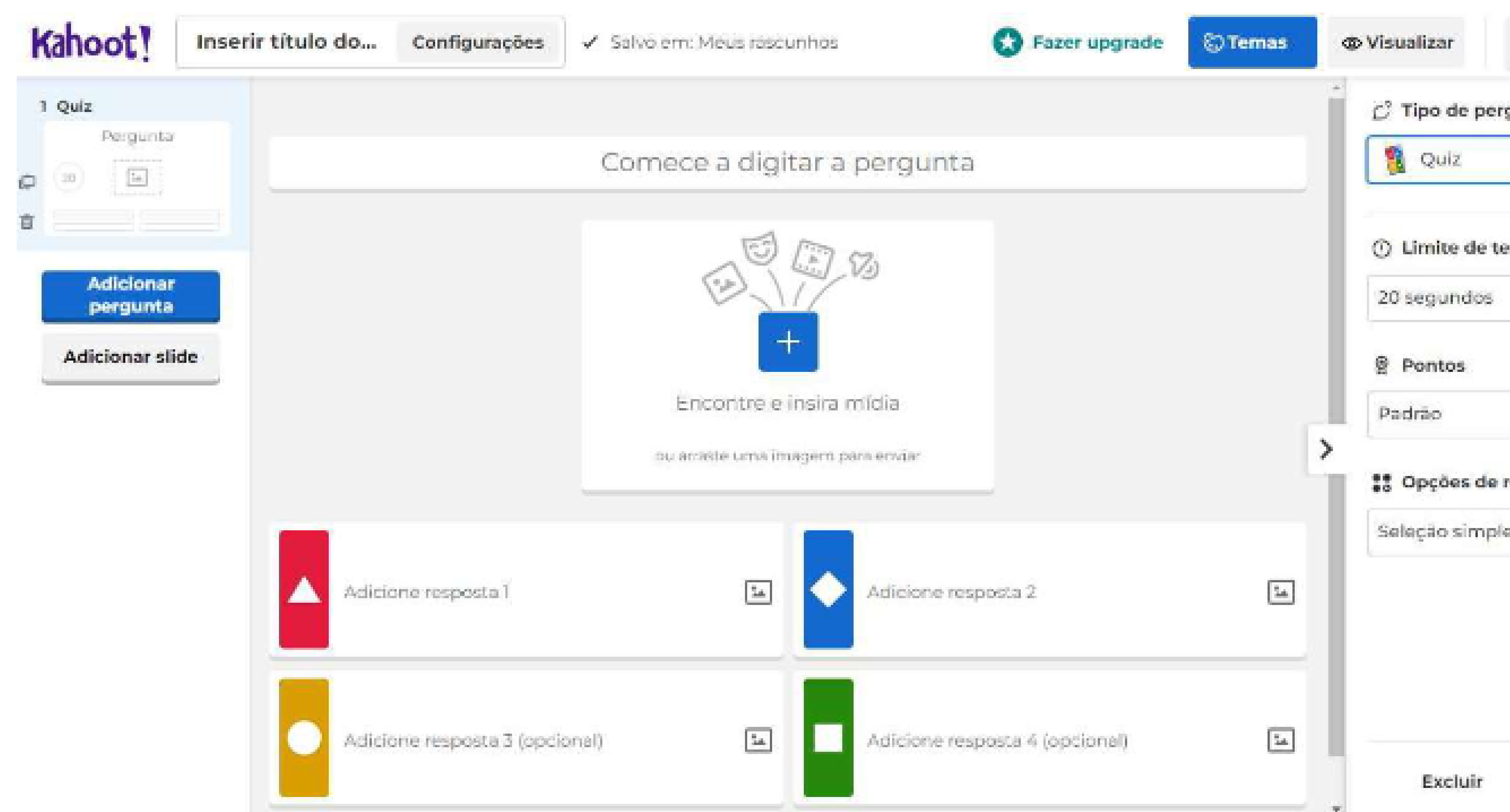
Durante o surto de COVID-19, muitas escolas tiveram que mudar para modos on-line ou híbridos e utilizar vários aplicativos de videoconferência como *Zoom Meetings*, *Google Meet* e *Microsoft Teams*. Quando tal situação surgiu, uma equipe de estudantes de pós-graduação começou a avaliar vários aplicativos de



videoconferência com ênfase particular em uma perspectiva inventiva de sala de aula virtual, por exemplo, Gather Town (Damasceno *et al.*, 2024).

De acordo com Bispo Júnior *et al.* (2023), o Gather Town, com sua interface em mapas bidimensionais, simula espaços como salas de aula, permitindo que os usuários interajam por meio de chamadas de vídeo, naveguem pelo ambiente virtual, compartilhem apresentações, colaborem em atividades e insiram links de vídeos, entre outras funcionalidades. Na maioria dos estudos pesquisados, os estudantes destacaram que o Gather Town tem um caráter dinâmico, interativo e lúdico, além de uma interface intuitiva, o que o torna bastante atraente para a organização de estudos em grupo on-line. No entanto, mencionaram a importância de uma conexão de internet estável, o limite de pessoas por sala e algumas dificuldades em ouvir os participantes.

O Kahoot! (**Figura 2**) é uma plataforma educacional que foi lançada em 2013 na Noruega. Ela utiliza jogos, conhecidos como “Kahoots”, para facilitar a criação, o compartilhamento e a apresentação de atividades que visam ao aprimoramento e desenvolvimento de habilidades e conteúdos educacionais. Nesse ambiente, é viável desenvolver, comparar e participar de jogos educativos de forma presencial ou virtual, utilizando qualquer dispositivo com acesso à internet (Silva; Ferreira, 2022).



**Figura 2.** Quiz do Kahoot!  
Fonte: Silva e Ferreira (2022).



Um dos objetivos da plataforma é elevar o aprendizado a um novo patamar, promovendo o potencial de estudantes de todas as idades e em diversas situações (Bezerra; Lima, 2020).

A plataforma disponibiliza planos gratuitos e pagos, cada um oferecendo diferentes recursos. Entre suas funcionalidades, que podem ser utilizadas para o estudo de diversos componentes curriculares, destacam-se: a) conhecimento de teste: possibilita a aplicação de questionários (“quizzes”) com questões de múltipla escolha, verdadeiro ou falso, respostas abertas e quebra-cabeças; b) coleta de opiniões: permite a reunião de feedback de um público-alvo por meio de de enquetes, envio de respostas e votações (Silva; Ferreira, 2022).

Muitos estudiosos destacam que o Kahoot! desempenha um papel significativo no ensino e na aprendizagem dos componentes curriculares da educação básica ao abordar conteúdos de maneira mais atrativa para professores e estudantes. Essa ferramenta favorece a revisão de temas e a consolidação de conhecimentos, promove a interação e a colaboração entre os participantes, além de estimular habilidades de raciocínio e respostas rápidas. Desse modo, o Kahoot! proporciona experiências cognitivas, sociais e motoras enriquecedoras (Bezerra; Lima, 2020).

Nesse cenário, Romio e Paiva (2017) relatam ser possível perceber que a utilização da gamificação em sala de aula não se baseia apenas nas expectativas dos estudantes, que estão cada vez mais integrados ao mundo tecnológico de maneira ativa, mas, principalmente, na iniciativa dos professores. Essa iniciativa, por sua vez, está atrelada a uma formação profissional que considera o contexto cultural, a motivação e a habilidade didática necessária para acompanhar o ritmo exigido por essa prática.

A pesquisa sobre o treinamento e a qualificação de professores em formação no contexto das tecnologias digitais está se aproximando de uma realidade dinâmica multifacetada. Hoje em dia, o uso de tecnologias digitais no processo de ensino/aprendizagem se tornou uma necessidade urgente ditada pela rápida evolução tecnológica contínua e pelas crescentes necessidades de habilidades digitais no mercado de trabalho (Camargos-Júnior, 2020).



Como Watanabe *et al.* (2020) explicam que, em muitos lugares, a qualificação e o treinamento são muito desafiadores para os educadores. Por exemplo, muitos professores podem ter acesso a dispositivos de tecnologia e plataformas digitais, porém a perspicácia e o uso pedagógico dessas ferramentas ainda são muito insuficientes. No geral, as instituições educacionais investem em infraestrutura relacionada à tecnologia, contudo, na maioria das vezes, é um tipo de educação continuada secundária para a equipe em habilidades digitais.

Nesse ínterim, a formação inicial de professores não garante um programa abrangente sobre o uso pedagógico da tecnologia. Isso é atribuído principalmente ao fato de que a maioria dos programas de formação de professores enfatiza a abordagem teórica para a aprendizagem, deixando lacunas críticas na aquisição de habilidades e estratégias práticas e viáveis que podem ser aplicadas no uso da tecnologia no ensino. Do mesmo modo, a falta de tempo e recursos alocados para o desenvolvimento da equipe e a resistência à mudança podem servir como alguns dos fatores limitantes no que diz respeito à formação de professores (Moreira, 2024).

Em contrapartida, Campos *et al.* (2024) notaram que há iniciativas de educação continuada que estão ajudando os professores a se atualizarem com relação às novas ferramentas e metodologias. A pesquisa também descobriu que programas de treinamento baseados na prática que envolvem experiências estão produzindo os resultados pretendidos, pois constroem a confiança necessária entre os educadores no uso de tecnologias digitais para o ensino. A colaboração entre educadores também parece ser uma boa maneira pela qual o conhecimento sobre as melhores práticas pode ser compartilhado.

Assim sendo, a investigação do nível de formação e capacitação dos educadores em relação ao uso de tecnologias digitais aponta para a necessidade de um investimento mais consistente em formação contínua e na revisão dos currículos dos cursos de formação docente. A superação das barreiras existentes é fundamental para que os educadores possam não apenas utilizar as tecnologias disponíveis como também integrá-las de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem, preparando os estudantes para os desafios do século XXI (Branco; Adriano; Zanatta, 2020).



Conforme afirmado por Ferreira *et al.* (2023), hoje em dia, há urgência em incorporar as tecnologias digitais ao currículo educacional. Os profissionais afirmam que devemos caminhar em direção a uma sociedade mais digital e, por isso, é necessário que as instituições adotem novas estratégias de aprendizagem dinâmica e ativa por meio da colaboração. Tal abordagem tornará os estudantes não apenas tomadores de informações, mas parceiros em sua própria educação.

Boscarioli (2022) argumenta que uma das estratégias mais modernas para o uso de tecnologias digitais é a implementação de plataformas de aprendizagem on-line, como Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), para criar espaços interativos nos quais os estudantes acessam conteúdo, atividades e outros. Essas plataformas são baseadas em multimídia e oferecem vídeo, podcasts e infográficos, tornando os processos de aprendizagem muito mais dinâmicos e atraentes. Contudo, mesmo com os fóruns de discussão e chat ao vivo e outras tecnologias de comunicação que podem ser usadas para dar suporte à interação entre os estudantes, eles ainda não sabem como melhor aproveitar as informações disponíveis para aprimorar sua compreensão.

Outra modalidade muito conveniente é quando as universidades incluem groupware como Google Workspace, Microsoft Teams ou outros, possibilitando que os estudantes trabalhem em projetos em grupo independentemente de onde estejam localizados. O software mencionado garante comunicação eficaz em tempo real, coautoria de documentos, trabalho em equipe frutífero, além de promover habilidades socioemocionais como empatia e responsabilidade (Schuartz; Sarmiento, 2020).

Como Romio e Paiva (2017) observam, a gamificação é uma maneira hábil de estimular o aprendizado ativo. Colocar o processo de aprendizagem em um cenário de jogo com desafios, recompensas e feedback pode motivar muitos estudantes a participar ativamente das atividades sugeridas. Isso ajudará a criar uma atitude positiva em relação às atividades propostas, além de melhorar a compreensão. O uso de aplicativos e plataformas educacionais para jogos cria uma atmosfera de ludicidade



na qual os estudantes se sentem confortáveis o suficiente para explorar, experimentar e aprender colaborativamente.

Ao mesmo tempo, é necessário transformar os educadores em usuários dessas tecnologias de forma pedagógica. Programas de educação continuada podem ser empregados para equipar professores com as habilidades para o uso eficaz de ferramentas digitais em suas abordagens de ensino. A preparação deve contemplar o empoderamento deles não apenas para usar essas ferramentas, mas também metodologias baseadas no engajamento dos estudantes, por exemplo, baseadas em projetos, aprendizagem invertida e salas de aula híbridas (Cunha, Tinoco e Cabral, 2019).

Ferreira et al. (2023) ressaltam a importância de avaliar o efeito contínuo dessas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, os educadores poderão conhecer as estratégias bem-sucedidas e aquelas que precisam de revisão. Os dados dos estudantes, coletados por meio de questionários e discussões em grupo, esclarecerão o quão úteis os métodos são.

Outro aspecto é o acesso equitativo às tecnologias, como Motoki *et al.* (2021) postulam, isso deve ser uma questão de inclusão digital, e todos os estudantes, independentemente de suas origens econômicas, devem ter as mesmas oportunidades de aprendizagem. Isso pode ser alcançado por meio de parcerias com organizações promotoras de doações e doação de equipamentos, além da oferta de cursos de treinamento para estudantes e suas famílias.

## Considerações finais

Dentre os principais achados, encontra-se a discussão acerca da integração das TDICs na educação, haja vista que essas tecnologias não devem ser entendidas como um fim em si, mas sim como um meio de enriquecer o processo educativo. Para que essa integração seja realmente significativa é necessário que haja um



compromisso coletivo entre educadores, gestores, estudantes e a comunidade. A formação contínua e o desenvolvimento de uma cultura digital crítica são fundamentais para que as tecnologias sejam ferramentas de empoderamento e transformação na educação.

Nesse contexto, a discussão dos resultados se reafirma na medida em que demonstra que, ao promover o uso consciente e reflexivo das tecnologias, estamos contribuindo para a formação de cidadãos mais informados, críticos e preparados para os desafios do mundo contemporâneo. Dessa maneira, a educação do futuro deve estar entrelaçada com a tecnologia, sempre em busca de um aprendizado que faça sentido.

Para concluir, priorizar a pesquisa contínua sobre a integração de TDICs na educação é essencial por uma série de razões. Primeiro, com o ritmo rápido do avanço tecnológico, é crucial compreender como esses desenvolvimentos influenciam a educação e quais métodos de ensino inovadores podem surgir; segundo, a pesquisa pode ajudar a identificar as melhores práticas e estratégias para enfrentar os desafios que advém com a adoção dessas tecnologias. Por fim, obter insights sobre a eficácia das ferramentas digitais em vários ambientes educacionais pode aprimorar as políticas públicas e ajudar na criação de currículos que preparem os estudantes para um cenário progressivamente digital.

## Agradecimentos

Agradeço imensamente a Deus, aos meus familiares, à professora Débora Astoni, ao professor Ricardo Silveira, do IF Goiano – Campus Urutaí, por me auxiliarem nas correções até o presente momento. Por fim, a todos que, diretamente ou indiretamente, contribuíram para a realização dessa pesquisa, muito obrigada!



## Referências

ALMEIDA, N.; ANDRESEN, E. M. A influência das tecnologias digitais no ensino da Matemática: gamificação e ferramentas interativas como estratégias de aprendizagem. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, RJ, v. 2, n. 13, 2024.

ARAÚJO, E. A. **O desenvolvimento profissional docente para a mediação pedagógica das TDICs na educação básica: um estado da questão das produções acadêmicas das IES públicas do Triângulo Mineiro (2007 a 2017)**. 2019. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

BEZERRA, C. L.; LIMA, D. J. Kahoot: uma ferramenta didático-pedagógica para o ensino de Educação Ambiental. **Revista Encantar**, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 1-12, 2020.

BISPO JÚNIOR, E. L.. Contrastes e convergências na formação docente pós-pandemia: inclusão digital em instituições públicas de ensino no estado de Pernambuco. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 31, p. 844-68, 2023.

BOSCARIOLI, C. Educação com tecnologias digitais na Educação Básica: reflexões, anseios e distâncias pela formação docente. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 31, p. 1-12, 2022.

BRANCO, E. P.; ADRIANO, G.; ZANATTA, S. C.. Educação e TDIC: contextos e desafios das aulas remotas durante a pandemia da COVID-19. **Debates em Educação**, Alagoas, v. 12, 2020.

CAMARGOS-JÚNIOR, A. P. Formação docente e uso de TDICs na educação básica. **Brazilian Journal of Development**, [s. l.], v. 5, n. 7, p.9697-9704, 2019.

CAMPOS, É. R. S.; SANTOS, A. P.; OLINDA, A. L. S.; MARINATO, C. F. M.; MALTA, D. P. L.; AMBROSIM, D. S.; BARBORA, T. O. Uso de plataformas digitais e ambientes virtuais de aprendizagem na formação de professores. **Revista Ibero Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 10, n. 10, p. 3824-3843, 2024.



COSTA-NETO, F. N.. Uso de metodologias ativas e recursos tecnológicos como inovações na Educação Básica. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 36, 2022.

CUNHA, T. C. O.; TINOCO, P. S.; CABRAL, C. P. Prática integrada e interdisciplinar como proposta de inovação na formação de professores. **Editora realize**, Campina Grande, 2019.

DAMASCENO, M. G. A.; SANTOS, A. O. F.; SILVA, E. M.; CORRÊA, J. A.; ANDRADE FILHO, M. A. S.; SILVA, R. F. Colaboração digital: construindo comunidades de aprendizagem com as TICs: potencializando a educação colaborativa através das tecnologias digitais. **REASE**, São Paulo, v. 10, n. 5, 2024.

FERREIRA, L. T.; SANTANA, I. C.; MENDES, F.; ARAÚJO, S.. Ferramentas digitais na formação continuada do professor: como potencializar a aprendizagem com tecnologia. **REBENA**, Alagoas, v. 7, p. 420-436, 2023.

KIST, F. F.; GOULART, A. S.; SILVEIRA, M. G. S.; FOLMES, V.. A utilização das tecnologias digitais e metodologias ativas de ensino e aprendizagem como estratégia pedagógica no contexto escolar. **Vidya**, Santa Maria, v. 44, n. 1, p. 371-395, 2024.

LAET, L. E. F.; ALMEIDA, A. B. B.; LEÃO, C. C.; SOUZA, M. A.; DETONI, V. S. S. A integração de tecnologia, novas metodologias, currículo e interatividade no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Ilustração**, Cruz Alta, v. 4, n. 6, p. 207-216, 2023.

MOREIRA, S. C. **Metodologias ativas integradas às tecnologias digitais na implementação do currículo do novo ensino médio da CREDE 16/CE**. 2024. 113 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia Educacional) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.

MOTOKI, L. M.; BARROS, M. B.; BARBOSA, E. S. C.; ZANATA, E. M. Tecnologia e educação remota: desafios para a inclusão digital na EJA. **Revista Tecnologias na Educação**, Minas Gerais, v. 36, n. 13, 2021.

ROMIO, T.; PAIVA, S. C. M.. Kahoot e GoConqr: uso de jogos educacionais para o ensino da matemática. **Scientia Cum Industria**, [s. l.], v. 5, n. 2, p. 90-94, 2017.



SANTOS, R. M.; CAZUZA, E. S.; ALEIXO, F. TDIC e educação: desafios e possibilidades na prática pedagógica. **Revista Exitus**, Santarém, v. 13, p. 1-17, 2023.

SCHUARTZ, A. S.; SARMENTO, H. B. M.. Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e processo de ensino. **Revista katálysis**, Santa Catarina, v. 23, n. 3, 2020.

SILVA, A. M.; FERREIRA, D. P. C.. A utilização da plataforma Kahoot! como ferramenta de gamificação: uma contribuição para o ensino e aprendizagem. **Revista EDaPECI**, São Cristóvão, v. 22, n. 2, p. 21-35, 2022.

VALENTE, J. A.. A comunicação e a educação baseada no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação. **Revista UNIFESO**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 141-166, 2024.

VIDAL, O. F.; MERCADO, L. P. L. Integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação em Práticas Pedagógicas Inovadoras no Ensino Superior. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 20, n. 65, p. 722-749, 2020.

WATANABE, F. Y.; BELEZA, A. C. S.; CONTINI, A. A.; TAKAHASHI, A. C. M.; ANTONIALLI, A. I. S.; HELMER, E. A.; GONÇAVES, F. G. P.; GRAMANY-SAY, K.; MOREIRA, R. F. C. Formação docente em metodologias ativas e o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no ensino remoto emergencial. **EnPED**, [s. l.], 2020.



# Linguagem e letramento racial: reflexões críticas de uma intervenção educativa em turmas do ensino médio

JORDANA MENDES REZENDE COSTA (IF GOIANO)<sup>1</sup>

### Resumo

Este relato de experiência tem como objetivo analisar as percepções dos alunos do 1º ano do ensino médio, turmas A e B, de uma escola periférica em uma cidade do sudeste de Goiás, sobre o racismo linguístico após uma roda de conversa. A atividade foi realizada no contexto do estágio supervisionado do mestrado profissional em ensino para a educação básica, atendendo à sugestão dos professores de observar como os estudantes reagem ao tema da linguagem antirracista. Metodologicamente, a experiência envolveu uma abordagem qualitativa descritiva, com observação direta e interação com os participantes. Durante a atividade, constatou-se que a maioria dos alunos já conhecia algumas expressões racistas, embora houvesse lacunas de entendimento sobre sua gravidade. Após a observação, é possível afirmar a importância de ações pedagógicas para o ensino de uma linguagem antirracista, sugerindo, ao final, que novas pesquisas explorem o tema com propostas que atrairão mais os jovens alunos.

### Palavras-chave

Linguagem Antirracista; Racismo; Expressões Vocabulares Racistas.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Ensino para a Educação Básica pelo Instituto Federal Goiano (IF Goiano) – Campus Urutaí; Discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica (PPGEnEB). CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2125455451009751>. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0009-9194-6654>. E-mail: [jordana.mendes@estudante.ifgoiano.edu.br](mailto:jordana.mendes@estudante.ifgoiano.edu.br).



## Introdução

O racismo também está presente em nossa linguagem e constitui um problema que impacta as relações sociais, pois integra a estrutura racial de poder que confere privilégios a determinados grupos e impõe desvantagens a outros com base em critérios fenotípicos. A autora Kilomba (2019, p. 14) defende que: “a língua, por mais poética que possa ser, tem também uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade”.

Pensar no uso de expressões vocabulares racistas como uma das fontes que estruturam o racismo na nossa sociedade e iniciar essa reflexão a partir do movimento educacional poderá induzir a um pensamento emancipatório, visto que até mesmo a nossa linguagem foi construída com forte influência do período colonial (Bahia, 2021).

Este estudo propõe-se a investigar as reações dos alunos do 1º ano do ensino médio, turmas A e B, de uma escola localizada na zona periférica da cidade de Pires do Rio-GO, ao tema da linguagem antirracista após a realização de uma roda de conversa que apresentou o conteúdo de um produto educacional colacionando expressões vocabulares racistas com seus significados e as devidas substituições.

Os objetivos específicos delineados para o presente trabalho compõem-se em buscar e escolher um produto educacional que atenda às finalidades da roda de conversa, ou seja, que tenha linguagem acessível à faixa etária dos alunos, além de analisar o Projeto Político Pedagógico para verificação do trabalho realizado quanto à temática das relações étnico-raciais do colégio, e criar um ambiente em que os alunos se sintam à vontade para se manifestar, respondendo quando questionados acerca do uso das expressões apresentadas.

O problema de pesquisa que guia este relato é: Como os alunos do 1º ano do ensino médio, turmas A e B, de um colégio estadual periférico na cidade de Pires do Rio-GO, reagem a uma roda de conversa sobre o uso de expressões racistas no ambiente escolar? Assim, estabeleceu-se como objetivo geral desta investigação



observar a interação dos alunos com o tema da roda de conversa. Especificamente, buscou-se identificar o nível de conhecimento prévio dos estudantes em relação às expressões vocabulares racistas, verificar se já conheciam ou utilizavam, bem como a sua disposição em fazer as substituições sugeridas.

A relevância deste relato de experiência está em sua contribuição para o campo educacional, especialmente no que diz respeito à promoção de uma cultura escolar antirracista, inclusive na linguagem. A hipótese estabelecida previamente é de que a roda de conversa realizada com os alunos adolescentes teria um engajamento desigual entre eles, contudo promoveria um espaço reflexivo, que permite a ampliação de seus conhecimentos sobre o racismo presente na linguagem.

## Percurso metodológico

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, pois busca compreender os fenômenos sociais relacionados ao uso de expressões vocabulares racistas no ambiente escolar a partir da observação. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa preocupa-se em interpretar os significados atribuídos pelos participantes às suas práticas, o que a torna especialmente adequada para investigações educacionais que envolvam reflexões sobre comportamentos.

O primeiro passo foi determinar a amostra participante da pesquisa, composta por duas turmas do 1º ano do ensino médio, denominadas A e B, de uma escola periférica localizada no município de Pires do Rio, estado de Goiás. A amostra totalizou 70 alunos.

Os critérios de inclusão para a participação dos alunos na pesquisa foram: estar regularmente matriculados na escola que serviu como campo de pesquisa e comparecerem na roda de conversa na data previamente estabelecida informada pela direção. Como critério de exclusão, determinou-se que os alunos que não



comparecessem na roda de conversa ou que, por qualquer motivo, recusassem-se a participar das atividades propostas seriam desconsiderados para fins de análise.

A intervenção pedagógica utilizou como base o produto educacional *Dicionário de Expressões (Anti)Racistas*, desenvolvido pela Defensoria Pública do Estado da Bahia. A escolha desse material justifica-se por sua abordagem clara e acessível, capaz de promover o desenvolvimento das competências e habilidades previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o 1º ano do ensino médio, sobretudo na área de ciências humanas e no eixo de educação para as relações étnico-raciais.

O principal instrumento de coleta de dados aplicado foi a observação direta, realizada pela pesquisadora durante as rodas de conversa e as interações em sala de aula. As observações foram sistematicamente registradas em um diário de campo, considerando aspectos como a participação dos alunos, suas reações às atividades e o uso de expressões racistas ou reflexões críticas sobre elas.

Para a análise das observações, adotou-se a metodologia de Análise de Conteúdo, de Bardin (2011), que consiste em um conjunto de técnicas de análise de comunicação voltadas à interpretação qualitativa das informações coletadas.

O procedimento envolveu as etapas de organização do material coletado como Projeto Político Pedagógico, leitura flutuante e formulação de hipóteses iniciais. Posteriormente, houve a categorização das informações registradas no diário de campo, agrupando os dados em categorias como participação ativa, reflexões críticas e manifestações de preconceito, incluindo interpretação dos dados à luz do referencial teórico.



## Detalhamento da experiência e discussão

A experiência ocorreu no dia 22 de novembro, com os alunos do 1º ano, turmas A e B, etapa ensino médio, localizada na região periférica na cidade de Pires do Rio-GO, sendo ao todo 70 alunos matriculados.

Vale ressaltar que a escola em uma das turmas visitadas havia passado recentemente por uma situação com os alunos de alto impacto emocional, circunstância na qual quatro alunos se envolveram em uma briga com lesões físicas, em que um deles utilizou uma arma de choque contra o outro. O incidente teve ampla repercussão midiática, sendo noticiado em veículos de comunicação por todo o país.

Na chegada à escola, a secretária da coordenação que havia nos recepcionado relembrou o evento que havia ocorrido no dia 14 de novembro, e destacou a importância de trabalhar questões que se relacionem com respeito e boa convivência, destacando que o grupo apresentava um histórico de comportamentos inadequados, desrespeitosos e, por vezes, criminosos.

Enquanto aguardava para iniciar a atividade, presenciei uma situação de racismo envolvendo três alunos. Eles pareciam não compreender que as atitudes não se tratavam de uma brincadeira entre eles, mas de um ato passível de punição legal, pois estavam violando o tipo penal de injúria racial. Embora sejam menores impúberes perante o Código Penal, o Estatuto da Criança e do Adolescente penaliza analogamente os tipos penais incriminadores aos jovens infratores.

Esse contexto reforçou a urgência da discussão sobre o racismo presente na linguagem. A circunstância presenciada aconteceu em decorrência de um dos alunos expressar verbalmente ao colega a seguinte frase: “mas também é preto”, após a execução equivocada de uma tarefa.

Durante a apresentação do produto educacional foi possível observar diferentes níveis de engajamento. Alguns alunos demonstraram interesse, com olhares atentos e expressões de satisfação com o tema tratado, balançando suas cabeças em



sinal de concordância, enquanto outros se mantiveram alheios, mostrando desinteresse evidente em conversas paralelas, ao ponto de se fazer necessário que os advertissem para não atrapalhar o desenvolvimento da apresentação.

Quando as expressões racistas previamente selecionadas foram apresentadas, a maioria dos alunos, ao serem indagados, afirmou que já as conhecia; embora tenha havido na apresentação aos alunos da turma B uma expressão específica que disseram não conhecer. Esse momento com os alunos foi significativo para detectar que eles utilizam as expressões e que não faziam a reflexão acerca da carga racista que elas contêm.

Apenas na turma A, um único aluno levantou um questionamento, perguntando se determinadas expressões não poderiam ser entendidas somente como “brincadeiras”. A pergunta foi feita por um aluno de pele branca. Esse questionamento foi uma oportunidade para promover uma reflexão sobre como as palavras, mesmo havendo a justificativa de brincadeira, podem perpetuar preconceitos e causar danos, ao final, o aluno concordou com a explicação fornecida.

A atividade foi dividida em dois momentos para atender primeiro à turma A, e logo em seguida, à turma B, com duração total entre 30 e 40 minutos. Apesar do engajamento desigual entre as turmas e entre os alunos, foi um momento de sérias reflexões sobre a criminalização das condutas racistas e a sua responsabilização, ainda que praticadas por adolescentes, visto que foram expostos casos judiciais em que as famílias de adolescentes que cometeram crimes de injúria racial indenizaram as vítimas com altos valores em dinheiro. Como conclusão dos apontamentos, discutiu-se a estruturação racial da nossa sociedade.

Os resultados evidenciam que, embora alguns alunos tenham demonstrado desinteresse, outros se mantiveram atentos, ouvindo as reflexões sobre a gravidade do uso de expressões racistas. O questionamento levantado por um aluno revelou uma percepção comum, que associa atitudes racistas ao conceito de “brincadeira”. Essa percepção reflete um desafio educacional, uma vez que requer o desmantelamento de discursos que normalizam essas práticas.



Apesar do contexto desafiador das turmas, marcado por episódio recente de violência, a experiência contribuiu para a condução de suas reflexões sobre o racismo presente na linguagem e o papel da linguagem antirracista na construção de um ambiente escolar igualitário.

Quanto à verificação do Projeto Político Pedagógico, não encontramos nenhum trabalho ou desenvolvimento de metas ou ações referentes à temática das relações étnico-raciais. Assim sendo, compreende-se que o assunto abordado com os adolescentes é minimamente trabalhado no decorrer do ano letivo.

## Considerações finais

A experiência realizada com os alunos do 1º ano, turmas A e B, etapa ensino médio, de uma escola periférica em Pires do Rio, estado de Goiás, teve como objetivo geral observar como eles reagiriam ao tema da linguagem antirracista, após a realização de uma roda de conversa que apresentaria o conteúdo de um produto educacional que correlaciona expressões vocabulares racistas com seus significados e as devidas substituições.

Essa atividade foi desenvolvida no contexto do mestrado como parte da disciplina de estágio supervisionado, atendendo à sugestão dos professores para examinar a percepção dos alunos sobre o tema racismo linguístico.

Os principais resultados evidenciaram que os alunos já estavam familiarizados com as expressões racistas apresentadas, e que há lacunas significativas no entendimento da gravidade dessas práticas. Momentos de reflexão a respeito do uso indiscriminado das expressões ou o questionamento sobre a ideia de “brincadeira” demonstraram o potencial educativo da roda de conversa. Contudo, o engajamento variou consideravelmente entre os participantes, destacando a importância de adaptar as estratégias pedagógicas para alcançar tanto os alunos mais interessados quanto os que se mostraram distantes.



Os resultados da observação reafirmam a relevância de abordar o racismo linguístico no contexto escolar. A atividade também ilustrou como práticas pedagógicas focadas no diálogo podem incentivar a reflexão crítica no ambiente escolar. À vista disso, sugere-se que futuras pesquisas aprofundem a investigação sobre metodologias eficazes para trabalhar o racismo linguístico nas escolas, considerando o envolvimento maior e uma participação mais ativa dos alunos.

## Agradecimentos

Expresso minha sincera gratidão a todos que contribuíram para a realização desta experiência. Aos professores da disciplina de Estágio Supervisionado do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí pelo incentivo, pelas orientações valiosas e pelo suporte em todas as etapas do processo.

À direção, coordenação, bem como aos professores e alunos do colégio estadual visitado, que acolheram esta atividade e participaram ativamente, proporcionando reflexões essenciais para o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço também ao Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí pelo suporte acadêmico e pela oportunidade de ampliar meu aprendizado e prática pedagógica. Sem a colaboração de cada um, este estudo não teria sido possível.

## Referências

BAHIA. **Dicionário de expressões (anti) racistas: e como eliminar as microagressões do cotidiano.** 1. ed. Salvador: Defensoria Pública do Estado da Bahia, 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.



BOGDAN,R.;BIKLEN,S.**Investigação qualitativa em educação: uma introdução** à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 nov. 2024.

KILOMBA, G.**Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.



# Sobre os organizadores

## **LUCAS ALVES BARBOSA E SILVA**

Mestrando em Ensino para a Educação Básica pelo Instituto Federal Goiano (IF Goiano). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília (UCB) e em Química pelo IF Goiano. Especialista em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro e em Educação à Distância pela UCB. Docente da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Goiatuba - Goiás. Tem experiência na alfabetização e no letramento em uma perspectiva enunciativa-discursiva nos anos iniciais do ensino fundamental. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual e Gênero do IF Goiano.

## **DÉBORA ASTONI MOREIRA**

Professora de Química no IF Goiano. Atualmente é coordenadora do Mestrado Profissional em Conservação de Recursos Naturais do Cerrado e do laboratório de Pesquisa e Análises Químicas do IF Goiano – Campus Urutaí. Docente permanente e orientadora do Programa de Mestrado Profissional em Ensino para a Educação Básica do IF Goiano. Tem experiência na área de ensino de Química, Química Analítica e Ambiental, com ênfase em tratamento de águas de abastecimento, residuárias, tratamento e reaproveitamento de resíduos agroindustriais e remoção de metais pesados.


## **RICARDO DIÓGENES DIAS SILVEIRA**

Professor de Biologia no IF Goiano. Atualmente é coordenador do Núcleo de Atenção à Saúde da Comunidade Estudantil e do curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar Democrática para Escolas Inclusivas pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Além disso, compõe o Banco de Avaliadores






do INEP/MEC para avaliações institucionais de ensino no Brasil. Docente permanente e orientador do Programa de Mestrado Profissional em Ensino para a Educação Básica do IF Goiano. Tem experiência em ensino para diversidade e educação para cidadania. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual e Gênero do IF Goiano.





# OLHARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

ENTRAVES E  
CAMINHOS DA  
TEORIA À PRÁTICA



O LIVRO *OLHARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA - ENTRAVES E CAMINHOS DA TEORIA À PRÁTICA* APRESENTA, AO LONGO DE SEUS 12 CAPÍTULOS, UM COMPILADO SISTEMATIZADO DE IDEIAS, REFLEXÕES E ANÁLISES, MAJORITARIAMENTE ELABORADAS PELOS MESTRANDOS DO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGENEB) DO INSTITUTO FEDERAL GOIANO – CAMPUS URUTAÍ. A OBRA TEM COMO OBJETIVO ESTABELECEER UM DIÁLOGO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA, INVESTIGANDO COMO AS DIVERSAS TEORIAS EDUCACIONAIS PODEM SER APLICADAS EM SALA DE AULA E QUAIS DESAFIOS SÃO ENCONTRADOS NESSE PROCESSO; IDENTIFICAR OS OBSTÁCULOS E OS CAMINHOS, MAPEANDO AS DIFICULDADES QUE IMPEDEM A IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS E PROPONDO ALTERNATIVAS PARA SUPERÁ-LAS; COMPARTILHAR EXPERIÊNCIAS E CONHECIMENTOS, PROMOVENDO A TROCA DE VIVÊNCIAS ENTRE PROFESSORES, PESQUISADORES E GESTORES, FOMENTANDO A CONSTRUÇÃO DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA; E, FINALMENTE, INSTIGAR A PESQUISA E A INOVAÇÃO, INCENTIVANDO A PRODUÇÃO DE NOVAS PESQUISAS SOBRE A PRÁTICA DOCENTE, CONTRIBUINDO PARA O AVANÇO DO CONHECIMENTO NA ÁREA DE ENSINO.

