

Jader Silveira (Org.)

Entre Linhas e Saberes

Volume 1 - 2025

Jader Silveira (Org.)

Entre Linhas e Saberes

Volume 1 - 2025

uniatual
EDITORA

www.uniatual.com.br

universidadeatual@gmail.com

Organizador

Jader Luís da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/Uniatual

Revisão: Respectivos autores dos artigos

Conselho Editorial

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Entre Linhas e Saberes - Volume 1

S587e / Jader Luís da Silveira (organizador). – Formiga (MG): Uniatual Editora, 2025. 198 p.: il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5492-133-6

DOI: 10.5281/zenodo.15554564

1. Coletânea. 2. Conhecimento. 3. Transformação. 4. Cultura. I. Silveira, Jader Luís da. II. Título.

CDD: 001.4

CDU: 001

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

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

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Uniatual Editora

CNPJ: 35.335.163/0001-00

Telefone: +55 (37) 99855-6001

www.uniatual.com.br

universidadeatual@gmail.com

Formiga - MG

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

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.uniatual.com.br/2025/05/entre-linhas-e-saberes-volume-1.html>



AUTORES

Ana Vitória Dias Lima
Antonia Jucilene da Silva Barbosa
Atair Silva de Sousa
Bruna Biava de Menezes
Bruna Colle Rissardi
Bruno Jose Dani Rinaldi
Carolayne Oliveira Nascimento
Charllyngton Fábio da Silva Rodrigues
Dayanny Thays Ferreira Nunes
Edy Sanny Santana Viana
Elane Coelho da Silva
Elisbetânia Nascimento de Oliveira
Elivania dos Santos Lima
Elizabete Borges Henriques
Érika Andressa Silva
Flavio Alessandro Sommariva
Gilson Ribeiro Nachtigall
Jessica Almeida Pinheiro
Jocleane Monteiro de Carvalho
Jordinailsi da Silva Nunes
Joseane Sena Fernandes
Josélia Costa Azevedo
Juscélia Aparecida Silveira
Karinna Oliveira Rocha
Kellys dos Santos Souza
Laura Rigo
Lethiscia Agusti
Letícia Vieira Duarte
Lilian Valéria dos Santos Oliveira
Luanna Francccine Monteiro de Araújo Medeiros
Marciária da Silva Sousa
Maria da Conceição da Silva
Maria Eduarda Barbosa Coelho
Mayanne Silva Nunes
Mikelle Shaenne Montelo Medeiros
Raimundo Nonato Silva Dias
Ranilson Edilson da Silva
Rebeca Sousa da Silva
Ronilza da Silva Sequeira
Samielly Vieira Queiroz
Sirlei Martins Pereira
Tiago Henrique Ribeiro de Sousa
Verônica Sena Cruz de Sousa
Wélisson Alves dos Santos
Yasmin Ferraz de Deus

APRESENTAÇÃO

É com imensa satisfação que apresentamos ao público leitor a coletânea *Entre Linhas e Saberes*, uma obra que se configura como expressão concreta da riqueza do pensamento plural e da potência do diálogo entre saberes diversos. Em tempos em que a complexidade dos fenômenos sociais, culturais, científicos e ambientais exige abordagens cada vez mais integradas, esta coletânea surge como uma resposta madura e comprometida com a construção de um conhecimento mais abrangente, transdisciplinar e sensível às múltiplas realidades que nos cercam.

A estrutura deste volume foi concebida com o propósito de acolher uma diversidade de vozes acadêmicas e profissionais, oriundas de distintas áreas do saber, entre as quais se destacam a educação, as ciências humanas e sociais, a saúde, a tecnologia, o meio ambiente, as artes e as ciências exatas. Cada texto aqui reunido é expressão singular de uma trajetória investigativa, de uma experiência metodológica, de uma inquietação teórica ou de uma prática significativa. São contribuições que não apenas ampliam o repertório de conhecimento disponível, mas também dialogam entre si, ainda que partam de campos disciplinares distintos. Essa confluência de olhares constitui, precisamente, o cerne da proposta editorial desta coletânea: promover a tessitura de um saber coletivo, entrecruzado e continuamente em construção.

O título *Entre Linhas e Saberes* é, portanto, mais do que uma metáfora. Ele revela a intencionalidade de reconhecer o valor das entrelinhas — aquilo que não se diz de forma explícita, mas que se insinua nas escolhas epistemológicas, nas abordagens éticas, nos silêncios e nas implicações de cada estudo. Ao mesmo tempo, a obra se propõe a legitimar e valorizar os múltiplos saberes, acadêmicos ou não, formais ou empíricos, que se manifestam no processo de compreender o mundo e de intervir nele de maneira crítica e transformadora. Neste sentido, esta coletânea é também um convite: à leitura atenta, à escuta respeitosa do outro, à abertura para o novo e ao compromisso com a produção de um conhecimento socialmente relevante, epistemologicamente comprometido e eticamente situado.

Ao final desta leitura, que se oferece tanto ao especialista quanto ao leitor curioso, espera-se que cada contribuição encontre ressonância e provoque reflexões. Que este livro possa cumprir seu papel como instrumento de disseminação de saberes, mas também como espaço de encontro, de articulação de ideias e de fortalecimento da interdisciplinaridade, que é, mais do que nunca, uma exigência dos nossos tempos. Que as linhas aqui escritas — e as muitas entrelinhas que as acompanham — sirvam de inspiração para novas investigações, novas parcerias e, sobretudo, para a permanente renovação do espírito crítico e criativo que move a produção do conhecimento.

Boa leitura!

SUMÁRIO

Capítulo 1 A TRANSFORMAÇÃO DA RELAÇÃO SINO-AMERICANA: DA PARCERIA SUBJUGADA À PERCEPÇÃO DE “AMEAÇA CHINESA” Letícia Vieira Duarte	10
Capítulo 2 GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DAS MODALIDADES DE ENSINO: EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DE INCLUSÃO Carolayne Oliveira Nascimento; Elivania dos Santos Lima; Jessica Almeida Pinheiro; Jordinalsi da Silva Nunes; Lilian Valéria dos Santos Oliveira; Mayanne Silva Nunes; Rebeca Sousa da Silva; Ranilson Edilson da Silva	28
Capítulo 3 EDUCAÇÃO INDÍGENA NUMA PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA Dayanny Thays Ferreira Nunes; Edy Sanny Santana Viana; Luanna Francine Monteiro de Araújo Medeiros; Mikelle shaenne Montelo Medeiros; Raimundo Nonato Silva Dias; Kellys dos Santos Souza; Wélisson Alves dos Santos; Ranilson Edilson da Silva	38
Capítulo 4 GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DAS MODALIDADES DE ENSINO: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA Antonia Jucilene da Silva Barbosa; Elane Coelho da Silva; Jocleane Monteiro de Carvalho; Karinna Oliveira Rocha; Maria Eduarda Barbosa Coelho; Samielly Vieira Queiroz; Ranilson Edilson da Silva	48
Capítulo 5 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NUMA PERSPECTIVA FREIRIANA Elizabete Borges Henriques; Josélia Costa Azevedo; Joseane Sena Fernandes; Maria da Conceição da Silva; Ronilza da Silva Sequeira; Tiago Henrique Ribeiro de Sousa; Ranilson Edilson da Silva	58
Capítulo 6 BIOMATEMÁTICA: OS NÚMEROS DA VIDA Marciária da Silva Sousa; Elisbetânia Nascimento de Oliveira	71
Capítulo 7 ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NAS REDES DE ENSINO Ranilson Edilson da Silva	80
Capítulo 8 VIDAS VERDES IMPORTAM: EU CUIDO, VOCÊ CUIDA E NÓS SOBREVIVEMOS Elivania dos Santos Lima; Edy Sanny Santana Viana; Luanna Francine Monteiro de Araújo Medeiros; Mayanne Silva Nunes; Kellys dos Santos Souza; Wélisson Alves dos Santos; Ranilson Edilson da Silva	94

Capítulo 9 MINI ECOSSISTEMAS DIDÁTICOS PARA A CONSERVAÇÃO DO SOLO: UMA AÇÃO DE EXTENSÃO EM ESCOLA PÚBLICA RURAL Bruna Colle Rissardi; Flavio Alessandro Sommariva; Laura Rigo; Lethiscia Agusti; Yasmin Ferraz de Deus; Érika Andressa Silva	104
Capítulo 10 PONTES QUE ENSINAM: ABORDAGEM LÚDICA PARA O ENSINO DE CONSTRUÇÕES RURAIS NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA Érika Andressa Silva; Bruno Jose Dani Rinaldi; Gilson Ribeiro Nachtigall; Bruna Biava de Menezes	114
Capítulo 11 THE RIGHT TO HIGHER EDUCATION FROM A HUMAN RIGHTS PERSPECTIVE ON A FEDERAL INSTITUTE CAMPUS Atair Silva de Sousa; Verônica Sena Cruz de Sousa	124
Capítulo 12 ENTRE QUADRO E CONFLITOS: DESAFIOS DOCENTES NO COTIDIANO ESCOLAR Ana Vitória Dias Lima	145
Capítulo 13 ARTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA FERRAMENTA PARA A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA Sirlei Martins Pereira; Charllyngton Fábio da Silva Rodrigues	161
Capítulo 14 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ESTRATÉGIAS E DESAFIOS NA PROMOÇÃO DE UM AMBIENTE ESCOLAR EQUITATIVO Charllyngton Fábio da Silva Rodrigues	170
Capítulo 15 ALTAS HABILIDADES: COMO LIDAR? QUAIS SÃO OS DESAFIOS E POTENCIALIDADES NO CONTEXTO ESCOLAR? Juscélia Aparecida Silveira	181

Capítulo 1

A TRANSFORMAÇÃO DA RELAÇÃO SINO-AMERICANA: DA PARCERIA SUBJUGADA À PERCEPÇÃO DE “AMEAÇA CHINESA”

Letícia Vieira Duarte

Recém-graduada em Relações Internacionais pela Faculdade de Campinas (Facamp), com estudos voltados para política chinesa; Email: leticiavd.ri@gmail.com

RESUMO

O seguinte artigo se baseia no Trabalho de Conclusão de Curso apresentado por Letícia Duarte e examina a evolução das relações sino-americanas e a construção da ideia de "ameaça chinesa", enfatizando as ações do governo Obama através do que ficou conhecido como o Pivô para a Ásia. O estudo propõe compreender e analisar a transição na política externa dos Estados Unidos, destacando o lançamento da Política do Pivô para a Ásia em 2011 como um ponto de virada significativo. Se evidencia como identidades, discursos e normas moldam as relações internacionais, sendo a política externa peça central na construção da imagem de ameaça chinesa. A Política do Pivô para a Ásia, enquanto política de contenção, inclui medidas como o reforço de alianças regionais, maior presença militar norte-americana nessa região e iniciativas comerciais. Ao mesmo tempo, a resposta chinesa envolve maior participação em fóruns internacionais e a promoção de sua própria agenda de desenvolvimento. Assim, a pesquisa busca compreender como a disputa sino-americana é narrada e interpretada dentro da ordem global contemporânea. Por meio de uma ampla pesquisa bibliográfica e aplicando a perspectiva construtivista das Relações Internacionais, a pesquisa enfatiza como essa política é um ponto de inflexão chave nas relações sino-americanas, representando a tentativa dos EUA de conter a ascensão da China e reforçar a identidade norte-americana como potência protetora da ordem internacional.

Palavras-chave: Relações Sino-Americanas. Pivô para a Ásia. Ameaça Chinesa.

ABSTRACT

The following article is based on examines the evolution of Sino-American relations and the construction of the idea of a "Chinese threat," with a particular focus on the actions of the Obama administration through what became known as the Pivot to Asia. The study aims to understand and analyze the transition in U.S. foreign policy, highlighting the launch of the Pivot to Asia strategy in 2011 as a significant turning point. It underscores how identities, discourses, and norms shape international relations, with foreign policy playing a central role in constructing the image of China as a threat. As a containment strategy, the Pivot to Asia included measures such as strengthening regional alliances, increasing the U.S. military presence in the region,

and promoting trade initiatives. At the same time, China responded with greater participation in international forums and the promotion of its own development agenda. Thus, the research seeks to understand how the Sino-American rivalry is narrated and interpreted within the contemporary global order. Through extensive bibliographic research and by applying the constructivist perspective of International Relations, the study emphasizes how this policy represents a key inflection point in Sino-American relations, reflecting the U.S. effort to contain China's rise and reinforce its identity as a protective power of the international order.

Keywords: Sino-American relations. Pivot to Asia. Chinese threat.

INTRODUÇÃO

A ordem internacional do século XXI parece estar mudando pelo vislumbre de um Estados Unidos, considerado o hegemônico do sistema desde o fim da Guerra Fria, cada vez mais desestabilizado e perdendo sua capacidade de liderar esse sistema; e uma China que tem um crescimento econômico expressivo e uma presença e influência nos assuntos internacionais mais intensa. Diante desse cenário, não seria inesperado algum tipo de reação dos norte-americanos contra essa ascensão chinesa, de forma que os interesses e a liderança dos EUA sejam assegurados.

Não só a China teve um crescimento significativo em sua produção, como também em sua capacidade financeira, tecnológica e militar (Mattos, 2016). Os EUA, assim, durante o mandato de Barack Obama (2009-2016), reorientaram sua política externa para a região da Ásia-Pacífico, criando uma estratégia política, econômica e militar de contenção da China, conhecida como Pivô para a Ásia (Pontes, 2020).

Dessa forma, o presente trabalho visa entender se essa política do pivô, criada no mandato de Obama, contribui para a manutenção da hegemonia estadunidense no sistema e dos interesses norte-americanos na região da Ásia-Pacífico. Além disso, discutimos como tal estratégia cria a imagem de uma ameaça chinesa em ascensão, ou seja, tenta difundir a perspectiva de que a China ter maior poder e preponderância internacional é uma ameaça para os outros Estados. Essa visão ameaçadora da potência asiática contribui para legitimar as ações dos EUA na região asiática e reafirmar a posição de liderança norte-americana na ordem internacional.

Interessa compreendermos o que a ascensão da China no sistema internacional significa para um Estados Unidos que se vê cada vez mais decadente. Analisaremos que a ascensão da China no sistema é considerada uma afronta para os EUA, que desejam manter a ordem sistêmica, por eles liderada e estabelecida

desde o fim da Guerra Fria. A partir disso, os EUA iniciaram a política do pivô para a Ásia como forma de conter a ascensão que a China experienciou. Concluímos que tratar a potência asiática como uma ameaça faz parte da política de Washington, de forma a proteger sua identidade hegemônica na ordem estabelecida (Mattos, 2016).

As mudanças na postura chinesa entre 1980-2008

Nos décadas que antecederam o mandato de Barack Obama (2009-2016) se observou um movimento de ascensão da China no cenário internacional, principalmente no que tange assuntos econômicos, e um foco da política externa dos EUA no combate ao terrorismo global, após os acontecimentos de 2001. Além disso, observamos também o crescimento da presença dos chineses em assuntos internacionais; a qual passou a preocupar especialistas norte-americanos, que se perguntaram o que a ascensão chinesa significaria para os interesses políticos e econômicos dos EUA (Júnior, 2016).

Destacamos, na década de 1980, as reformas—econômica, militar e política—implementadas na República Popular Da China, sob liderança de Deng Xiaoping (邓小平), de forma a desenvolver uma autonomia interna e externa ao país e a se aproximar do Ocidente, sendo tais transformações chave para a política externa chinesa nos anos seguintes (Júnior, 2016). As reformas lideradas por Xiaoping nos anos 1980, sustentadas na paz e no desenvolvimento como fundamentais para a diplomacia chinesa, incorporaram suas perspectivas e estratégias internacionais para promover a inserção do país no Sistema Internacional (Deng, 2022; Júnior, 2016).

A estratégia de desenvolvimento adotada por Deng Xiaoping para impulsionar o crescimento interno da China e sua inserção no cenário internacional foi fundamental para a expansão chinesa como uma potência global em ascensão. O Estado chinês teve papel crucial na criação de condições propícias para o desenvolvimento econômico, estimulando inovações e recriando condições políticas favoráveis para aumentar a autonomia nacional, fortalecendo a capacidade de defesa

interna contra ameaças externas, enquanto expandia sua influência para além da Ásia¹ (Carvalho, Catermol, 2009).

No cenário internacional, o afastamento do ideal socialista e do planejamento centralizado, junto ao evidente declínio da URSS no final dos anos 1980, fomentou uma necessidade de novas ideias sobre a organização da vida econômica e política desses países, a China inclusa. Sem muitos projetos contrários, já que havia uma ideia de que o capitalismo estaria “vencendo”, a proposta dos países ocidentais tomou corpo no Consenso de Washington que, em 1989, estabeleceu recomendações que influenciaram a reforma econômica dos países, não só socialistas como também capitalistas (Naim, 2000).

Isabella Weber, economista alemã, denomina essa doutrina do Consenso de Washington como “Terapia de Choque”, um pacote de medidas liberalizantes e desregulamentórias a serem implementadas de uma só vez, causando um choque nas economias planificadas — isto é, ex-socialistas. Dentre as políticas propostas estão a liberalização dos preços em um único “big bang”, amplo movimento de privatização, liberalização do comércio e estabilização econômica através de reformas fiscais e monetárias rígidas. Acreditava-se que o resultado das recomendações do Consenso de Washington seria seguido por uma mudança revolucionária nas instituições políticas e econômicas, principalmente nos países ex-soviéticos, acabando, assim, com o regime de partido único e introduzindo uma rede de países subordinados ao livre mercado (Weber, 2023).

Segundo Júnior (2016), em 1989 o Ocidente pressionava os chineses a uma “reforma à força” no sentido de botar abaixo o modelo chinês de comunismo, tendo em vista o enfraquecimento e posterior colapso da URSS. No entanto, o que se observou na China foi uma “abordagem experimentalista e gradual para construir um novo sistema econômico”; de forma a desencadear uma dinâmica de crescimento capaz de permitir uma “entrada gradual no mercado que acabou mudando toda a política econômica, ao mesmo tempo em que o Estado mantinha o controle sobre os setores estratégicos da economia” (Weber, 2023, p.29). Ou seja, a reforma gradualista que induziu a recuperação, reindustrialização e reintegração internacional chinesa

¹ Havia um temor no alto escalão chinês de que o choque liberalizante proposto pelo Ocidente poderia causar reações precipitadas dos atores econômicos e até mesmo agitação política por parte da população (Weber, 2023).

implicava também na divergência com a versão neoliberal do capitalismo (Weber, 2023).

A dissensão que ocorre entre a visão chinesa e a visão ocidental é fundamental para entender o aprofundamento do distanciamento entre China e EUA nas décadas posteriores. Sendo sustentada por ideais políticos como a crença nos direitos individuais e na democracia, a auto-identidade norte-americana é facilmente “ameaçada” pela existência de um “outro”. Durante essas eras de perigo iminente, então, a política externa dos EUA é vista através de uma lente de competição (Tierney, 2016).

A não aceitação das medidas da terapia de choque, ou seja, do neoliberalismo, contrariou o excepcionalismo norte-americano de que estes têm a missão de serem o “beacon of mankind” (farol da humanidade) e, assim, ensinar e promover aos países do sistema a sua perspectiva política, econômica e cultural (Mattos, 2016). Ao acreditar que a democracia ocidental não era o caminho para a China e a descrença de que o mercado livre e irrestrito produzisse desenvolvimento, os chineses estabeleceram a “necessidade de desenvolver as forças produtivas e inicialmente fazer o que fosse necessário para alcançar as conquistas na produção moderna que outros países alcançaram sob o capitalismo” (Weber, 2023, p. 332-333).

David Campbell (1992) coloca que um dos maiores dilemas enfrentados pelos EUA é o de garantir legitimidade e estabelecer autoridade em uma cultura que torna suspeitas as garantias ontológicas e ditas universais propostas pelos norte-americanos, como é o caso chinês. O fim da Guerra Fria colocou em perspectiva justamente esse dilema enfrentado pelos norte-americanos, ou seja, o relacionamento estratégico entre China e EUA na nova configuração internacional. A pergunta que se fazia naquele momento era como manter o engajamento chinês ao mesmo tempo em que forçava sua liderança frente aos interesses mais imediatos dos Estados Unidos? Ainda nesse contexto, havia uma incerteza em relação ao período pós- Guerra Fria, no sentido de haver questionamentos sobre novos tempos de paz — claramente no Ocidente — ou se ainda haveria inseguranças no sistema internacional, possivelmente com a China (Tierney, 2016)

Com a continuação da política chinesa de desenvolvimento e abertura gradual ao exterior, principalmente na região asiática, os norte americanos entenderam que uma China “descartável” ou uma possível “subordinada” já não era uma possibilidade e, então, uma ascensão do país, e por associação, um risco aos interesses dos EUA

na Ásia, era colocado em plano. Dessa forma, limitar a expansão internacional chinesa passou a fazer parte da estratégia externa norte-americana, ou seja, qualquer tipo de arranjo — político, econômico, militar — no contexto da Ásia-Pacífico deveria começar a considerar a participação chinesa, como uma forma de “integrar para conter”. Os EUA mantiveram, então, a estabilidade internacional para garantia de seus interesses e de sua liderança no sistema como estratégia base para sua política externa. O engajamento para contenção permitia aos estadunidenses a “prevenção de uma potência hegemônica” na região da Eurásia, ao mesmo tempo em que mantinha a estabilidade regional (Campbell, 1992; Tierney, 2016).

Apesar da China já nos anos 2000 ser considerada uma região de novo desafio econômico e estratégico dos EUA, qualquer estratégia de conter a intensificação da presença internacional chinesa que o então governo de George Bush poderia formular foi posta de lado com os ataques terroristas de 2001 (Pontes, 2020). A mudança no foco da estratégia de segurança dos EUA após a "Guerra ao Terror" removeu a China da lista de ameaças diretas aos EUA. Observa-se que a própria administração Bush passou a substituir o termo “competidor estratégico” por “parceiro estratégico”. O fortalecimento do diálogo e da cooperação entre os dois países em questões como combate ao terrorismo, não proliferação nuclear e estabilização do Oriente Médio foi crucial para entender a mudança na relação bilateral (Pontes, 2020; Vadell, 2011).

Nesse momento, surgiu no alto escalão político norte-americano uma perspectiva de reorientação da política chinesa. Ou seja, argumentava-se que as estratégias de reaproximação dos Estados Unidos com a China e de integrá-la na ordem internacional estavam fundamentadas na crença de que os EUA poderiam moldar o país asiático de acordo com seus próprios interesses - uma visão que se revelou equivocada. O senso comum sugeria que os laços comerciais com a China resultariam na liberalização gradual da economia desta, no entanto, a segunda metade da década de 2000 abalou essa proposta (Pontes, 2020; Vadell, 2011).

Os anos de 2007 e 2008 foram marcantes nas relações sino-americanas, visto que a China emergiu como o maior detentor de reservas estrangeiras do mundo e o principal financiador externo do Tesouro norte-americano. Foi também durante esse período que teve início a crise financeira que se alastrou pelos Estados Unidos, causando efeitos catastróficos na economia e no sistema financeiro, tanto nacional quanto global. A percepção de que os Estados Unidos haviam perdido a capacidade de liderança global se intensificou e os próprios membros do establishment norte-

americano já observavam que essa crise seria a catalisadora para o deslocamento do centro do capitalismo global dos Estados Unidos para a China. Por outro lado, a China foi apenas superficialmente afetada, graças à rápida intervenção das autoridades monetárias chinesas, que empregaram uma variedade de instrumentos para mitigar os impactos. Nesse contexto, segundo Pontes, tornou-se cada vez mais evidente que a China estava perseguindo sua própria estratégia de desenvolvimento nacional (Pontes, 2020).

É a partir desse momento que a “tese do perigo chinês” voltou a ganhar força na política externa norte-americana. Há 3 elementos fundamentais na ideia da ameaça chinesa que se mantém constantes desde esse período até o governo de Biden em 2021—mas nosso foco é até o mandato de Obama:

1. perspectiva realista de que a ameaça é inevitável;
2. insistência de atrito chinês com os EUA;
3. o desenvolvimento da China é um preâmbulo para uma futura dominação do mundo (Vadell, 2011, p. 103).

Ao apresentar esses aspectos, buscamos mostrar que a posição/afirmações dos EUA em relação aos chineses não é questionada, ela é colocada como certa e inquestionável (Pan, 2004). São perspectivas longe de serem livres de valores, são interpretações de uma realidade pré-estabelecida que moldam a percepção da “ameaça chinesa” como algo concreto. A formação dessa visão do “outro” deriva da autopercepção dos Estados Unidos como entidade universal, uma nação-estado indispensável, com necessidade de segurança própria para que o sistema internacional esteja em equilíbrio (Pan, 2004).

Muitos dizem que essa ameaça é evidente devido a razões que abrangem os aspectos econômicos, militares, culturais e políticos². Principalmente, o alarme atual em torno da ascensão da China está diretamente ligado ao extraordinário progresso da economia chinesa ao longo das últimas duas décadas e meia. Pela perspectiva do discurso democrático propagado pelos EUA, uma China sob um regime autoritário é uma predisposição de que o governo irá agir de forma irresponsável (Pan, 2004). Os atores ocidentais não pouparam esforços para difundir normas e valores

² Segundo Vadell (2011), políticos do alto escalão norte-americano acusavam os chineses de “má condutas” internacionais. Dentre elas, a falta de transparência na estratégia militar, de não ajustar o yuan aos valores de mercado, por gastar mais com defesa do que revelam os dados oficiais e por desenvolver mísseis de longo alcance.

internacionais como o multilateralismo, o desenvolvimento sustentável e a intervenção humanitária. Em contraste, os esforços da China para promover normas são geralmente abordados como incompatíveis com os valores e normas universais dominados pelo Ocidente (Song, 2020).

Nota-se, portanto, que o governo dos Estados Unidos sob George W. Bush falhou em impedir que a China se tornasse um novo centro da economia política global. A "guerra ao terror" e a crise financeira de 2008 evidenciaram as fraquezas da economia americana e a limitação das suas respostas para contornar a crise. Esses eventos também destacaram a interdependência entre as economias dos dois países dentro do processo de acumulação capitalista. Ou seja, sugerimos que a postura militarista e dependente dos EUA acaba favorecendo a ascensão econômica e estratégica da China, que se adapta e tira proveito dessas condições globais frágeis para consolidar sua posição no cenário internacional (Vadell, 2011).

Não surpreende, assim, que nesse contexto, o discurso norte-americano da ameaça chinesa tenha retornado como pauta política. Em contraste com o ano de 2001, quando o foco da economia política do medo se deslocou para o terrorismo após os eventos de 11 de Setembro, a campanha presidencial dos EUA em 2008 testemunhou uma mudança de atenção para a ameaça chinesa. Durante esse período, Hillary Clinton, que mais tarde viria a se tornar secretária de Estado sob a administração de Obama, expressou preocupações sobre a relação comercial com a China, enfatizando questões como a importação de aço chinês, a perda de empregos nos EUA, a manipulação da moeda chinesa e a qualidade dos produtos importados (Pan, 2013).

Barack Obama, ao abordar questões relacionadas à China, ele empregou táticas baseadas no medo, acusando o governo chinês de desvalorizar sua moeda, inundar o mercado americano com produtos e violar os direitos de propriedade intelectual. Embora essas acusações possam conter alguma verdade, em vez de promover a busca por soluções sensatas, elas foram utilizadas principalmente para ganhos políticos imediatos, alimentadas por um clima de medo e visando interesses pessoais (Pan, 2013).

A administração Obama, portanto, "buscou manter a liderança dos EUA em uma ordem internacional liberal, ao mesmo tempo em que também adaptava essa liderança de maneiras importantes" (Brands, 2016, p. 105, tradução nossa). Lidaria, assim, com uma China que aspirava estabelecer um ambiente local favorável, não

apenas como uma oportunidade econômica, mas também como um terreno para estabelecer uma rede de novas instituições baseadas em novas ideias, visando a empreender projetos inovadores que, por fim, integrariam diversos elementos em uma malha de relações econômicas, culturais, políticas e estratégicas (Song, 2020).

Consolidação da ameaça chinesa através do Pivô para a Ásia

A ameaça chinesa, segundo Pan (2004), é essencialmente uma ideia conectada à forma como os EUA constroem sua dominância. Não existe, para nós, uma "realidade chinesa" que automaticamente se manifeste como uma "ameaça". Em vez disso, a "ameaça chinesa" é um significado social específico atribuído à China por observadores dos EUA, um significado que não pode ser dissociado da autoconstrução predominante dos EUA. Isso implica que a percepção da China como uma ameaça é, em grande parte, uma construção social moldada pelas perspectivas e contextos internos dos Estados Unidos, em vez de ser uma característica inerente à própria China. Portanto, o que falta questionar é o que deve ser feito para garantir a segurança dos EUA diante dessa ameaça que surge. É dessa forma, portanto, que a política do Pivô para a Ásia vai buscar contribuir na manutenção da hegemonia norte-americana e, consequentemente, conter a China na expansão de sua influência.

Enxergamos que a administração Obama teve uma estratégia, em relação à China, clara e consistente, refletindo uma mistura de continuidade e mudança herdada da política externa anterior. Na época, o presidente Obama destacou a necessidade de utilizar maior restrição à economia e maior precisão no uso do poder militar dos EUA; intensificar o engajamento diplomático com governos amigos e rivais; e "reequilibrar" a atuação da política americana na Ásia, considerando a emergência da Ásia-Pacífico como o centro político e econômico do século XXI. Entendemos que a estratégia do norte-americano poderia ser resumida como uma tentativa de preservar sua liderança — que se mostrava cada vez mais "custosa" em termos econômicos quanto políticos — sob uma ordem internacional liberal, de maneira que refletissem melhor as mudanças no espaço de poder global (Brands, 2016).

Notou-se na administração de Barack Obama uma tentativa de recuperar o ritmo de crescimento econômico e reconstruir os fundamentos domésticos do poder dos EUA, mantendo sua atuação no sistema internacional; ao mesmo tempo demonstrando um esforço evidente de resgatar a presença estadunidense na Ásia,

principalmente para conter a presença chinesa e assegurar a segurança dos aliados na região. Nesse contexto, esse governo buscou a continuidade da política de engajamento com a China para conter o crescimento desse Estado, com uma abordagem multifacetada, cristalizada no Pivô para a Ásia. Essa iniciativa foi pensada para constranger a China às regras criadas pelos EUA (Pontes, 2020).

Oficializado em 2011, o Pivô para a Ásia buscou estimular relações amistosas e cooperativas com os países da região, reforçando o sistema de alianças dos EUA na Ásia a partir de um aumento de sua participação em diálogos regionais e parcerias em segurança. Por meio do Pivô, Obama projetou o otimismo norte-americano, seus valores fundamentais, determinação e liderança" (Clinton, 2011). Essa política se estruturou sobre três pilares: estabelecer relações com organizações e Estados na região Ásia-Pacífico; reequilíbrio da presença militar estadunidense na região; ênfase na manutenção e defesa de uma ordem baseada em regras já estabelecidas (Warren, Bartley, 2020).

Seguindo essa base, Pontes resume o pivô em seis linhas de ação:

- 1) fortalecimento das alianças de segurança bilaterais;
- 2) aprofundamento das relações de trabalho com as potências emergentes, incluindo a China;
- 3) engajamento em instituições regionais multilaterais;
- 4) expansão do comércio e do investimento;
- 5) ampla presença militar;
- 6) promoção da democracia e dos direitos humanos (Pontes, 2020, p. 105).

O fator econômico também foi um motivador significativo para o pivô. Mercados abertos na Ásia proporcionam oportunidades sem precedentes para investimento, comércio e acesso a tecnologias de ponta para os Estados Unidos. A recuperação econômica americana dependia das exportações e da capacidade das empresas americanas de aproveitar a crescente base de consumidores na Ásia. A trajetória da China e as disputas territoriais cada vez mais problemáticas no Mar do Sul da China—área rica em recursos minerais e rota marítima global— foram os principais motores do Pivô, destacando a necessidade dos EUA de manter seu papel histórico de garantidor da segurança e protetor das rotas marítimas internacionais para assegurar o livre fluxo do comércio (Warren; Bartley, 2020).

A restrição aparentemente pacífica dos EUA contra a expansiva influência chinesa, de forma a evitar um confronto direto entre os dois países, facilitou o engajamento dos países do sul e leste asiático com os norte-americanos. Além disso, o crescente posicionamento chinês no Mar do Sul da China fez com que esses países

desejassem estabelecer relações econômicas e militares com os EUA, que via nessa participação institucional uma maneira de conter a China de forma mais ativa (Löffmann, 2016). No entanto, a partir de 2013, quando Xi Jinping— cheio de ambições nacionalistas de alcançar riqueza, poder e dignidade— assumiu a presidência da China, os EUA mudaram o foco da política do Pivô para uma característica mais militarista (Warren; Bartley, 2020).

Apesar de sua essência diplomática, o Pivô estratégico não deve ter sua implementação separada da dimensão militar. Dessa forma, a política externa estadunidense passou a dar atenção especial tanto a aliados de longa data, como as Filipinas, quanto antigos a rivais, como o Vietnã. Isso se reflete na reativação de bases militares nas Filipinas e na realização de exercícios militares conjuntos com países como Indonésia, Vietnã, Tailândia e Cingapura. E todos esses países, além de obviamente serem do entorno asiático, abrangem importantes rotas marítimas comerciais. Ao mesmo tempo, a ascensão de Xi Jinping ao poder tornou a política externa chinesa mais assertiva e nacionalista, evoluindo de um padrão de evitar chamar atenção para uma abordagem que busca resultados diretos (Warren; Bartley, 2020).

No entanto, a resposta chinesa não se limita a uma escalada militar. É importante destacarmos ações que buscavam fortalecer os laços econômicos da China com os outros países asiáticos; há motivações por trás dos megaprojetos de infraestrutura, como a Nova Rota da Seda (BRI). Ela representa uma oportunidade para a China fortalecer suas relações diplomáticas e consolidar sua posição de liderança regional. Através do BRI, a China busca expandir sua influência diplomática, oferecendo aos seus vizinhos um caminho de crescimento alternativo ao ocidental, ancorado em sua própria experiência de desenvolvimento. A ideia de "desenvolvimento pacífico" aparece como uma alternativa às potências ocidentais, que muitas vezes associam crescimento econômico com expansão militar e dominação política. Pelo BRI, A China aparece como um modelo de ascensão que busca evitar conflitos e construir pontes de cooperação, o desenvolvimento conjunto através de projetos de infraestrutura e interconexão é a base para uma nova ordem global (Cintra, Pinto, 2017).

Outro elemento central do Pivô para a Ásia que contribui para a solidificação da “ameaça chinesa” manifestada pelos EUA é a questão dos valores que são “o recurso mais potente” dos EUA, segundo a ex-secretária Hillary Clinton (Clinton,

2011). A defesa da democracia, dos direitos humanos e a promoção das liberdades são alguns dos valores comumente defendidos externamente pelas gestões norte-americanas (United States of America, 2010). Discursando em 2009, Barack Obama afirmou que os países que têm êxito em promover a democracia e os direitos humanos condizem com os interesses dos EUA e facilitam acordos com eles (United States of America, 2010). Além disso, caracteriza Estados democráticos como sendo mais pacíficos e legítimos.

Assim, a China representa um total opositor aos EUA, pois seu regime é autoritário e extremamente hierarquizado, anti-liberal e são tomadas ações que, diante da visão ocidental, desrespeita as liberdades dos indivíduos. Além disso, são constantes as acusações, por parte de Estados e organismos internacionais, de violação dos direitos humanos pelo governo chinês (Pan, 2004). Ao se dirigir à China, Obama propõe a busca por uma relação cooperativa entre os dois países, mas não deixa de destacar que monitorará o programa militar chinês, de forma a assegurar que os interesses norte-americanos e de seus aliados da região não sejam afetados pela expansão chinesa (United States of America, 2010).

Diante desse cenário, o desafio da legitimação da expansão militar americana no contexto do governo Obama está intimamente ligado à necessidade de justificar suas ações com base em narrativas convincentes, especialmente com o avanço da China como potência global. Esse processo exige a construção de discursos que apresentem a expansão militar não apenas como uma resposta pragmática, mas como uma ação em prol de um "propósito público legítimo", ou seja, algo que atenda ao interesse global ou, pelo menos, ao interesse coletivo de países aliados. Assim, o perigo chinês se torna uma construção social moldada pelas perspectivas dos EUA, buscando justificar suas ações de contenção à ascensão da China, ao mesmo que exerce um papel unificador na preservação da identidade norte-americana (Pan, 2013; Vadell, 2011).

Os EUA criaram e reforçaram a narrativa da "ameaça chinesa", que oferece uma base legitimadora para a intensificação de ações militares. Essa construção não só se sustenta em ações concretas da China na região, mas também se alimenta da percepção de uma rivalidade civilizacional entre uma democracia liberal ocidental e um regime autoritário oriental. Em outras palavras, a "ameaça chinesa" vai além da competição geopolítica, permeando o imaginário como um confronto entre valores e modelos de sociedade. A "ameaça chinesa" atende à exigência de um propósito

público, defendendo que a presença militar americana visa proteger os interesses coletivos de várias nações e, em última instância, do sistema internacional. Esse propósito torna-se mais plausível quando é fundamentado em princípios como a proteção das normas internacionais e a segurança dos aliados. Dessa forma, a narrativa de que os EUA agem em nome da estabilidade e do equilíbrio global ajuda a justificar o aumento de sua presença militar, colocando-o como um guardião da ordem internacional contra um “agressor potencial” (Pan, 2013).

Nas palavras de Moniz Bandeira, uma superpotência pode representar uma maior ameaça quando está perdendo preponderância “e quer conservá-la do que quando expandia o império e necessitava legitimar sua hegemonia econômica e política” (Bandeira, 2014, p. 311). O que os EUA têm tentado, por meio do que foi discutido sobre o Pivô nesse trabalho, é utilizar a ideia de “ameaça chinesa” como forma de manter-se relevante na Ásia, contendo a ascensão chinesa na região, e proteger a identidade estadunidense — hegemonic — no sistema internacional (Mattos, 2016). O uso desse discurso permite e legitima políticas de caráter intervencionista dos EUA na região da Ásia-Pacífico e, assim, os EUA estariam protegendo os demais países de um regime anti-liberal e autoritário que expande sua atuação agressiva pela Ásia e demais continentes (Deng, 2012; Pan, 2004).

Ao longo da relação sino-americana, o surgimento da ideia de perigo chinês sempre foi percebida pelas lentes dos EUA. Em outras palavras, o que é percebido como ameaça está ligado ao que representa uma ameaça à identidade dos EUA. Ou seja, mesmo o país asiático tendo um desenvolvimento militar e econômico expressivos nos últimos anos e tomar ações consideradas irresponsáveis, elas por si só não representam uma ameaça; no entanto, para os norte-americanos, a ascensão de um país no cenário internacional poderia colocar sua posição hegemonic em cheque (Pan, 2013).

Para Pan (2004) —e para nosso trabalho — a China representar uma ameaça é mais uma construção dos EUA de criar um “outro” na política externa, de forma a reforçar a hegemonia estadunidense, do que uma realidade de fato. Em outras palavras, a política externa dos EUA cria a identidade de ameaça chinesa por suas ações políticas — no caso deste trabalho, o Pivô para a Ásia — e discursos, mantendo a liderança estadunidense. Passa a ser reproduzido no sistema, assim, a convicção de que a ascensão da China inevitavelmente representa um perigo real ou potencial

Não há uma realidade pré-existente em que a China seja uma ameaça, mas há sim práticas e discursos que dão sentido a essa realidade, os quais, assim, legitimam as ações dos EUA e transformam a "ameaça chinesa" em uma realidade. Inferir que os chineses representam um perigo, como se eles tivessem uma predisposição a serem agressivos, faz com que os outros Estados determinem de que forma vão tratar a China em suas relações e quais serão suas intenções. Ou seja, exagerar as forças materiais chinesas, caracterizar ações externas da China como irresponsáveis e irracionais, por exemplo, faz com que a percepção de ameaça se torne uma realidade e cada vez mais as ações chinesas são deslegitimadas e mal entendidas (Deng, 2012).

A Política do Pivô para a Ásia colocou a China como uma potencial ameaça para o sistema, permitindo aos EUA assegurar sua identidade hegemônica. Ou seja, a política externa norte-americana possibilitou criar uma imagem de que mesmo o desenvolvimento militar e econômico da China nos últimos anos e sua maior presença em assuntos internacionais representam uma ameaça para o continente asiático; embora a ascensão chinesa seja uma ameaça para a posição de hegemonia dos EUA. Como resposta às ações dos norte-americanos, os chineses passaram a agir de forma assertiva em regiões de conflito territorial, além de modernizar seu exército e expandir sua influência econômica para países fora da Ásia (Bandeira, 2016).

Surgiu-se, assim, um ciclo vicioso de tensão entre EUA e China, em que ambos passam a alterar suas políticas conforme o outro se torne mais assertivo na região asiática ou em outras regiões de influência. Devemos, assim, nos atentar se as respostas de cada um dos países vão se manter conforme os mandatos nos EUA se alterarem e qual discurso será utilizado por ambos como justificativa às suas ações (Mattos, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância do "perigo estrangeiro" na formação e manutenção da identidade nacional nos EUA, acaba criando uma dinâmica única na identidade americana. Diferentemente de muitos países cuja identidade nacional é fundamentada em uma herança compartilhada e antiga, a identidade americana é construída em torno de ideais políticos, como os direitos individuais e a democracia. Essa base, embora

poderosa, é frágil, especialmente em um país continental, diverso e populado por pessoas de origens variadas³ (Tierney, 2016).

Nesse contexto, a existência de uma ameaça externa pode ser essencial para consolidar a identidade americana e reforçar o excepcionalismo político que caracteriza a nação. A ideia de "outro" ou de um inimigo externo serve como um ponto de contraste que unifica a população em torno de seus valores fundamentais, ao mesmo tempo em que fortalece a noção de que os Estados Unidos são únicos e superiores em sua missão de promover a liberdade e a democracia (Tierney, 2016).

A crise financeira global de 2008 teve um impacto profundo na relação entre China e Estados Unidos, reconfigurando o equilíbrio de poder e intensificando a competição estratégica entre ambos. A crise revelou a fragilidade do sistema financeiro internacional liderado pelos EUA, ao passo que destacou a resiliência da economia chinesa. Enquanto os EUA enfrentavam uma recessão grave, a China superou a crise relativamente ilesa, graças à rápida intervenção do governo e a uma abordagem pragmática de reforma e abertura econômica. Esse contraste reforçou a percepção de um declínio da hegemonia americana e da ascensão chinesa, alimentando a narrativa da "ameaça chinesa" nos EUA. Ao mesmo tempo, a crise expôs a interdependência econômica entre os dois países, com a China se posicionando como principal financiador externo do Tesouro americano (Coase, 2012; Corrêa, 2021).

Sendo um desafio à hegemonia dos EUA, a ascensão da China como potência global contribuiu no desdobramento da percepção de ameaça e moldando as políticas americanas em relação à China. A política do Pivô para a Ásia, embora justificada como uma forma de garantir a estabilidade regional, é vista como uma estratégia de contenção da China, motivada pela percepção de ameaça (Pontes, 2020).

A construção da "ameaça chinesa" serve para reforçar a identidade nacional americana e legitimar as políticas de contenção. A necessidade de um "inimigo externo" para unificar a população americana em torno de seus valores e fortalecer a crença no excepcionalismo americano é vista como um fator determinante na percepção da China como uma ameaça. Entendemos que a percepção do "perigo chinês" é amplamente exagerada por alguns setores dos Estados Unidos, que

³Mais uma vez, ressaltamos que não iremos abordar o cenário interno dos EUA em profundidade. No entanto, é importante destacar a sensação de fragilidade percebida no país em relação à ameaça externa.

interpretam o crescimento da China como uma ameaça iminente aos interesses americanos e como um prenúncio de conflito. Contudo, a realidade demonstra que a ascensão da China como potência global não representa, necessariamente, uma ameaça direta aos Estados Unidos (Pan, 2013).

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, L. A. M. **A Segunda Guerra Fria**: geopolítica e dimensão estratégica dos Estados Unidos – Das rebeliões na Eurásia à África do Norte e ao Oriente Médio. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014

_____. Capítulo 5. In: **A desordem mundial O espectro da dominação**: guerras por procuração, terror, caos e catástrofes humanitárias. [s.l.] Editora José Olympio , 2016. p. 116–141.

BRANDS, H. Barack Obama and the Dilemmas of American Grand Strategy. *The Washington Quarterly*, v. 39, n. 4, p. 101–125, out. 2016.

CAMPBELL, D. Writing security : United States foreign policy and the politics of identity. Minneapolis: University Of Minnesota Press, 1992.

CARVALHO, C.; CATERMOL, F. As relações econômicas entre China e EUA: resgate histórico e implicações. web.bndes.gov.br, v. 16, n. 31, 1 jun. 2009. Disponível em:
https://web.bndes.gov.br/bib/jspui/handle/1408/11296?&locale=pt_BR. Acesso em: 03.mai.2024.

CINTRA, M. A. M.; PINTO, E. C.. China em transformação: transição e estratégias de desenvolvimento. *Brazilian Journal of Political Economy*, v. 37, n. 2, p. 381–400, abr. 2017. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rep/a/gX9BMS8FwcvKYzjyW6XyrqH/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 03.mai.2024.

CLINTON, H. America's Pacific Century. Disponível em:
<https://foreignpolicy.com/2011/10/11/americas-pacific-century/>. Acesso em: 13.mai.2023.

COASE, R; WANG, N. *How China Became Capitalist*. [s.l.] Palgrave Macmillan, 2013.

CORRÊA, G. T. R. Chimérica: Entre a Cooperação e o Confronto Sino-Americano. *Revista Perspectiva: reflexões sobre a temática internacional*, [S. I.], v. 14, n. 26, 2021. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/index.php/RevistaPerspectiva/article/view/107922>. Acesso em: 3 maio. 2024.

DENG, Y. *China's strategic opportunity : change and revisionism in Chinese foreign*

policy. Cambridge ; New York, Ny: Cambridge University Press, 2022.

JÚNIOR, M.J. (2013). As raízes da política externa chinesa: perspectivas para a inserção no século XXI. *Fronteira*, Belo Horizonte, v. 12, n. 24, p. 122 - 141. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/fronteira/article/view/10795>. Acesso em: 14. out.2024

LÖFFLMANN, G. The Pivot between Containment, Engagement, and Restraint: President Obama's Conflicted Grand Strategy in Asia. *Asian Security*, v. 12, n. 2, p. 92–110, 3 mai. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/14799855.2016.1190338>. Acesso em: 11.abr.2024.

MATTOS, T. C. L. As disputas hegemônicas entre Estados Unidos e China e a construção de uma nova ordem mundial. Tese (mestrado)—Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/146740>>. Acesso em: 22.mai.2024.

NAÍM, M. Washington Consensus or Washington Confusion? *Foreign Policy*, n. 118, p. 86, 2000. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1149672>. Acesso em: 27 mai. 2024.

O que é o TPP, o acordo econômico entre 11 países do qual Trump retirou EUA, BBC News Brasil, 2017. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-38729570>. Acesso em: 14.out.2024.

PAN, C. The "China Threat" in American Self-Imagination: The Discursive Construction of Other as Power Politics. *SAGE Journals*, [s. l.], v. 29, ed. 1, p. 305-331, 1 jun. 2004. DOI <https://doi.org/10.1177/030437540402900304>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/030437540402900304?journalCode=alta>. Acesso em: 6 nov. 2024.

____ Knowledge, Desire and Power in Global Politics. [s.l.] Edward Elgar Publishing, 2013.

PONTES, R. M. Barack Obama e Donald Trump: a China na grande estratégia dos Estados Unidos (2009-2019). *Estudos Internacionais: revista de relações internacionais da PUC Minas*, v. 9, n. 4, p. 131-149, 10 jan. 2024.

SONG, W. China's Normative Foreign Policy and Its Multilateral Engagement in Asia. *Pacific Focus*, v. 35, n. 2, p. 229–249, ago. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/343956181_China%27s_Normative_Foreign_Policy_and_Its_Multilateral_Engagement_in_Asia. Acesso em: 13.nov.2024.

TIERNEY, D. Does America Need an Enemy? *The National Interest*, n. 146, p. 53–60, 19 out. 2016. Disponível em: <https://nationalinterest.org/feature/does-america-need-enemy-18106>. Acesso em: 27 mai. 2024.

UNITED STATES OF AMERICA. National Security Strategy of the United States of America. Washington: The White House, 2010.

_____. National Security Strategy. Washington: The White House, 2015.

VADELL, J. Rumo ao século chinês? A relação Estados Unidos-China pós 11/09. *Carta Internacional*, [S. I.], v. 6, n. 2, p. 97–111, 2011. Disponível em: <https://cartainternacional.abri.org.br/Carta/article/view/41>. Acesso em: 3. mai. 2024.

WARREN, A.; BARTLEY, A. The Obama Administration’s First Term: The Promises of the “Pivot”. In: *US Foreign Policy and China: The Bush, Obama, Trump Administrations*. [s.l.] Edinburgh University Press, 2020. p. 81–113.

_____. The Obama Administration’s Second Term: Balancing Continuities and New Realities. In: *US Foreign Policy and China: The Bush, Obama, Trump Administrations*. [s.l.] Edinburgh University Press, 2020. p. 114-150.

WEBER, I. *Como a China escapou da Terapia de Choque*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2023.



Capítulo 2

GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DAS MODALIDADES DE ENSINO: EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DE INCLUSÃO

Carolayne Oliveira Nascimento

*Graduanda do curso de Pedagogia do Programa Ensinar da Universidade Estadual
do Maranhão (UEMA). oliveiracarolayne279@gmail.com.*

Elivania dos Santos Lima

*Graduanda do curso de Pedagogia do Programa Ensinar da Universidade Estadual
do Maranhão (UEMA). elivaniaslama31@gmail.com.*

Jessica Almeida Pinheiro

*Graduanda do curso de Pedagogia do Programa Ensinar da Universidade Estadual
do Maranhão (UEMA). ja2775239@gmail.com.*

Jordinailsi da Silva Nunes

*Graduanda do curso de Pedagogia do Programa Ensinar da Universidade Estadual
do Maranhão (UEMA). nunesjordy8@gmail.com.*

Lilian Valéria dos Santos Oliveira

*Graduanda do curso de Pedagogia do Programa Ensinar da Universidade Estadual
do Maranhão (UEMA). oliveiralilian074@gmail.com.*

Mayanne Silva Nunes

*Graduanda do curso de Pedagogia do Programa Ensinar da Universidade Estadual
do Maranhão (UEMA). smayanne83@gmail.com.*

Rebeca Sousa da Silva

*Graduanda do curso de Pedagogia do Programa Ensinar da Universidade Estadual
do Maranhão (UEMA). rebecaa3221@gmail.com.*

Ranilson Edilson da Silva

Doutorando em Ciências da Educação; Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS). prof.ranilsonuema@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo destacar os principais desafios e necessidades da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. A proposta envolve a busca por estratégias pedagógicas que assegurem o direito à educação para todos, respeitando a diversidade dos alunos e promovendo um ambiente acessível e equitativo. Também se discute a importância das políticas públicas, da formação de professores e das adaptações curriculares para atender adequadamente os estudantes com deficiência ou necessidades educacionais específicas. Além disso, o texto traz uma reflexão crítica sobre o uso do termo "inclusão" nos discursos oficiais de organismos internacionais, os quais, apesar de apontarem preocupações com desigualdade e exclusão, muitas vezes estão vinculados a políticas econômicas que contribuem para a manutenção dessas próprias desigualdades. Nesse sentido, o trabalho faz uma análise através de uma pesquisa qualitativa enfocando ações concretas para a efetivação da inclusão escolar através de acervos bibliográficos, propondo uma visão reflexiva da Educação Especial como Modalidade de Ensino no contexto da educação inclusiva para o fomento da aprendizagem dos estudantes que apresentam múltiplas deficiências. Vale destacar que a Educação Especial na perspectiva inclusiva valoriza as potencialidades dos alunos e busca superar a visão patológica da deficiência, que limita o indivíduo e coloca em dúvida suas capacidades cognitivas.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão. Aprendizagem. Escola.

ABSTRACT

This paper aims to highlight the main challenges and needs of Special Education from the perspective of inclusive education. The proposal involves the search for pedagogical strategies that ensure the right to education for all, respecting the diversity of students and promoting an accessible and equitable environment. It also discusses the importance of public policies, teacher training and curricular adaptations to adequately serve students with disabilities or specific educational needs. In addition, the text presents a critical reflection on the use of the term "inclusion" in the official discourses of international organizations, which, despite pointing out concerns about inequality and exclusion, are often linked to economic policies that contribute to the maintenance of these inequalities. In this sense, the paper makes an analysis through qualitative research focusing on concrete actions for the implementation of school inclusion through bibliographic collections, proposing a reflective view of Special Education as a Teaching Modality in the context of inclusive education to promote the learning of students with multiple disabilities. It is worth highlighting that Special Education from an inclusive perspective values students' potential and seeks to overcome the pathological view of disability, which limits the individual and casts doubt on their cognitive abilities.

Keywords: Special Education. Inclusion. Learning. School.

INTRODUÇÃO

A escola inclusiva é aquela que reconhece e valoriza a diversidade, garantindo que todos os alunos aprendam juntos, com respeito, dignidade e equidade. Franco e Schutz ressaltam que,

“[...] desconstruir posicionamentos sobre o desempenho escolar padronizado e homogêneo dos alunos e desempenhar o seu papel formador, que não mais se restringirá a ensinar somente a uma parcela dos alunos que conseguem atingir o desempenho exemplar esperado pela escola, Franco & Schutz, 2019, p. 245”.

Os autores enfatizam que, para que a educação inclusiva se concretize, é fundamental que o professor repense suas concepções sobre ensinar e aprender.

Baseia-se em uma abordagem socioantropológica, que destaca o sujeito em seu processo de desenvolvimento. Nesse contexto, a Conferência sobre Princípios, Política e Práticas em Educação Especial, realizada em Salamanca (Espanha) em 1994, resultou na Declaração de Salamanca, a qual defende que a escola deve oferecer a mesma educação a todas as crianças, considerando suas demandas específicas.

Diferente das abordagens tradicionais, que muitas vezes reduziam a deficiência a uma condição médica ou clínica, a Educação Especial na perspectiva inclusiva reconhece as potencialidades e singularidades de cada estudante, superando uma visão patológica que tende a rotular e limitar os sujeitos com base em suas dificuldades. Fundamentada em uma perspectiva socioantropológica, essa abordagem valoriza o aluno como sujeito ativo em seu processo de desenvolvimento, destacando a importância de práticas pedagógicas que respeitem e acolham as diferenças como parte integrante do ambiente escolar.

Nesse contexto, o referido trabalho tem como objetivo refletir sobre o papel da educação especial, que deve não apenas estar preparado tecnicamente, mas sendo uma modalidade de ensino que define as concepções sobre o ensino e a aprendizagem.

Entretanto, o presente trabalho descreve que a educação especial, inserida nas perspectivas da inclusão, não se limita apenas à oferta de serviços diferenciados, mas envolvem compromissos profundos com construção de uma cultura escolar inclusiva.

Isso implica em repensar práticas pedagógicas formação continuada para educadores e participação ativa da comunidade escolar.

DESENVOLVIMENTO

A Educação Especial, historicamente marcada por práticas segregadoras, tem passado por um processo de ressignificação à luz do paradigma da inclusão escolar. Enquanto no modelo tradicional predominava a lógica da separação — baseada na suposta incapacidade de certos sujeitos para se adaptarem à escola regular —, o modelo inclusivo propõe uma inversão de perspectiva: é a escola que deve transformar-se para acolher a diversidade humana em todas as suas expressões. Essa mudança de paradigma é respaldada por diversos marcos legais e por uma ampla produção teórica que destaca a necessidade de uma educação que contemple equidade, participação e aprendizagem significativa para todos.

Segundo Mantoan (2006), a inclusão escolar não se trata de uma concessão, mas de um imperativo ético e político. A autora afirma que “colocar pingos nos ‘is’ dessa questão é defender que a inclusão envolve a reestruturação das culturas, políticas e práticas das escolas que, como sistemas abertos, precisam rever suas ações, até então predominantemente elitistas e excludentes”. Essa afirmação denuncia uma estrutura escolar que, por muito tempo, normatizou a exclusão por meio de mecanismos sutis — e, por vezes, naturalizados — de discriminação. No lugar de um sistema paralelo de ensino, a Educação Especial, na perspectiva inclusiva, deve ser uma modalidade transversal, presente em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, oferecendo apoio pedagógico especializado quando necessário.

Essa visão também é defendida por Carvalho (2014), que argumenta que a inclusão não se resume ao direito de matrícula de estudantes com deficiência, mas à garantia de sua participação plena em todas as atividades escolares. Para a autora, “a inclusão escolar deve ser pensada não apenas como o direito de matrícula do aluno com deficiência, mas como a garantia de que ele possa participar efetivamente de todas as atividades escolares”.

Tal participação exige adaptações curriculares, metodológicas, tecnológicas e atitudinais, além de uma gestão escolar comprometida com a equidade.

A inclusão escolar deve ser compreendida de forma ampla, indo muito além do simples direito de matrícula do aluno com deficiência. Incluir, nesse contexto, significa garantir que todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou emocionais, possam participar de maneira plena, ativa e significativa de todas as experiências escolares. Isso implica o reconhecimento da diversidade como um valor enriquecedor do processo educativo, e não como um obstáculo a ser superado.

Neste enfoque, a educação inclusiva é de grande valia, visto que é preciso reconhecer o significado da inclusão, ver seus conceitos e ver o quanto é importante investir em novas práticas para garantir que de fato a educação seja para todos sem acepção de pessoas é preciso ter um olhar reflexivo quando se aborda este tema tão pertinente e plausível.

Este processo de inclusão escolar é um caminho longo que é muito desafiador para ser trabalhado, mas não é impossível. Contudo essa educação inclusiva, necessita de esforço, vontade e principalmente dedicação. A inclusão, portanto, vai além da dimensão pedagógica; trata-se de um processo político que desafia os fundamentos do sistema educacional tradicional, ou seja, um romper de barreiras e padrões conservadores oposto a educação especial.

É importante ressaltar que para que a inclusão de fato ocorra nas escolas, muitas estratégias e ações precisam ser tomadas e executadas, ações como capacitações e formações continuas para professores, adaptação de materiais didáticos, valorização e participação ativa de todos os alunos, atividades em grupo, acessibilidade, envolvimento da comunidade, escuta ativa, conscientização, ambiente acolhedor e respeitoso, uso de tecnologias assistivas e dinâmicas em sala de aula. Uma educação inclusiva é ir além de conteúdos em sala de aula, ela prepara e qualifica o indivíduo para ser inserido na sociedade.

Para que essa participação efetiva ocorra, é necessário implementar um conjunto de ações articuladas que envolvem adaptações curriculares, metodológicas, tecnológicas e, sobretudo, atitudinais. O currículo deve ser flexível e capaz de acolher diferentes formas de aprender, permitindo que cada aluno avance de acordo com suas potencialidades. As metodologias precisam ser diversificadas e acessíveis, promovendo a aprendizagem colaborativa e o protagonismo dos estudantes. Os recursos tecnológicos, quando bem utilizados, podem ser aliados poderosos na superação de barreiras físicas e comunicacionais. Além disso, é fundamental que a

comunidade escolar, especialmente os gestores, esteja comprometida com uma gestão democrática e inclusiva, que priorize a equidade em todas as suas decisões. Isso significa oferecer formação continuada aos professores, promover o diálogo com as famílias e garantir que o ambiente escolar seja acolhedor, respeitoso e livre de preconceitos.

Portanto, a inclusão escolar verdadeira não se resume a ocupar um espaço físico na escola, mas envolve a construção de uma cultura de pertencimento, respeito e valorização das diferenças, assegurando que todos tenham as mesmas oportunidades de aprender, conviver e se desenvolver integralmente.

A inclusão, portanto, vai além da dimensão pedagógica; trata-se de um processo político que desafia os fundamentos do sistema educacional tradicional.

Para Mantoan (2003), a inclusão implica um repensar das concepções de normalidade e diferença. No capítulo “A Psicologia e os Desafios da Prática Escolar”, a autora propõe uma análise crítica sobre o conceito de “desafio”, explorando seus significados em diferentes dicionários, como forma de abrir caminhos para uma reflexão mais complexa sobre a inclusão. O “desafio”, nesse contexto, não é apenas algo a ser superado, mas uma oportunidade de construção coletiva, de reinvenção das práticas educativas.

Essa abordagem permite um olhar ampliado sobre a diversidade, que não se restringe à deficiência, mas abrange todas as formas de diferença que historicamente geraram estigma e exclusão: gênero, raça, classe, orientação sexual, entre outras. Ao articular os conceitos de normalidade e desvio, Mantoan apresenta os critérios que historicamente sustentam o “normal”: o estatístico, o funcional-estrutural e o ideológico. Este último, segundo a autora, é o mais problemático, por sustentar-se em um ideal cultural hegemônico — homem, branco, cristão, produtivo, jovem, heterossexual, fisicamente perfeito — que define quem pertence ou não ao grupo dos “aceitáveis”.

A superação desse modelo exige, como propõe Goffman (1988), a desconstrução dos estigmas sociais que rotulam e marginalizam certos indivíduos. O estigma, mais do que uma característica pessoal, é um processo social de significação negativa.

Ao trazer esse referencial, Mantoan 2003, evidencia que a barreira à inclusão não está no aluno, mas na leitura que a escola e a sociedade fazem dele. Trata-se,

portanto, de deslocar o foco da deficiência para as barreiras impostas por práticas, discursos e estruturas sociais exclucentes.

Nesse sentido, o papel da escola e, mais especificamente, da gestão escolar é central. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (nº 13.146/2015) formam o arcabouço legal que fundamenta a inclusão como um direito inalienável. Cabe à gestão escolar transformar esses direitos em práticas efetivas, criando condições para a aprendizagem de todos os estudantes.

Mantoan (2003), destaca que “a inclusão escolar implica a transformação da escola, de sua cultura, políticas e práticas, para que todos os alunos possam aprender juntos”.

Ainscow e Booth (2002), por sua vez, defendem que escolas inclusivas são aquelas que reconhecem e respondem às necessidades diversas de seus alunos, acomodando diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. Isso implica em uma gestão democrática, na qual todos os membros da comunidade escolar participam ativamente da elaboração e implementação de projetos pedagógicos comprometidos com a justiça social.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP), nesse contexto, deve ser um instrumento vivo, que oriente ações concretas em direção à inclusão, prevendo formação continuada, recursos pedagógicos acessíveis, e mecanismos de escuta e participação. Entretanto, a realidade escolar ainda apresenta múltiplos desafios à consolidação da educação inclusiva. A ausência de formação docente específica, a precariedade da infraestrutura, a escassez de materiais adaptados e, sobretudo, as barreiras atitudinais representam entraves significativos. Como aponta Mantoan, a exclusão simbólica — aquela que se dá por meio de olhares, expectativas e discursos — é tão ou mais poderosa do que a exclusão física. Por isso, a transformação das representações sociais é um ponto crucial do processo de inclusão.

Nesse cenário, destaca-se o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve funcionar como apoio e não como substituição da sala de aula comum. O professor do AEE, em articulação com os demais educadores, deve desenvolver estratégias que potencializem a participação dos alunos com deficiência no currículo comum. Para isso, são fundamentais práticas pedagógicas diferenciadas, uso de tecnologias assistivas, adaptações curriculares e mediação constante entre os

sujeitos e os saberes escolares. É importante enfatizar que inclusão não se trata de tratar todos igualmente, mas de oferecer a cada um o que é necessário para sua aprendizagem.

Essa é a essência do conceito de equidade. Assim, ao reconhecer as singularidades dos estudantes, a escola cumpre seu papel de promotora da cidadania e da justiça social. Como sintetiza Carvalho (2014), “todas as crianças, com ou sem deficiência, têm o direito de aprender juntas, de acordo com seus ritmos e necessidades individuais”.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível considerar o papel da formação docente inicial e continuada como eixo estruturante para a consolidação de práticas inclusivas. Muitos professores ainda ingressam no magistério sem preparo adequado para lidar com a diversidade, o que evidencia a urgência de repensar os currículos dos cursos de licenciatura.

Como afirma Glat e Blanco (2007), a formação dos professores deve ir além da aquisição de técnicas específicas, promovendo uma atitude ética e política de compromisso com os princípios da inclusão. Para esses autores, é preciso formar profissionais reflexivos, capazes de reconhecer e enfrentar as múltiplas formas de exclusão presentes no cotidiano escolar.

Essa perspectiva exige uma mudança paradigmática na própria concepção de ensino e aprendizagem, que deve se pautar pela construção coletiva do conhecimento, pelo respeito às singularidades e pela valorização da experiência de cada estudante.

Nesse sentido, a inclusão não se concretiza apenas pela presença física do estudante com deficiência em sala de aula, mas pela produção de sentidos e significados compartilhados, que permitam a todos os alunos se reconhecerem como parte legítima do processo educativo.

Para Skliar (2003), é necessário deslocar o olhar do “aluno com deficiência” para as relações que se estabelecem. Por fim, é necessário estar atento à superficialidade com que, por vezes, o discurso da inclusão é apropriado por políticas públicas e organismos institucionais. Mantoan adverte que há o risco de que a inclusão seja reduzida a uma retórica de “politicamente correto”, que mascara a manutenção do status quo escolar.

Neste contexto a verdadeira inclusão escolar é, portanto, um projeto ético-político que exige compromisso, formação, escuta, crítica e ação coletiva. Ela não se

efetiva por decretos, mas pela transformação cotidiana das práticas escolares, em direção a uma educação que reconheça e valorize a pluralidade como princípio fundante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante pesquisa realizada, conclui-se que, por meio da educação especial é possível garantir o direito à educação inclusiva e aprendizagem significativa para todos os estudantes com múltiplas deficiência, considerando a diversidade dos alunos e promovendo a construção de uma nova cultura de valorização das diferenças, e consequentemente uma sociedade mais inclusiva.

O referido trabalho aborda sobre a importância de rever as práticas pedagógicas e administrativas das escolas, visto que o professor e a gestão escolar têm um papel fundamental no processo de inclusão. A educação especial, inserida nas perspectivas da inclusão, não se limita apenas à oferta de serviços diferenciados, mas envolvem todo um contexto social e cultural como destaca os Artigos 58 e 59 da LDB.

Entretanto, este trabalho servirá de norteamento para outros acadêmicos construírem seus conceitos sobre esta modalidade de ensino com foco na educação especial numa perspectiva inclusiva.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M.; BOOTH, T. **Índice de Inclusão:** desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Tradução de Artur Parreira. Lisboa: Bureau Internacional de Educação/UNESCO, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 2 mai. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 2 mai. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 2 mai. 2025.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEESP, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva:** com os pingos nos 'is'. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

GLAT, R., & Blanco, R. N. (2007). **A escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico.** *Revista Educação Pública*, 7(25), 1-10. Acesso em: 02 de mai. de 2025.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2003.

_____. **A Psicologia e os Desafios da Prática Escolar.** In: Oliveira, M. K. (org.) *Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação*. São Paulo: Cortez, 2006.



Capítulo 3

EDUCAÇÃO INDÍGENA NUMA PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA

Dayanny Thays Ferreira Nunes

Graduanda do curso de Pedagogia do Programa Ensinar da Universidade Estadual do Maranhão(UEMA). dayanythays21@gmail.com,

Edy Sanny Santana Viana

Graduanda do curso de Pedagogia do Programa Ensinar da Universidade Estadual do Maranhão(UEMA). edysanny694@gmail.com.

Luanna Franccline Monteiro de Araújo Medeiros

Graduanda do curso de Pedagogia do Programa Ensinar da Universidade Estadual do Maranhão(UEMA). luanna.franccline@gmail.com.

Mikelle shaenne Montelo Medeiros

Graduanda do curso de Pedagogia do Programa Ensinar da Universidade Estadual do Maranhão(UEMA). mikellemtlmedeiros@gmail.com.

Raimundo Nonato Silva Dias

Graduando do curso de Pedagogia do Programa Ensinar da Universidade Estadual do Maranhão(UEMA). nonatosilvadias1880@gmail.com.

Kellys dos Santos Souza

Graduanda do curso de Pedagogia do Programa Ensinar da Universidade Estadual do Maranhão(UEMA). Santossousakelly0@gmail.com.

Wélisson Alves dos Santos

Graduando do curso de Pedagogia do Programa Ensinar da Universidade Estadual do Maranhão(UEMA). welissonmelina2517@gmail.com.

Ranilson Edilson da Silva

Doutorando em Ciências da Educação; Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS). prof.ranilsonuema@gmail.com.

RESUMO

O presente artigo aborda a educação indígena numa perspectiva contemporânea, com o objetivo de conciliar os saberes tradicionais já existentes desses povos com o conhecimento da sociedade abrangente. Para organizar este trabalho foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo, analisando artigos, revistas e sites, como forma de analisar a educação escolar indígena como um direito que vai além do acesso à escola: ela deve refletir os valores, as práticas sociais e os modos de vida próprios de cada etnia, tratando de uma ferramenta essencial na luta pela autodeterminação dos povos indígenas, permitindo que mantenham vivas suas línguas maternas, rituais, crenças e histórias. Essa forma de educação vem sendo marcada por uma proposta intelectual, bilíngue e diferenciada, respeitando as línguas, cultura, território e formas próprias de organização dos povos indígenas. É crucial apoiar iniciativas que promovam o respeito, as tradições e que também busquem garantir o acesso à educação de qualidade, visando o fortalecimento e o reconhecimento da identidade indígena para assegurar um futuro onde todas as culturas possam coexistir em harmonia, construindo assim a valorização da diversidade cultural indígena. O desafio, portanto, está na construção de uma proposta pedagógica intercultural que promova o diálogo entre diferentes visões de mundo, garantindo uma formação crítica e cidadã, valorizando seu protagonismo na construção de uma educação que realmente represente seus interesses e anseios. A participação ativa das comunidades na elaboração dos currículos e na gestão das escolas também é uma etapa indispesável para que a educação seja efetivamente inclusiva e transformadora. Somente assim será possível construir uma sociedade plural, na qual os povos indígenas não apenas resistam, mas prosperem e contribuam ativamente para o enriquecimento cultural e social do país.

Palavras-chave: Educação Indígena. Escola. Protagonismo. Diversidade Cultural.

ABSTRACT

This article addresses Indigenous education from a contemporary perspective, aiming to reconcile the traditional knowledge of these peoples with the broader society's body of knowledge. To organize this study, qualitative research was conducted by analyzing articles, journals, and websites, with the purpose of examining Indigenous school education as a right that goes beyond mere access to schooling. It must reflect the values, social practices, and ways of life unique to each ethnic group, serving as a crucial tool in the struggle for Indigenous self-determination, allowing them to keep their native languages, rituals, beliefs, and histories alive. This form of education has been characterized by an intellectual, bilingual, and differentiated approach, respecting the languages, culture, territory, and unique organizational structures of Indigenous peoples. It is essential to support initiatives that promote respect for traditions while also ensuring access to quality education, aiming to strengthen and recognize Indigenous identity to secure a future where all cultures can coexist in harmony, thereby fostering appreciation for Indigenous cultural diversity. The challenge, therefore, lies in developing an intercultural pedagogical approach that encourages

dialogue between different worldviews, ensuring a critical and civic education that values Indigenous protagonism in constructing a system that truly reflects their interests and aspirations. Active participation of Indigenous communities in curriculum development and school management is also a vital step toward making education genuinely inclusive and transformative. Only in this way will it be possible to build a pluralistic society in which Indigenous peoples not only survive but thrive and contribute actively to the country's cultural and social enrichment.

Keywords: Indigenous Education. School. Protagonism. Cultural Diversity.

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, discute-se a Educação Escolar Indígena contemporânea, numa modalidade como políticas educacionais voltadas para a inclusão, valorização da diversidade cultural na atual conjuntura grandes conquistas já foram alcançadas a partir do reconhecimento dos Povos Indígenas no que se trata na Constituição Federal 1988 como cidadãos brasileiros.

Em 1991 a escolarização tornou-se uma atribuição do Ministério da Educação abrindo espaço para a aprendizagem escolar dos Povos Indígenas voltada para a valorização cultural, linguística e social. Ressalta-se que algumas características predominam nessa modalidade educacional, o ensino é bilíngue e interdisciplinar, o respeito a cultura e ao território, os currículos e práticas pedagógicas são construídos de forma contextualizada, e a gestão é comunitária pois as comunidades têm participação ativa na organização dos calendários, currículos e regras escolares.

No entanto, os avanços e desafios à Educação Indígena almeja equidade, inclusão e respeito a história e identidade. O cumprimento da Constituição Federal é garantir a autonomia dos povos indígenas, sobrevivência física, linguística e cultural.

Observa-se que através de lutas constituiu a Portaria 350/2024 pelo Ministério da Educação-MEC que definiu estratégias e ações para construção da primeira Universidade Indígena no Brasil, porém, os desafios continuam a serem um entrave nessa conquista tão significativa. “A educação indígena é muito mais do que escolarização, é também o reconhecimento de um modo de viver, ensinar e aprender que respeita os conhecimentos tradicionais e fortalece a identidade dos povos originários, Ailton Krenak, 2019”.

Pode-se entender que educação indígena deve ser compreendida de forma ampla, indo a além dos modelos ocidentais de escolarização formal. Ela está

profundamente enraizada na vivência comunitária, na oralidade, nas práticas cotidianas e nos saberes ancestrais, que são transmitidos de geração em geração, a valorização dessa forma de educar é reconhecer a riqueza cultural dos povos originários e garantir que sua identidade, língua e visão de mundo sejam preservadas e respeitadas. Portanto, defender a educação indígena é também lutar por justiça histórica e pelos direitos dos povos indígenas no Brasil.

Em 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) sob a Lei 13.005/2014, documento que dedicou um capítulo específico à educação indígena, estabelecendo 21 objetivos e 20 metas e 175 estratégias. “O documento descreve que na vigência de um ano, fortaleça e amplia a construção de ‘escola indígena’ para que a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue seja assegurada (BRASIL 2014)”.

Neste contexto, o Plano Nacional de Educação - PNE descreve a instituição do magistério indígena, o estabelecimento de infraestrutura adequada e a criação de material didático. Para a concretização das metas e das estratégias precisa dialogar constantemente entre as comunidades indígenas e os órgãos educacionais. A escolarização dos povos originários vai além dos anseios do estado que se preocupa na aquisição da leitura e da escrita da Língua Portuguesa, é um ato de cidadania de reconhecimento cultural e linguístico, a identidade de uma etnia que compõe e influenciaram a história do nosso país.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Educação Indígena no contexto da Modalidade de Ensino

A educação escolar indígena, reconhecida legalmente como uma modalidade de ensino especificada na educação básica, representa um dos maiores avanços em termos de direitos educacionais nas últimas décadas. Sua construção está ancorada no reconhecimento da diversidade étnico-cultural brasileira, sendo regulamentada por marcos legal como a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996).

Na história do Brasil, a educação oferecida aos povos indígenas ela sempre foi marcada por uma ótica de assimilação cultural. Na época dos períodos colonial e imperial, a meta das ações educacionais eram inserir os indígenas a própria cultura

do colonizador o distanciando da sua cultura, com o intuito de apagar suas línguas e suas práticas culturais. E essa tentativa persistiu até meados do século XX, foi quando começou a surgir as primeiras manifestações por uma educação diferenciada.

No cenário atual, a educação indígena pretende integrar saberes tradicionais juntamente com os conhecimentos acadêmicos valorizando as línguas indígenas, seus rituais, a medicina tradicional utilizada pelos povos indígenas, o manejo em seus territórios e as suas história oral. As escolas indígenas em várias regiões são organizadas a partir dos calendários culturais da própria comunidade envolvendo os espaços coletivos de aprendizagem e da participação dos indígenas mais velhos da comunidade.

No entanto, vários desafios persistem como a formação adequada dos professores indígenas, ainda carecem muito de formação específicas ou enfrentam dificuldades para finalizar a graduação devido ao distanciamento e principalmente a falta do recurso e a ausência de políticas públicas consistentes e favoráveis. Outro recorrente problema é a infraestrutura precária das escolas, o que diretamente compromete o desenvolvimento de um ensino de qualidade.

Além disso, existem tensões entre os currículos, muitas vezes feitos por órgãos externos à comunidades indígenas, que põe em pauta conteúdos que a comunidade quer preservar. Outro fator que colabora para esses desafios é a falta de material didático bilíngue e que seja culturalmente adequado isso também se torna um entrave. Embora, tenham ocorrido avanços legislativos, o reconhecimento da autonomia indígena em relação aos processos educacionais enfrenta bastante resistência em algumas esferas governamentais.

Apesar de todos os entraves, existem caminhos possíveis para o avanço da consolidação da educação indígena, neste cenário algumas ações são fundamentais. Com o fortalecimento da formação de professores indígenas, cursos bilíngues realizados nas próprias comunidades, com o objetivo de promover o devido reconhecimento social, visando também a continuidade dos modos tradicionais.

Desta forma, a aprendizagem nas comunidades indígenas transcende os limites da sala de aula. Atividades como contar histórias, limpar trilhas, pescar ou cultivar a terra representam formas significativas de aprendizagem que integram conhecimento tradicional e escolarização. O calendário dessas escolas pode ser estruturado de modo variado — anual, semestral, por ciclos, alternância de períodos, entre outros formatos — respeitando o ritmo da vida coletiva, das práticas religiosas,

econômicas e sociais da comunidade. No que se refere à formação de professores, é essencial garantir que os próprios indígenas ocupem posições de liderança na educação.

Neste contexto, assegura uma educação intercultural genuína e respeitosa com os saberes tradicionais. A presença de professores indígenas não apenas valoriza as línguas, histórias e de suas comunidades, mas também fortalece a identidade cultural dos alunos, promovendo autoestima e pertencimento. Além disso, esses educadores têm maior sensibilidade às necessidades específicas de seus povos, atuando como mediadores entre o conhecimento acadêmico e os saberes ancestrais.

Portanto, investir na formação e na valorização de professores indígenas é um passo fundamental para romper com práticas colonizadoras e construir uma educação mais equitativa e representativa.

2.2 Direitos associados à educação escolar indígena

A educação indígena no Brasil é um direito garantido com ênfase no respeito à diversidade cultural, linguística e social dos povos indígenas. Fundamentada na Constituição Federal e na LDB, ela deve ser diferenciada, bilíngue, intercultural e comunitária. Isso significa que os indígenas têm o direito de aprender na sua própria língua, de acordo com seus valores e tradições, ao mesmo tempo em que acessam o conhecimento universal.

Os principais direitos associados à educação escolar indígena incluem:

Educação bilíngue e intercultural: É assegurado aos povos indígenas o direito de aprender na sua língua materna, com acesso também à língua portuguesa como segunda língua, favorecendo a integração sem apagamento cultural.

Valorização dos saberes tradicionais: A educação deve promover o diálogo entre o conhecimento científico e os saberes ancestrais, respeitando a cosmovisão dos povos indígenas.

Curriculum específico e contextualizado: As escolas indígenas têm o direito de elaborar propostas pedagógicas que reflitam suas realidades, calendários próprios e modos de vida.

Formação e valorização de professores indígenas: É dever do Estado garantir programas de formação inicial e continuada para educadores indígenas, com base nas necessidades locais e nas especificidades culturais de cada povo.

Autonomia pedagógica e comunitária: A comunidade tem o direito de participar da gestão escolar, da escolha dos docentes e da organização curricular.

A gestão escolar nesse contexto deve ser compreendida como o conjunto de práticas organizacionais, pedagógicas e políticas que garantam a implementação de um projeto educacional que respeite e valorize a identidade dos povos indígenas. A concepção de uma gestão escolar intercultural exige um redirecionamento dos modelos tradicionais de administração educacional, predominantemente centrados em normas ocidentais e universalistas para uma perspectiva que contemplem as especificidades de cada povo.

2.3 Alfabetização indígena no contexto da Modalidade de Ensino

Um desafio comum relatado era a escolha da língua de alfabetização. Embora houvesse a preferência por ensinar na língua materna dos povos indígenas, muitas vezes os professores eram não indígenas, não falavam essa língua e também não havia materiais didáticos adequados. Por isso, ficou evidente que a educação bilíngue exigia um trabalho em equipe com profissionais de diferentes áreas, como antropólogos e linguistas, para desenvolver uma prática pedagógica nova e adaptada.

Além disso, percebeu-se que o ideal seria que os próprios professores indígenas fossem formados pela própria comunidade. Algumas comunidades preferiam que seus filhos aprendessem português desde o início da escolarização, por conta da urgência do contato com a sociedade envolvente ou por acreditarem que a escola deveria seguir o modelo tradicional: "Queremos uma escola como a dos brancos", diziam.

O currículo diferenciado é um dos pilares da educação escolar indígena, mas sua implementação exige ações conjuntas entre gestores, professores indígenas e não indígenas, universidades, linguistas e antropólogos. Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) orienta a construção de propostas pedagógicas que dialoguem com os saberes locais, valorizem a língua materna e estejam integradas aos projetos de vida dos povos indígenas.

Ainda assim, inúmeros desafios persistem. A ausência de infraestrutura adequada, a formação insuficiente de professores indígenas e a escassez de

materiais didáticos específicos comprometem a efetividade das práticas de gestão escolar. Essas dificuldades somam-se as tensões provocadas por políticas públicas fragmentadas, frequentemente marcadas por visões assistencialistas e desarticuladas das reais necessidades das comunidades.

2.4 Aspecto Culturais na perspectiva da Educação Indígena

A educação indígena, na perspectiva cultural, valoriza os saberes tradicionais, as línguas nativas, os rituais, as práticas comunitárias e a relação com a natureza. Diferente do modelo ocidental de ensino, ela está profundamente enraizada na oralidade, na convivência intergeracional e na vivência prática do cotidiano. Essa educação busca preservar a identidade cultural dos povos indígenas e fortalecer sua autonomia, respeitando seus tempos, modos de vida e formas próprias de aprender e ensinar. É um processo que integra o conhecimento ancestral à formação cidadã, promovendo o diálogo entre culturas e a valorização da diversidade.

O antropólogo Darcy Ribeiro nas décadas de 1960 e 1970 enfatizava para o perigo do "etnocídio cultural", ou seja, a destruição das culturas indígenas pela imposição de valores ocidentais por meio da escola. Na atual conjuntura o intelectual indígena Gersem Baniwa tem destacado a importância de construir uma educação que promova o diálogo intercultural e o respeito às epistemologias indígenas, em oposição a uma escolarização que anule a diversidade. Nesta ótica, as invasões territoriais, desmatamento e políticas públicas desfavoráveis aos povos indígenas acirram os desafios da escola indígena, na maioria das vezes encontra-se isolada e desamparada diante das demandas sociais e culturais de suas comunidades.

Dessa forma, a gestão escolar no contexto da educação indígena deve ser compreendida como um processo dinâmico, que articula conhecimentos tradicionais e acadêmicos, respeita a diversidade cultural e assegura os direitos constitucionais desses povos. Não se trata de aplicar modelos prontos, mas de construir coletivamente práticas escolares enraizadas na realidade sociocultural indígena e comprometidas com sua permanência e fortalecimento.

O Maranhão é um estado com grande diversidade cultural, abrigando nove povos indígenas diferentes. Esses povos pertencem a dois grupos de línguas: o tronco Macro Jê (como os Krikati, Pukobiê – também chamados de Gavião, Ramkokamekra e Apaniekra – ambos conhecidos como Canela, além dos Kreniê e Krepunkatejê) e

o tronco Tupi (como os Tenetehara/Guajajara, Ka'apor e Awá/Guajá). Esses povos se diferenciam em vários aspectos culturais, linguísticos e históricos. Eles falam línguas diferentes e possuem modos distintos de viver e de se organizar. Além disso, cada grupo tem uma forma própria de se relacionar com a sociedade brasileira, de acordo com o tempo e tipo de contato que tiveram.

Essa formação, tanto inicial quanto continuada, deve ser orientada por princípios de gestão democrática, comunitária e diferenciada, capacitando os profissionais para planejar, executar e avaliar propostas pedagógicas próprias. Os cursos devem priorizar conteúdos que valorizem saberes tradicionais, metodologias específicas e a produção de materiais didáticos adequados ao contexto indígena.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Escolar Indígena evidencia avanços significativos no campo normativo e discursivo, especialmente no reconhecimento da diversidade étnico-cultural, da interculturalidade, do bilinguismo e da autonomia pedagógica. Contudo, permanece um descompasso entre o que preveem os marcos legais e o que se concretiza nas experiências cotidianas das escolas indígenas.

Apesar das reiteradas menções à educação diferenciada, observa-se uma tendência à padronização e à adaptação dos saberes indígenas aos formatos da escolarização hegemônica que anuncia como interculturalidade, na prática, frequentemente se revela como um processo de assimilação sutil, no qual os conhecimentos tradicionais só são legitimados quando traduzidos e enquadrados segundo a lógica ocidental.

Assim, o espaço escolar ainda opera, muitas vezes, como um instrumento de mediação que limita, mais do que promove, a expressão plena das epistemologias indígenas, o que torna-se urgente repensar não apenas os instrumentos pedagógicos e normativos, mas, sobretudo, os lugares de escuta, autoria e protagonismo efetivamente conferidos às comunidades indígenas no processo educativo. É necessário que a escola indígena deixe de ser um espaço de "boa intenção civilizatória" para se afirmar como território de resistência, autonomia e produção legítima de saberes, que a educação indígena não seja um espelho distorcido da

escola ocidental, mas uma expressão viva das culturas, línguas e cosmovisão que nela resistem não como concessão, mas como direito originário.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 mai. 2025.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar indígena na educação básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Brasília: MEC, 2012. BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena na educação básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <https://escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/cursos-concursos/promocao/indigenas/Anexo%20EI4-RESOLU%C3%87%C3%83O%20CNECEB%20N%C2%BA%205%20DE%2022%20DE%20JUNHO%20DE%202012.pdf>. Acesso em: 2 mai 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 02 mai 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 350, de 15 de abril de 2024. Institui Grupo de Trabalho com a finalidade de subsidiar a criação e implementação da Universidade Indígena no Brasil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 abr. 2024, p. 60. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/servlet/INPDFViewer?data=15/04/2024&jornal=515&pagina=60>. Acesso em: 01 mai 2025.

KRENAK, Ailton. Ailton Krenak e a educação indígena. [S.I.]: Instituto Claro, [2020?]. Vídeo (3 min). Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/videos/ilton-krenak-e-a-educacao-indigena/>. Acesso em: 3 mai. 2025.



Capítulo 4

GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DAS MODALIDADES DE ENSINO: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Antonia Jucilene da Silva Barbosa

*Graduanda do curso de Pedagogia do Programa Ensinar da Universidade Estadual
do Maranhão(UEMA). [jucybarbosa456@gmail.com.](mailto:jucybarbosa456@gmail.com)*

Elane Coelho da Silva

*Graduanda do curso de Pedagogia do Programa Ensinar da Universidade Estadual
do Maranhão(UEMA). [coelhoelane@outlook.com.](mailto:coelhoelane@outlook.com)*

Jocleane Monteiro de Carvalho

*Graduanda do curso de Pedagogia do Programa Ensinar da Universidade Estadual
do Maranhão(UEMA). [cleaneqw123@gmail.com.](mailto:cleaneqw123@gmail.com)*

Karinna Oliveira Rocha

*Graduanda do curso de Pedagogia do Programa Ensinar da Universidade Estadual
do Maranhão(UEMA). [oliveirarochakarinna@gmail.com.](mailto:oliveirarochakarinna@gmail.com)*

Maria Eduarda Barbosa Coelho

*Graduanda do curso de Pedagogia do Programa Ensinar da Universidade Estadual
do Maranhão(UEMA) [barbosamariaeduarda076@gmail.com.](mailto:barbosamariaeduarda076@gmail.com)*

Samielly Vieira Queiroz

*Graduanda do curso de Pedagogia do Programa Ensinar da Universidade Estadual
do Maranhão(UEMA). [samiellysamy@gmail.com.](mailto:samiellysamy@gmail.com)*

Ranilson Edilson da Silva

*Doutorando em Ciências da Educação; Facultad Interamericana de Ciencias
Sociales (FICS). [prof.ranilsonuema@gmail.com.](mailto:prof.ranilsonuema@gmail.com)*

RESUMO

Este artigo descreve a evolução, a importância e os desafios desta modalidade educacional, destacando o papel dos Institutos Federais no Brasil como modelos exemplares de integração entre ensino técnico e acadêmico. O objetivo deste trabalho é demonstrar que a educação tecnológica e profissional emerge como um componente relevante na formação de uma força de trabalho qualificada e adaptável às demandas de um mercado em constante transformação. Inicialmente, contextualiza-se a educação profissional, desde suas raízes históricas até as abordagens contemporâneas que valorizam tanto as competências técnicas quanto as habilidades socioemocionais. A relevância dessa formação se torna evidente em um cenário onde a escassez de mão de obra qualificada é uma preocupação crescente, enfatizando a educação profissional como um caminho para a inclusão social e a redução das taxas de desemprego. Para dar ênfase a este trabalho, foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo com foco em análise de acervos bibliográficos referente à Políticas educacionais adequadas à Educação Profissional e Tecnológica. Entretanto, o presente artigo ressalta que a educação tecnológica e profissional não é apenas uma ferramenta de capacitação, mas um motor de transformação social, capaz de fomentar a realização pessoal e coletiva, promovendo um futuro mais equitativo e sustentável para todos.

Palavras-chave: Educação. Educação Profissional. Tecnologia. Aprendizagem.

ABSTRACT

This article describes the evolution, importance, and challenges of this educational modality, highlighting the role of Federal Institutes in Brazil as exemplary models of integration between technical and academic education. The objective of this work is to demonstrate that technological and professional education emerges as a relevant component in the formation of a qualified workforce that is adaptable to the demands of a constantly changing market. Initially, it contextualizes professional education, from its historical roots to contemporary approaches that value both technical skills and socio-emotional abilities. The relevance of this training becomes evident in a scenario where the shortage of qualified labor is a growing concern, emphasizing professional education as a path to social inclusion and the reduction of unemployment rates. To emphasize this work, a qualitative research was carried out with a focus on the analysis of bibliographic collections related to Educational Policies Adequate to Professional and Technological Education. However, this article highlights that technological and professional education is not just a training tool, but a driver of social transformation, capable of fostering personal and collective fulfillment, promoting a more equitable and sustainable future for all.

Keywords: Education. Professional Education. Technology. Learning.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o mundo tem experimentado mudanças rápidas e significativas, impulsionadas pelo avanço tecnológico e pela globalização. Essas transformações impactam não apenas a economia, mas também as estruturas sociais e educacionais. A educação tradicional, frequentemente desacoplada das exigências

do mercado de trabalho, enfrenta desafios profundos para se manter relevante e eficaz. Nesse contexto, a educação tecnológica e profissional emerge como uma alternativa viável e necessária para responder às demandas de uma sociedade em constante mutação.

Vale destacar que esta modalidade educacional atende a uma diversidade de perfis de estudantes, considerando não apenas aqueles que buscam uma formação superior, mas também aqueles que desejam ingressar rapidamente no mercado de trabalho com habilidades específicas. Tal enfoque é especialmente importante em um país como o Brasil, onde a qualificação profissional é um fator chave para a redução do desemprego e a promoção do desenvolvimento socioeconômico.

Historicamente, a percepção da educação profissional e tecnológica esteve marcada por estigmas que associavam essa modalidade a uma formação inferior em relação à educação acadêmica convencional. Contudo, a crescente escassez de mão de obra qualificada em setores fundamentais da economia e a inovação constante nas práticas de ensino têm contribuído para a reavaliação deste quadro. Instituições de ensino, como os Institutos Federais, têm se destacado na promoção de cursos técnico-profissionais que garantem não apenas formação teórica robusta, mas também a aplicação prática desses conhecimentos em cenários reais.

Ademais, as políticas públicas têm buscado alinhar a educação profissional à dinâmica do mercado de trabalho, promovendo uma articulação mais eficaz entre a formação oferecida e as competências demandadas por empregadores. A integração das tecnologias educacionais ao ensino tem possibilitado uma evolução nas metodologias de ensino, facilitando a adaptação dos alunos às novas exigências e proporcionando experiências de aprendizagem mais ricas e interativas.

Portanto, este artigo propõe analisar sobre o papel da educação tecnológica e profissional no contexto contemporâneo, explorando suas características, sua evolução e sua importância para a capacitação de uma força de trabalho qualificada e incluirá uma abordagem das políticas educacionais pertinentes, a integração entre teoria e prática, e os desafios que ainda persistem na implementação eficaz desse modelo educacional.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1. Definição e História da Educação Tecnológica e Profissional

A educação tecnológica e profissional engloba um conjunto de práticas educativas destinadas à formação de profissionais capacitados em diversas áreas técnicas e tecnológicas. Essa modalidade é fundamentada na ideia de que a educação deve ser diretamente relacionada ao contexto do mercado de trabalho e às competências requeridas por ele. Historicamente, a educação profissional se distingue da educação acadêmica tradicional, que muitas vezes privilegia o conhecimento teórico em detrimento da aplicação prática.

A origem da educação técnica remonta à Revolução Industrial, quando a necessidade de mão de obra qualificada tornou-se evidente. Inicialmente, a formação técnica era oferecida por meio de oficinas e aprendizados informais. Com o tempo, as instituições de ensino formal começaram a incluir cursos técnicos. No Brasil, a criação das Escolas Técnicas Federais na década de 1940 representou um marco importante, consolidando a formalização da educação técnica no país. Com o advento dos Institutos Federais em 2008, a educação profissional começou a ser promovida de maneira integrada com a educação superior, ampliando as oportunidades para muitos jovens.

2.2. Importância da Educação Profissional e Tecnológica

A importância da educação profissional e tecnológica é incomensurável, especialmente em um cenário econômico cada vez mais competitivo e globalizado. Essa modalidade de ensino desempenha um papel crucial na formação de uma força de trabalho qualificada capaz de atender às demandas do mercado. De acordo com o Fórum Econômico Mundial, a demanda por habilidades técnicas e tecnológicas deverá aumentar significativamente nas próximas décadas, o que torna a formação profissional uma necessidade urgente.

Além disso, a educação profissional e tecnológica promove a inclusão social. Em muitos contextos, o acesso ao ensino superior pode ser limitado por diversas barreiras, como questões financeiras, sociais ou geográficas. A educação profissional, por outro lado, normalmente oferece uma trajetória mais acessível e rápida para a

inserção no mercado de trabalho, permitindo que indivíduos de diferentes origens possam se qualificar e melhorar suas condições de vida.

Estudos mostram que a formação técnica e profissional está diretamente ligada ao aumento da empregabilidade. Segundo dados do Ministério da Educação (MEC), pessoas com formação técnica têm, em média, 25% a mais de chance de conseguir um emprego em comparação àquelas sem essa formação. Essa relação evidencia como a educação profissional é essencial para potencializar as oportunidades de trabalho, reduzindo assim o índice de desemprego.

2.3. Políticas Educacionais e seu Impacto

As políticas educacionais de um país moldam diretamente a qualidade e a relevância da educação técnica e profissional. No Brasil, diversas iniciativas buscam integrar a educação profissional à formação geral, permitindo que os alunos desenvolvam tanto competências técnicas quanto habilidades socioemocionais. Exemplos dessas políticas incluem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que fundamenta a educação profissional como parte integrante do sistema educativo, e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que visa ampliar a oferta de cursos de educação profissional e técnica.

O conceito de educação integrada é uma diretriz importante, onde a formação se dá de forma coesa entre o ensino técnico e o acadêmico. Nesse sentido, os Institutos Federais têm se destacado por suas ofertas de educação integrada, possibilitando que alunos do ensino médio possam se formar em cursos técnicos ao mesmo tempo, aumentando a abrangência de conhecimentos e experiências.

A implementação dessas políticas, no entanto, não está isenta de desafios. Disparidades regionais, falta de investimentos e a necessidade de atualizar currículos para incluir novas tecnologias são pontos a serem superados. O fortalecimento das parcerias entre o setor educacional e o setor produtivo é crucial para alinhar as competências que os alunos adquirem com as necessidades atuais e futuras do mercado.

2.4. Integração entre Teoria e Prática na Educação Profissional

A trégua entre teoria e prática é um diferencial significativo da educação tecnológica e profissional, oferecendo aos alunos a oportunidade de aplicar conhecimentos teóricos em contextos reais. Essa conexão se estabelece por meio de estágios, laboratórios e projetos interdisciplinares. A educação em ambientes práticos, como oficinas, fábricas e laboratórios, permite que os estudantes desenvolvam não apenas habilidades técnicas, mas também a capacidade de resolução de problemas, trabalho em equipe e adaptação a novas situações.

Por exemplo, instituições que adotam o modelo de ensino dual, como na Alemanha, possibilitam que os alunos alternem períodos de ensino em sala de aula com estágios em empresas, propiciando uma experiência de aprendizagem robusta e diretamente ligada às competências demandadas pelo mercado. No Brasil, essa abordagem tem sido implementada, mas ainda carece de uma coordenação mais efetiva entre escolas e empresas, o que demandaria esforços conjuntos para garantir a qualidade e a relevância da formação.

A introdução de tecnologias educacionais, como plataformas de aprendizado online, simuladores e software educativo, também contribui para essa integração. Esses recursos não apenas tornam o ensino mais dinâmico, mas também preparam os alunos para trabalharem em ambientes cada vez mais tecnológicos e do futuro. A pandemia de COVID-19 acelerou a adoção de métodos de ensino online, que, se bem implementados, podem enriquecer a formação técnica, proporcionando aos alunos flexibilidade e acesso a uma gama mais ampla de conteúdos e experiências educacionais.

2.5. Desafios Enfrentados na Educação Tecnológica e Profissional

Apesar dos avanços na educação profissional e tecnológica, diversos desafios ainda precisam ser superados para que este modelo alcance todo seu potencial. A desatualização de conteúdos curriculares é um dos principais obstáculos, uma vez que rapidíssimos avanços tecnológicos frequentemente tornam as informações ou habilidades ensinadas obsoletas. É essencial que os currículos sejam constantemente revisados e adaptados para incluir novas ferramentas, técnicas e competências.

Outro desafio é a infraestrutura das instituições de ensino. Muitas escolas técnicas e instituições de educação profissional enfrentam limitações em termos de recursos, equipamentos e acesso à tecnologia, o que compromete a qualidade do ensino oferecido. Investimentos em infraestrutura e tecnologia são urgentes para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade.

Por fim, a estigmatização da educação profissional ainda persiste em algumas camadas da sociedade, que frequentemente vê essa modalidade como inferior à educação acadêmica. Superar essa percepção é fundamental para que mais jovens sejam incentivados a buscar formação técnica e profissional. Campanhas de conscientização que demonstrem o valor e as oportunidades geradas pela educação profissional são essenciais nesse processo.

2.6. O Papel da Tecnologia na Educação Profissional

O papel da tecnologia na educação profissional é crucial e multifacetado, abrangendo desde a proposta de novos métodos pedagógicos até a criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e interativos. Com a evolução das tecnologias digitais, recursos como ambientes virtuais de aprendizagem, realidade aumentada (AR) e realidade virtual (VR) têm potencial para transformar a maneira como o conhecimento técnico é transmitido e assimilar.

Ferramentas que utilizam AR e VR podem simular de maneira prática o funcionamento de máquinas e processos, permitindo que os alunos experimentem situações reais sem os riscos associados.

O uso de plataformas de ensino online, combinadas com cursos presenciais, contribui para a personalização da aprendizagem, permitindo que os alunos aprendam em seu próprio ritmo e revisitem conteúdos conforme necessário. Além disso, a gamificação — a aplicação de elementos de jogo em contextos educacionais — pode aumentar o engajamento dos alunos e facilitar a retenção de conhecimento.

Durante a pandemia, muitos educadores e instituições foram forçados a adotar o ensino remoto, o que evidenciou a importância da tecnologia na manutenção da continuidade educacional. Essa experiência, embora desafiadora, também mostrou o potencial de transformação digital que pode ser explorado na educação profissional. Contudo, é necessário que haja investimentos em formação de professores e

adequação das estruturas educacionais para garantir que a tecnologia seja utilizada de maneira eficaz.

2.7 A Educação Profissional no contexto da sociedade

A educação profissional e tecnológica, no contexto social desempenha um papel fundamental na preparação do individuo para mercado de preparação ativa na sociedade. Ela contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, com maior capacidade de enfrentar os desafios do mundo do trabalho e de construir uma sociedade mais justa. A educação profissional e tecnológica ao promover o desenvolvimento de habilidades e conhecimento contribui para o desenvolvimento de indivíduos mais críticos e reflexivos, capazes de identificar problemas sociais e propor soluções inovadoras. Quando bem estruturada, pode ser um instrumento de combate á desigualdade social, oferecendo oportunidade de acesso ao mercado de trabalho e á educação para pessoas de diferentes origens e classe sociais. Segundo Gouveia ele enfatiza que:

"A educação profissional e tecnológica é uma via de formação que aproxima o aluno das demandas do mercado de trabalho, promovendo uma formação integral que valoriza tanto os conhecimentos técnicos quanto as habilidades essenciais para a atuação profissional." (Gouveia, 2020, p. 45).

Nesta ótica o contexto da formação se torna essencial para uma formação integral do individuo tendo em vista o conhecimento profissional e tecnológico ofertado pelo modelo de ensino. Dessa forma a educação profissional é de suma importância para o desenvolvimento socioeconômico da sociedade.

Segundo Dermeval Saviani 2007, ela deve preparar os indivíduos para o exercício de profissões, contribuindo para a inserção no mercado de trabalho e desenvolvimento da sociedade, Saviani destaca a importância de uma educação profissional integral e articulada com a prática, desenvolvendo habilidades e competências necessárias para o mercado de trabalho.

Ele também enfatiza a necessidade de acessibilidade e qualidade para todos. Essa visão resume a importância da educação profissional na sociedade e sua relação com o mercado de trabalho e desenvolvimento socioeconômico. Apesar de sua

importância, a EPT enfrenta vários desafios. Um dos principais é a necessidade de se adaptar às constantes mudanças tecnológicas e às demandas do mercado de trabalho. Além disso, a EPT precisa superar a dicotomia entre teoria e prática, oferecendo uma formação que seja ao mesmo tempo teórica e prática.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação tecnológica e profissional desponta como uma resposta vital às exigências de um mundo em transformação, não apenas contribuindo para a capacitação de uma força de trabalho qualificada, mas também promovendo a inclusão socioeconômica e o desenvolvimento sustentável. Analisando os diversos aspectos discutidos ao longo deste artigo, torna-se evidente que a intersecção entre educação e mercado de trabalho é mais crucial do que nunca, especialmente em um cenário onde as inovações tecnológicas e as mudanças nas dinâmicas de trabalho ocorrem em ritmo acelerado.

Entretanto, os desafios enfrentados na implementação de uma educação profissional de qualidade ainda são significativos. A necessidade de atualização curricular constante, a infraestrutura deficiente em instituições de ensino, a escassez de recursos para a formação continuada de professores e a persistente estigmatização da educação técnica em comparação à educação acadêmica formal são barreiras que devem ser superadas com urgência. Para isso, é imprescindível que governos, instituições de ensino e o setor privado colaborem efetivamente, desenvolvendo políticas educacionais que priorizem a inclusão, o investimento em infraestrutura e a articulação entre a teoria e a prática.

Diante desta pesquisa, conclui-se que, a educação tecnológica e profissional possui uma capacidade única de transformar vidas e comunidades. Assim, ao olharmos para o futuro, é vital que continuemos a valorizar a educação profissional e tecnológica como um pilar fundamental da educação em nossa sociedade, assegurando que esta se mantenha flexível, inclusiva e pertinente às constantes mudanças do mundo do trabalho. Somente dessa forma poderemos construir um futuro mais justo, equitativo e sustentável para todos.

REFERÊNCIAS

BETTINI, Rita. Políticas de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. In: **Educação e Trabalho: as contribuições da educação profissional**. São Paulo: Cortez, 2020.

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

DE FREITAS, E. **Educação Técnica: A Formação do Profissional do Futuro**. São Paulo: Papirus, 2019.

GARDNER, Howard. Mentes que Brilham: **A Nova Ciência da Inteligência Plural**. Editora Objetiva, 2004.

PEREIRA, Jorge. **Formação Profissional e Técnica: Desafios da Educação no Século XXI**. Editora Senai, 2018.

RIBEIRO, Heloísa. Inovação e Educação Profissional: desafios e perspectivas. Caderno de **Educação e Tecnologia**, vol. 10, n. 2, 2021.

SANTOS, Almir dos. **Educação Profissional e Tecnológica em Debate: Currículos, Formação de Professores e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Editora Vozes, 2022.

SAVIANI, D. (2007). **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação.

SENGE, Peter. **A Quinta Disciplina: A Arte e a Prática das Organizações que Aprendem**. Editora BestSeller, 2003.



Capítulo 5

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NUMA PERSPECTIVA FREIRIANA

Elizabete Borges Henriques

Graduanda do curso de Pedagogia do Programa Ensinar da Universidade Estadual do Maranhão(UEMA). elizabeteborges352@gmail.com.

Josélia Costa Azevedo

Graduanda do curso de Pedagogia do Programa Ensinar da Universidade Estadual do Maranhão(UEMA). joselialahazevedo@gmail.com.

Joseane Sena Fernandes

Graduanda do curso de Pedagogia do Programa Ensinar da Universidade Estadual do Maranhão(UEMA). joseanesena42@gmail.com.

Maria da Conceição da Silva

Graduanda do curso de Pedagogia do Programa Ensinar da Universidade Estadual do Maranhão(UEMA). marysilva6066@gmail.com.

Ronilza da Silva Sequeira

Graduanda do curso de Pedagogia do Programa Ensinar da Universidade Estadual do Maranhão(UEMA). sequeiraronilza05@gmail.com

Tiago Henrique Ribeiro de Sousa

Graduando do curso de Pedagogia do Programa Ensinar da Universidade Estadual do Maranhão(UEMA). tiagomaranhao2017@gmail.com.

Ranilson Edilson da Silva

Doutorando em Ciências da Educação; Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS). prof.ranilsonuema@gmail.com

RESUMO

O presente Artigo coloca em xeque sobre a Importância da Educação de Jovens e Adultos numa Perspectiva Freiriana. O trabalho tem como objetivo demonstrar a importância da alfabetização na EJA como forma de resgatar a escolaridade média dos jovens, adultos e idosos, visando propiciar uma formação digna e valorizar a educação como meio de desenvolvimento pessoal e social, sendo um espaço de retomada da cidadania, dignidade e autonomia dos estudantes. Nesse contexto, a pedagogia freiriana apresenta uma abordagem dialógica, crítica e libertadora que valoriza os saberes prévios dos educandos, respeita sua trajetória de vida e promove a conscientização social. A referida pesquisa é de cunho qualitativa com o foco em análise dos principais referenciais teóricos metodológicos discutindo os desafios enfrentados pela EJA e apontar os princípios da educação freiriana como forma de contribuir para a construção de práticas pedagógicas críticas e transformadoras. Portanto a Educação de Jovens e Adultos é de suma importância para o desenvolvimento da alfabetização de adultos e contribui para uma prática educativa transformadora que respeita os saberes dos educandos e promove sua autonomia. Vale destacar que esse modelo de alfabetização enfatiza para os educandos uma forma de convivência com o meio para definir prática, perfil e convivência no meio em que está inserido. Partindo deste pressuposto, é importante que a escola seja um referencial para o acolhimento deste público, levando em consideração sua autonomia pessoal e afetiva para melhorar o desempenho da aprendizagem dos estudantes, é importante que além do resgate à alfabetização, a resignificação da práxis docente, para que haja inovação no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Paulo Freire. Aprendizagem. Cidadania. Autonomia.

ABSTRACT

This article calls into question the importance of youth and adult education from a Freirean perspective. The work aims to demonstrate the importance of literacy in EJA as a way to rescue the average schooling of young people, adults and the elderly, aiming to provide a dignified education and value education as a means of personal and social development, being a space for the resumption of citizenship, dignity and autonomy of students. In this context, Freire's pedagogy presents a dialogical, critical and liberating approach that values the previous knowledge of the students, respects their life trajectory and promotes social awareness. This research is qualitative with a focus on the analysis of the main theoretical and methodological frameworks, discussing the challenges faced by EJA and pointing out the principles of Freirean education as a way to contribute to the construction of critical and transformative pedagogical practices. Therefore, Youth and Adult Education is of paramount importance for the development of adult literacy and contributes to a transformative educational practice that respects the knowledge of students and promotes their autonomy. It is worth noting that this literacy model emphasizes for students a way of living with the environment to define practice, profile and coexistence in the environment in which they are inserted. Based on this assumption, it is important that the school is a reference for the reception of this public, taking into account their personal and affective autonomy to improve the learning performance of students, it is important that in addition to rescuing literacy, the resignification of the teaching praxis, so that there is innovation in the development of teaching and learning.

Keywords: Youth and Adult Education. Paulo Freire. Apprenticeship. Citizenship. Autonomy.

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos EJA é destinada àquelas pessoas que não tiveram o acesso ou continuidade nos estudos na idade própria no ensino fundamental e médio. Em sua grande maioria estes alunos tiveram passagens anteriores nas escolas, porém por algum motivo foram fracassadas, evadindo-se por necessidade de trabalhar, por dificuldade ao acesso a escola, entre outras questões que fizeram com que esses alunos desistissem dos estudos.

A EJA leva em conta as formas de vida, a sobrevivência e a cultura dos jovens e adultos, respeitando um direito que antes sido negado, mas que é dada a oportunidade de continuar seus estudos tendo a capacidade de buscar seu potencial pleno e se desenvolver, aprendendo sobre si mesmo e sobre o mundo, pois um cidadão para ser ativo e participativo, necessita ter acesso a informações e saber avaliar criticamente o que acontece.

A EJA surge como estímulo aos jovens e adultos, proporcionando seu regresso na sala de aula, visando à construção da consciência crítica e reflexiva, onde as capacidades, atitudes e valores sejam necessários para que as pessoas melhorem a qualidade de vida e continuem aprendendo, tendo uma vida justa e digna. Pois a educação de jovens e adultos, não se resume a ensinar a ler, ela dar possibilidade para que o aluno se desenvolva como ser humano e assim ficar integrado no mundo em que vive. Além disso, a EJA preocupa-se em diminuir o analfabetismo funcional e absoluto do país.

Paulo Freire 1970, propõe uma educação baseada no diálogo, na escuta ativa e no reconhecimento dos saberes populares, contrapondo-se à chamada educação bancária, caracterizada pela transmissão vertical do conhecimento.

Na perspectiva freiriana, o ato de educar é um ato político e libertador, que deve partir da realidade concreta dos educandos e promover a construção da consciência crítica. Sob essa ótica não se limita à alfabetização técnica, mas busca formar sujeitos capazes de interpretar o mundo e transformá-lo.

A escolha da pedagogia freiriana como base para a EJA se justifica pela afinidade entre os princípios defendidos por Freire e os objetivos dessa modalidade de ensino. Ambos valorizam a experiência de vida dos educandos, defendem a democratização do acesso ao saber e promovem uma prática pedagógica participativa e contextualizada.

Neste artigo, propõe-se uma reflexão sobre como os fundamentos da pedagogia freiriana podem ser aplicados à EJA, evidenciando sua relevância para o enfrentamento das desigualdades educacionais e para a construção de uma educação verdadeiramente libertadora.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Conceitos da Educação de Jovens e Adultos

Hoje sabemos o valor que a educação representa, não somente na infância, mas em todas as fases de nossa vida, pois precisamos acompanhar o desenvolvimento da sociedade na qual estamos inseridos. Temos a necessidade de nos reeducarmos e sermos participativos da vida social precisando aprender a ser, a viver juntos, a fazer e a conhecer, permitindo aos jovens e adultos conhecerem o mundo em que vive para poder agir sobre ele com consciência, crítica e efetividade, sobretudo em nosso tempo de grande necessidade a escolarização.

A educação é um instrumento que vai permitir a busca por uma melhoria de vida, bem como a capacitação para a melhoria no mercado de trabalho. O conhecimento é a peça fundamental para competir na sociedade moderna, nas quais as transformações no mundo do trabalho e impacto nas novas tecnologias exigem um homem mais capacitado e preparado para ter sucesso profissional.

A aprendizagem de jovens e adultos exige abordagens muito diferentes das que são adotadas na educação das crianças. Na década de 1970, o estudioso norte-americano Malcon Knowles utilizou o termo andragogia – que em grego significa a arte ou a ciência de orientar adultos a aprender – em contraposição a pedagogia. Nesse estudo, foram identificadas, também, as principais características dos adultos que ajudam a traçar alguns elementos para planejar os seus processos de educação.

Conforme Freire (2001, pg. 16)

“A Andragogia traz algum pressuposto da educação de jovens e adultos que remetem a aprendizagem significativa. Os jovens e adultos são motivados a aprender na medida em que percebem que suas necessidades e interesses serão satisfeitos, uma vez que a aprendizagem está centrada na situação de vida dos alunados e não dos conteúdos, pois suas experiências de vida são de fundamental importância nesse processo de alfabetização”.

Nesse contexto, a maioria dos jovens e adultos procura se alfabetizar pensando apenas em aprender a ler e escrever, sendo que para eles é o mais importante e o suficiente para suprirem suas necessidades diárias, assim saberão se saírem melhor em seu trabalho e em qualquer lugar que irem.

Quando alcançam seus objetivos, desistem da escola, não pensando em uma qualificação maior e uma melhor profissão. Mas também podemos perceber que muitas vezes são desejos relativos: ao direito de agir com autonomia em situações que a escrita está presente, sem precisar da mediação de outras pessoas; ao direito de ter privacidade, ou seja, de ter acesso a textos sem que outras pessoas também conheçam seus conteúdos; a inserção social sem serem discriminados; ao sentimento de inclusão e valorização social, já que os que não sabem ler e escrever são tidos como pessoas menos capazes na nossa sociedade.

A escolarização, portanto, significa, para muitos desses jovens, a oportunidade de ter acesso aos bens culturais e à valorização social resultantes do domínio da leitura e da escrita.

Vivemos em um país onde o número de analfabetos é absurdo, na qual as pessoas principalmente a classe pobre precisa de uma escolarização, com isso conhecerá melhor seus direitos e deveres como cidadão que são e principalmente, inclui-se dizer que é um meio de melhor convivência social.

Para Gadotti, (2007, pg.39).

[...] eliminar o analfabetismo em sua origem exige que o sistema público de ensino seja capaz de reter o contingente de alunos matriculados no ensino fundamental. É necessário oferecer escola pública para todos, adequada à realidade onde está inserida, para que seja de qualidade. Neste sentido, ela deve ser democrática pela gestão participativa, que integre a comunidade e os movimentos populares na construção e definição de sua identidade. Enfim, ela deve ser autônoma, isto é, cidadã.

Não resta dúvida que o analfabetismo é uma sólida barreira para o desenvolvimento educacional brasileiro. Uma vez que a educação é um meio eficaz para a cidadania, pois desperta o indivíduo para as reflexões sobre o seu meio, criando um sujeito ativo e participante dentre todas as relações por ele vivenciadas.

Sabe-se que a lei surge a partir das necessidades de uma nação, partindo desta premissa, com a EJA não foi diferente, durante longos anos foi se discutindo o papel da EJA perante a sociedade, entretanto, tal modalidade só se tornou legalizada com

a Constituição de 1988, tempo demais para uma modalidade que já se fazia presente, ou pelo menos já se pensava no assunto, desde 1822.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 destaca o seguinte:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingressos exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII – garantia de padrão de qualidade;

VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Art. 208. O dever do estado com a educação será efetivada mediante a garantia de:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – educação infantil, em creches e pré-escolas, a crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado as condições do educando;

VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhe a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

A Constituição Federal de 1988 assegura a todos os cidadãos o direito ao ensino fundamental público e gratuito, independentemente da idade. Portanto podemos afirmar que é dever da União, Estado e Municípios, garantir lugar e prosseguimento a todos no sistema de ensino. Inclusive àqueles que ficaram por algum motivo privados desse direito.

Além da oferta de ensino para todas as crianças, ampliar os serviços educacionais de pré-escola e educação especial é necessário assumir no sistema a educação de jovens e adultos e trabalhadores. É preciso que haja uma política de atendimento que requer uma ampliação de vagas, distribuição de recursos para toda a faixa etária de aluno, formação e produção de materiais que atendem a esta diversidade de oferta de ensino básico.

Para Gadotti, (2007, p. 110),

A democratização do acesso à educação básica no Brasil requer investimentos substanciais na ampliação, manutenção e recuperação da rede física de escolas, na formação, reformulação da jornada de trabalho e recuperação salarial do magistério, na pesquisa educacional, na elaboração de materiais didáticos, além de uma política de apoio ao estudante, com subsídios à alimentação, transporte e material escolar, com recursos distintos.

A legislação brasileira garante o direito aos jovens e adultos de continuar seus estudos nas escolas regulares na modalidade de EJA. Mas cabe salientar que ela não tem sido suficiente para a permanência desses alunos em sala de aula, pois falta formação dos educadores, infraestrutura das salas de aulas e as condições de acesso a escola, esses são fatores que contribuem para que haja descontinuidade dos estudos de EJA. Apesar das dificuldades existem vários programas que amparam essa modalidade e são de suma importância pois possibilitam aos jovens e adultos sua formação, tornando conhcedores de seus direitos e deveres na sociedade.

2.2 A História da EJA no Brasil

Alfabetizar jovens e adultos, não é um ato apenas de ensino-aprendizagem é uma construção de uma perspectiva de mudanças; no início, época da colonização no Brasil, as poucas escolas existentes eram pra privilégio das classes médias e altas, nessas famílias os filhos possuíam acompanhamento escolar na infância; não havia a necessidade de uma alfabetização para jovens e adultos, as classes pobres não tinham acesso à instrução escolar e quando recebiam era de forma indireta.

A educação brasileira teve seu início com o fim dos regimes das capitâncias. A educação escolar no período colonial, ou seja, a educação regular e mais ou menos institucional tal época, teve três fases: a de predomínio dos jesuítas; a das reformas do marquês de Pombal, principalmente a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil e de Portugal em 1759; e a do período em que D. João VI então rei de Portugal trouxe a corte para o Brasil (1808-1821).

Na educação era trabalhado o comportamento, inibindo-se, retaliando e docilizando a população nativa e os filhos dos colonos através da domesticação, da repreensão cultural e religiosa, os jesuítas serviam a empresa exploradora lusa com a visão maniqueísta do mundo. Domesticando as pessoas a não praticarem coisas que para eles eram absurdos dentro da religiosidade, sobretudo as do corpo, o canibalismo e a nudez. Mas sim que servissem das práticas religiosas.

Freire afirma (2001, p. 33) que:

[...] Introjetaram comportamentos de submissão, obediência, hierarquia, disciplina, devoção cristã, imitação e exemplo. Serviram-se para isso das práticas do batismo, confissão, admoestação, particular ou pública do púlpito, casamentos, missa, comunhão, confirmação, pregações, procissões, rezas, jejuns, flagelações, teatralizações e ensino da vida ascética e de pobreza acintosa como viviam eles, os jesuítas.

Para que essa transformação acontecesse era preciso uma alfabetização capaz de suprir a necessidade de cada educando, como ler, escrever e serem conhecedores da realidade em que viviam.

De acordo com Freire (2006, p. 48):

[...] o processo de aprendizagem na alfabetização de adultos está envolvido na prática de ler, de interpretar o que leem, de escrever, de contar, de aumentar os conhecimentos que já tem e de conhecer o que ainda não conhecem, para melhor interpretar o que acontece na nossa realidade.

Paulo Freire usava métodos que realmente correspondia à necessidade dos educandos tendo como principal recurso a experiência de vida de cada um. Contudo aprendiam não só a ler e a escrever, mas também a desenvolver o senso crítico dos jovens e adultos. Uma vez que a alfabetizações de adultos veem como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. Sendo impossível um trabalho mecânico de memorização e nem ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras, com professores enchendo com suas palavras as cabeças supostamente vazias dos alfabetizando.

Entende-se como um método de alfabetização construindo juntamente com o aluno, depois de contextualizar a sua história de vida. Ele educa enquanto é um processo de prática da educação popular. Paulo Freire discutiu antes mesmo de propor o método uma forma de pensar a educação. Suas ideias fazem repensar o homem em todo seu contexto social, cultural e analisar o ensino, aprender a ler e escrever de um jeito mais humano. A educação popular aliada ao método de Paulo Freire tinha um papel fundamental na sociedade brasileira, pois no momento em que a população se encontrava tão carente de conhecimentos e prestes a se libertar para o mundo.

As práticas pedagógicas usadas por Freire o sujeito era educado de dentro para fora e isto era sinal para a liberdade humana. Mas a nova prática de aprendizagem-leitura dava ao sujeito liberdade para ler e escrever, porém para que essa escrita fizesse sentido maior deveria ter um caráter crítico e socializador que analisasse o contexto político social individual de cada um. Aí sim poderia fazer a prática de liberdade. Ele aplicou seu método no Recife pela primeira vez. Pegaram cinco alunos, três aprenderam a ler e escrever em trinta horas e os outros dois desistiram antes de terminar o curso. No prazo de quarenta e cinco dias alfabetizaram-se trezentos trabalhadores. João Goulart, presidente na época, chamou Paulo Freire para organizar uma campanha que tinha como objetivo MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) uma iniciativa para a alfabetização que visava apenas o ensinar a ler e a escrever sem uma preocupação maior com a formação do ser humano, projeto totalmente ao contrário ao ideal freiriano.

A história da educação de jovens e adultos é muito recente, durante muitos anos as escolas noturnas eram a única forma de alfabetizá-los após um dia árduo de serviço, e muitas dessas escolas na verdade eram grupos informais, onde poucos que já dominavam o ato de ler e escrever transferia a outros.

Quase sempre esses alunos eram de baixa renda onde precisavam trabalhar, mas para isso também necessitavam de cursos, o que os tornariam cidadãos capacitados para atuar no mercado de trabalho. Por isso a melhor forma para eles estudarem seria no período na qual não estariam trabalhando. Então surgiu a oportunidade para esses alunos que seria o ensino noturno, assim, trabalhavam durante o dia e estudavam em um período da noite, sendo que esse período seria reservado ao trabalhador-estudante. Os estudantes ao chegarem à escola traziam consigo suas experiências do dia a dia possibilitando melhor ensino aprendizado.

Como define Carvalho (2001, pg.15.)

“Sem o diálogo entre o trabalhador e o conteúdo real da aprendizagem, sem o diálogo entre a prática escolar, não haverá possibilidade de que o conhecimento adquirido através do cotidiano profissional seja reelaborado a partir da prática escolar”.

A autora destaca que é de fundamental importância as experiências vividas dos estudantes, pois permite um diálogo entre o professor e o aluno, e que sem esse diálogo dificilmente o trabalhador conseguirá conhecer os meios de superação de sua condição social, limites e possibilidades que lhe são impostos. A existência desses cursos noturnos e seu funcionamento permitiram não só aos jovens e adultos, mas até mesmo crianças que era preciso o trabalho infantil para a reprodução familiar, fazendo com que a escolarização fizesse parte da trajetória familiar das classes trabalhadoras. Mesmo assim, não era fácil o ensino noturno, pois seria um período que poderia ser de descanso do trabalhador por trabalharem o dia todo.

Tudo isso se trata de uma decisão que envolve as famílias, os patrões, as condições de acesso e as distâncias entre casa e escola, as possibilidades de custear os estudos e, muitas vezes, trata-se de um processo contínuo de idas e vindas, de ingressos e desistências. Enfim, ir à escola para um jovem e adulto é antes de tudo, um desafio, um projeto de vida.

2.3 A Alfabetização Freriana

A alfabetização freiriana é um método de ensino da leitura e da escrita baseado nas ideias do educador brasileiro Paulo Freire. Esse método vai além do simples aprendizado de letras e palavras; ele busca conscientizar o aluno sobre a sua realidade social, estimulando a reflexão crítica e a transformação do mundo. Paulo

Freire 2001, destaca a importância do diálogo e da reciprocidade no processo educativo. Em vez de uma relação hierárquica, onde o educador impõe conhecimento ao educando, Freire propõe uma educação baseada na troca, na escuta e na construção conjunta do saber, sempre em conexão com a realidade vivida. Como afirma Freire, 1992, p.11. “A alfabetização é mais, muito mais, do que ler e escrever. É a habilidade de ler o mundo.”

Na abordagem freiriana, o processo de alfabetização parte da vivência e do contexto social do aluno. As palavras geradoras selecionadas a partir do vocabulário do grupo são ferramentas centrais para despertar o interesse pela leitura e escrita, além de possibilitar reflexões sobre a própria vida e a comunidade. O educador, por sua vez, deixa de ser uma figura autoritária e passa a atuar como um mediador, que escuta, propõe e constrói saberes junto com os alunos. Como afirma Freire, 1989, p.17: “A alfabetização de adultos, como um momento de sua formação, deve partir da realidade concreta do educando, de sua linguagem, de sua experiência de vida e de sua prática social”.

Outro aspecto fundamental da alfabetização freiriana é o respeito à cultura e à linguagem do povo. O autor acreditava que toda prática educativa deve valorizar os saberes populares e a identidade dos sujeitos, promovendo uma aprendizagem significativa e libertadora. A alfabetização, portanto, torna-se um ato político e transformador, capaz de desenvolver não apenas competências técnicas, mas também cidadãos críticos e conscientes.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da Educação de Jovens e Adultos permitir que muitos tenham oportunidade de estudo. Percebe-se que o analfabetismo no Brasil é absurdo, pois a escola não chegou ainda aonde todos os brasileiros. Esta realidade possui uma longa história. Ela começa com o desapreço que nossos colonizadores ibéricos tinham para com a leitura e a escrita a ser dada aos habitantes deste país. Para eles, não faziam sentido propiciar educação escolar a um país agrário, enorme e que com ela poderia pleitear a sua independência política. Além disso, sendo um país escravocrata, negava-se a quem não fosse branco o direito de sentar-se em bancos escolares.

Esta realidade tem a ver com um país que, desde o seu início, foi bastante injusto com os que com seu trabalho construíram as riquezas da nação e que não

viram distribuídas essas riquezas acumuladas, de modo a que todos pudessem ter acesso aos bens sociais necessária a uma participação política consciente. Até hoje este padrão de desigualdade se estende para a educação escolar. E a existência da Educação de Jovens e de Adultos visa reparar esta situação, mas a situação é em si mesma intolerável do ponto de vista da cidadania.

A referida pesquisa conclui que, a educação de jovens e adultos é um direito importante. Ela é tão valiosa que é uma condição prévia a muitas outras coisas de nossa sociedade: ler livros, entender cartazes, escrever cartas, navegar na rede mundial de computadores, votarem com consciênci, assinar o nome em registros, ler um manual de instruções, participarem mais conscientemente de associações, partidos e desenvolver o poeta ou o músico, ou o artista que reside em cada pessoa e esta pesquisa servirá de aporte teórico para outros pesquisadores com relevância neste contexto.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os sujeitos educandos na EJA. **TV Escola**, Salto para o Futuro. Educação de Jovens e Adultos: Rio de Janeiro: DP&A, 2004. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-> 2 mai. 2025.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**: leitura crítica- compreensiva, artigo a artigo. 22 ed. Petrópolis, RJ. Vozes 2014.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil**: a ideologia da interdição do corpo a ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as categorias (Paraguaçú), Filipas, Madalenas, Anas, Genébras, Apolônias e Grárias até os Serverinos. – 3 ed. – São Paulo: Cortez- 2001.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5. ed -São Paulo, Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido**, 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2020.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001

GADOTTI, Moacir, ROMÃO, José E. **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta: - 9 ed. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2007.

LINHARES, Célia, LEITE, Maria de Jesus Gaspar. **Alfabetização educadora de jovens, adultos e idosos maranhenses.** São Paulo: Instituto Paulo Freire 2009.

LOPES, Selva Paraguassu, SOUSA, Luzia Silva. EJA: uma educação possível ou mera utopia. **Revista Alfabetização Solidaria (Alfasol)** 5,75-80, 2005. Disponível em <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-> 2 mai. 2025.



Capítulo 6

BIOMATEMÁTICA: OS NÚMEROS DA VIDA

Marciária da Silva Sousa

*Professora de Biologia do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão- IEMA- Unidade Plena Balsas;
Mestranda em Ensino de Biologia pelo PROFBIO na Universidade Estadual do Piauí- UESPI;
Especialista em Ensino de Biologia pela Faculdade de Patrocínio- FAP;
Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão-IFMA;
Graduanda em Matemática Licenciatura pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) polo São Raimundo das Mangabeiras- MA.*

marciaria4@gmail.com

Elisbetânia Nascimento de Oliveira

*Professora de Matemática do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão- IEMA- Unidade Plena Balsas;
Pós-Graduada em Metodologia do Ensino de Matemática e Ciências pela Faculdade do Interior Paulista - FIP;
Graduada em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Federal do Maranhão- UFMA;*

elisbetanianascimento oliveira@gmail.com

Discentes da Eletiva Biomatemática: os números da vida

*Estudantes do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão- IEMA- Unidade Plena Balsas;
Estudantes matriculados na eletiva Biomatemática: os números da vida.*

RESUMO

A eletiva Biomatemática: Os Números da Vida, desenvolvida com alguns estudantes do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – Unidade Plena Balsas (IEMA Balsas), teve como objetivo principal apresentar a biomatemática como uma ferramenta interdisciplinar capaz de integrar conhecimentos matemáticos e biológicos para a compreensão de fenômenos naturais e sociais. A proposta envolveu uma abordagem teórico-prática que possibilitou com que os estudantes explorassem de que forma modelos matemáticos podem ser aplicados à análise de sistemas biológicos complexos, como o crescimento populacional, a disseminação de doenças e os padrões na natureza, por exemplo. Durante a eletiva, os estudantes tiveram contato com conceitos históricos e modernos da biomatemática, desde as sequências de Fibonacci e proporção áurea em organismos vivos até aplicações contemporâneas em genética, epidemiologia e ecologia. Utilizando recursos computacionais, atividades investigativas e análise de dados reais, os estudantes desenvolveram habilidades de modelagem matemática e pensamento crítico, compreendendo como a matemática pode subsidiar decisões em saúde pública, conservação ambiental e desenvolvimento sustentável. A eletiva também promoveu o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, destacando a importância da colaboração interdisciplinar para enfrentar desafios atuais. Além disso, foram discutidos aspectos éticos e sociais relacionados ao uso de modelos matemáticos em contextos biológicos, como a edição genética e a simulação de cenários pandêmicos. Ao final da experiência, os estudantes foram incentivados a desenvolver projetos que ilustrassem aplicações práticas da biomatemática em problemas do cotidiano, reforçando uma aprendizagem mais atraente e contextualizada. Essa iniciativa reforça o compromisso do IEMA com a formação científica e cidadã dos estudantes, promovendo uma educação integrada, inovadora e voltada para os desafios contemporâneos.

Palavras-chave: Educação científica. Interdisciplinaridade. Pensamento crítico.

ABSTRACT

The elective Biomathematics: The Numbers of Life, developed with some students from the Maranhão Institute of Education, Science and Technology – Balsas Full Unit (IEMA Balsas), had as its main objective to present biomathematics as an interdisciplinary tool capable of integrating mathematical and biological knowledge for the understanding of natural and social phenomena. The proposal involved a theoretical-practical approach that allowed students to explore how mathematical models can be applied to the analysis of complex biological systems, such as population growth, the spread of diseases and patterns in nature, for example. During the elective, students were exposed to historical and modern concepts of biomathematics, from Fibonacci sequences and the golden ratio in living organisms to contemporary applications in genetics, epidemiology and ecology. Using computational resources, investigative activities and analysis of real data, students developed mathematical modeling and critical thinking skills, understanding how mathematics can support decisions in public health, environmental conservation and sustainable development. The elective also promoted dialogue between different areas of knowledge, highlighting the importance of interdisciplinary collaboration to face current challenges. In addition, ethical and social aspects related to the use of mathematical models in biological contexts, such as gene editing and the simulation of pandemic scenarios, were discussed. At the end of the experience, students were encouraged to develop projects that illustrated practical applications of biomathematics in everyday problems, reinforcing a more attractive and contextualized learning

experience. This initiative reinforces IEMA's commitment to the scientific and civic education of students, promoting an integrated, innovative education focused on contemporary challenges.

Keywords: Scientific education. Interdisciplinarity. Critical thinking.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, desenvolvida com os estudantes do IEMA Balsas, tem como objetivo explorar as conexões entre a matemática e a biologia, proporcionando aos estudantes uma nova perspectiva sobre o papel da modelagem matemática na análise de processos naturais e sociais. Ao estudar desde padrões encontrados na natureza, como a sequência de Fibonacci, até temas mais atuais como a propagação de doenças e a sustentabilidade ambiental, os estudantes foram incentivados a compreender como a matemática pode contribuir de forma considerável para a tomada de decisões informadas e para o avanço científico e tecnológico.

A integração entre Biologia e Matemática é fundamental para compreender os padrões, processos e desafios complexos que permeiam a vida em suas múltiplas escalas, desde moléculas e células até ecossistemas e dinâmicas populacionais. A proposta da eletiva “Biomatemática: Os Números da Vida”, elaborada pelas professoras de biologia e matemática e desenvolvida com estudantes do IEMA Balsas, nasce da necessidade de romper as barreiras tradicionais entre disciplinas, oferecendo aos discentes uma visão integrada que une ferramentas quantitativas e pensamento científico para explorar fenômenos biológicos com profundidade.

Luck (2001, p. 64) ressalta que:

A interdisciplinaridade é o processo de integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que exerçam a cidadania, mediante uma visão global de mundo e com capacidade para enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade.

Através de atividades práticas como projetos de pesquisa em grupos, análises de dados reais e discussões sobre ética científica, a eletiva não apenas enriquece o currículo escolar, mas também incentiva a criatividade, o trabalho colaborativo e o desenvolvimento de uma visão sistêmica. Além disso, constitui um espaço de

convergência entre saberes, onde a vida é decifrada por meio de números e a Matemática encontra propósito na busca por respostas aos grandes enigmas da existência.

Essa iniciativa também busca despertar o interesse dos jovens pela ciência, promovendo uma aprendizagem contextualizada, investigativa e alinhada com os princípios da educação integral e interdisciplinar propostos pelo Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão.

DESENVOLVIMENTO

A biomatemática, que é a aplicação de princípios matemáticos a processos biológicos, tem uma rica história que se entrelaça com o desenvolvimento da matemática e da biologia. O uso da matemática na biologia remonta ao século XIII, quando Fibonacci introduziu a sequência de Fibonacci para modelar padrões de crescimento na natureza, exemplificando as primeiras abordagens quantitativas para fenômenos biológicos.

No entanto, o desenvolvimento formal da biomatemática como um campo distinto começou no século XX.

E importante deixar claro que a biomatemática não pode ser confundida com a biofísica ou bioquímica, pois não procura explicar os processos biológicos por meio de sua decomposição sucessiva em processos físicos e químicos de níveis de organização gradativamente inferiores (Engel, 1978).

A eletiva “Biomatemática: Os Números da Vida” foi estruturada com o propósito de explorar, de forma prática e interdisciplinar, as conexões entre a Matemática e a Biologia no contexto da educação básica. Por meio dessa proposta, os estudantes foram incentivados a compreender como ferramentas matemáticas podem ser aplicadas à análise e à interpretação de fenômenos biológicos, desde os padrões naturais até a dinâmica de sistemas complexos.

A abordagem metodológica adotada valorizou a aprendizagem ativa, com ênfase em pesquisas em grupo, estudos de caso, análises de dados reais, uso de tecnologias digitais e a realização de debates temáticos. Como afirmam Silva e Andrade (2021), “a biomatemática permite que padrões ocultos nos processos naturais sejam revelados por meio da modelagem quantitativa, transformando dados

em compreensão". Um dos eixos trabalhados foi a sequência de Fibonacci e a proporção áurea. As mesmas estão presentes em estruturas naturais como conchas, flores e galhos. Essa investigação permitiu com que os estudantes relacionassem conceitos matemáticos abstratos com formas vivas concretas, desenvolvendo o olhar científico e estético.

As aulas foram organizadas em módulos, com momentos de explanações teóricas, seguidos de atividades práticas e investigativas. Os estudantes também participaram da elaboração de miniprojetos de pesquisa, nos quais analisaram dados públicos como séries temporais de casos de doença e índices de desmatamento no município de Balsas- MA, a fim de gerar hipóteses e apresentar conclusões com base em evidências quantitativas. Como destaca Freitas (2020), “a utilização de modelos matemáticos simples permite compreender fenômenos populacionais complexos e fazer previsões úteis para a biologia da conservação e saúde pública”.

Além dos aspectos técnicos, a eletiva promoveu discussões sobre as implicações éticas da aplicação da matemática na biologia, como no uso da engenharia genética, nos algoritmos de predição comportamental e no monitoramento ambiental. Esses momentos despertaram reflexões sobre os limites da ciência, a responsabilidade social e o papel do conhecimento na tomada de decisões informadas. Costa (2023) defende que “ensinar ciência hoje é também ensinar ética, responsabilidade e o impacto social do conhecimento científico”.

Oliveira e Ramos (2019), enfatizam que “a aplicação da matemática em contextos biológicos dá sentido aos conteúdos escolares e amplia o engajamento dos estudantes com a ciência”. O envolvimento dos estudantes ao longo da eletiva foi marcado pelo interesse crescente, pela valorização da Matemática em contextos reais e pela ampliação da compreensão científica de fenômenos naturais. A interdisciplinaridade não apenas aproximou os conteúdos das vivências dos discentes, mas também contribuiu para o desenvolvimento de competências como raciocínio lógico, pensamento crítico, trabalho colaborativo e alfabetização científica.

MATERIAIS E MÉTODOS

A eletiva “Biomatemática: Os Números da Vida” foi desenvolvida pelas professoras de biologia e matemática, no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – Unidade Plena Balsas (IEMA Balsas), ao longo do 1º semestre letivo,

com carga horária total de 40 horas/aula. Participaram da disciplina estudantes do ensino médio, organizados em turmas mistas, com diferentes níveis de familiaridade com os conteúdos abordados. A metodologia adotada teve caráter interdisciplinar, investigativo e participativo, combinando exposições teóricas com atividades práticas e tecnológicas.

Alguns procedimentos metodológicos utilizados foram:

- ✓ Aulas expositivas dialogadas, com apresentação de conceitos teóricos sobre biomatemática, sequência de Fibonacci, proporção áurea, funções de crescimento, modelos epidemiológicos e dinâmicas populacionais;
- ✓ Estudos de caso sobre temas atuais (como COVID-19, conservação ambiental e engenharia genética), relacionando dados biológicos a modelos matemáticos;
- ✓ Oficinas práticas com simulações computacionais e visualização de padrões na natureza;
- ✓ Apresentações orais e rodas de conversa para discutir resultados, reflexões e desafios éticos;
- ✓ Avaliação formativa, baseada em participação, produção colaborativa, relatórios de pesquisa e apresentação final dos miniprojetos.

A abordagem metodológica foi orientada pelos princípios da aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1980) e da educação por investigação científica (SCHWARTZ et al., 2014), buscando valorizar o protagonismo estudantil, a construção coletiva do conhecimento e a aplicação prática dos conteúdos aprendidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A eletiva “Biomatemática: Os Números da Vida” alcançou resultados relevantes no desenvolvimento de competências essenciais para a formação integral dos estudantes, especialmente no que se refere à alfabetização científica e matemática e também à capacidade analítica. A abordagem interdisciplinar proposta permitiu que os discentes compreendessem, de forma contextualizada, a aplicação prática da Matemática na análise e interpretação de fenômenos biológicos.

Um dos resultados mais evidentes foi o fortalecimento da alfabetização matemática por meio da leitura e interpretação de gráficos e tabelas relacionados à dinâmica populacional, à propagação de doenças e à variabilidade genética. Os estudantes demonstraram um desenvolvimento notório na habilidade de analisar

tendências, propor hipóteses e justificar conclusões com base em dados reais. Essa habilidade está diretamente relacionada à formação de cidadãos críticos em uma sociedade orientada por dados, conforme propõe a BNCC.

A utilização de sequências numéricas, como a de Fibonacci, em atividades práticas envolvendo a observação da natureza, favoreceu uma aprendizagem significativa e despertou o interesse dos estudantes pela relação entre números e padrões biológicos. A atividade revelou a potencialidade da matemática em explicar estruturas naturais, contribuindo para o desenvolvimento da competência de pensamento sistêmico e investigativo.

O conteúdo de probabilidade foi abordado dentro do contexto da genética mendeliana, possibilitando aos discentes compreenderem os princípios da hereditariedade e realizarem cálculos para prever a ocorrência de características genéticas. Essa aplicação despertou o interesse dos estudantes por temas como diversidade biológica, variabilidade genética e biotecnologia, além de promover o raciocínio lógico e o domínio de conceitos estatísticos fundamentais.

Temas como evolução e ecologia foram explorados por meio da modelagem de interações entre espécies e do estudo de cadeias alimentares, ciclos ecológicos e impactos ambientais. Os estudantes utilizaram funções matemáticas para representar essas interações e propor soluções para problemas ambientais locais, como desmatamento e perda de biodiversidade, fortalecendo a competência de aplicar conhecimentos científicos à realidade socioambiental.

Outro aspecto relevante foi a capacidade dos estudantes de se envolverem em discussões éticas sobre os usos da ciência, especialmente no que se refere ao uso de dados em saúde pública, o que contribuiu para o desenvolvimento da consciência crítica e da responsabilidade social.

Em síntese, os resultados indicam que a eletiva contribuiu para:

- ✓ Alfabetização científica e matemática, com compreensão efetiva de conceitos interdisciplinares;
- ✓ Desenvolvimento de habilidades analíticas, por meio de simulações, cálculos, interpretação de dados e construção de modelos;
- ✓ Interesse ampliado por ciência e tecnologia, a partir da contextualização dos conteúdos;
- ✓ Participação ativa e colaborativa em projetos investigativos;

- ✓ Conexão entre teoria e prática, fortalecendo a aprendizagem significativa e o protagonismo estudantil.

Esses resultados reforçam o que aponta Costa (2023), ao afirmar que "a interdisciplinaridade, aliada à contextualização, transforma o estudante em sujeito ativo de sua formação, capacitando-o para interpretar o mundo com base em evidências".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A eletiva “Biomatemática: Os Números da Vida”, desenvolvida com os estudantes do IEMA Balsas, evidenciou o potencial transformador da abordagem interdisciplinar no ambiente escolar. Ao integrar conceitos de Matemática e Biologia por meio de atividades práticas, análise de dados e uso de tecnologias educacionais, a proposta promoveu uma aprendizagem significativa, contextualizada e alinhada às demandas do mundo contemporâneo.

Os resultados observados como o desenvolvimento da alfabetização científica e matemática, a capacidade de análise crítica, a compreensão de modelos e a valorização do pensamento científico, demonstram que é possível romper com o ensino fragmentado e promover uma formação mais ampla, que prepara os estudantes para interpretarem a realidade de forma ativa, ética e fundamentada.

Além de aprofundar conteúdos curriculares, a disciplina despertou o interesse dos alunos pela ciência, estimulou o trabalho colaborativo e favoreceu o protagonismo juvenil. Temas como epidemias, genética, ecologia e sustentabilidade foram tratados com relevância e atualidade, aproximando os conteúdos escolares das vivências sociais dos estudantes.

Diante de alguns desafios globais como mudanças climáticas, crises sanitárias e transformações tecnológicas, iniciativas como essa se mostram essenciais para formar cidadãos preparados para lidar com a complexidade do mundo. A biomatemática, nesse sentido, atua como ponte entre o rigor matemático e a diversidade da vida, contribuindo para uma educação mais crítica, integrada e humanizadora.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. (1980). **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 7 maio 2025.

COSTA, Mariana Alves. **Ensino de ciências e cidadania: reflexões para a prática docente**. São Paulo: Editora Contexto, 2023.

ENGEL, A. B. **Elementos de biomatemática** . Washington, D.C.: Secretaria Geral da OEA, 1978.

FREITAS, Carlos Eduardo. **Modelagem matemática em ecologia e saúde pública**. Rio de Janeiro: Editora Científica, 2020.

LUCK, H. Pedagogia da interdisciplinaridade. **Fundamentos teórico - metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Ana Paula; RAMOS, Luiz Henrique. **Matemática e biologia: integrando saberes na educação básica**. Belo Horizonte: Editora Educação Integrada, 2019.

OLIVEIRA, J. J. de. **Sequências de Fibonacci: Possibilidades de Aplicação no Ensino Básico**. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/22821>.

SILVA, João; ANDRADE, Maria. **Introdução à biomatemática: modelagem e aplicações**. São Paulo: Editora Acadêmica, 2021.

SCHWARTZ, Lia Levy et al. **Educação por investigação científica: fundamentos e práticas**. São Paulo: Editora Loyola, 2014.

SOARES, Débora da Silva. Biologia e Matemática: uma relação de contribuição mútua. Disponível em: Acesso em 04 Jul, 2012.

Capítulo 7

ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NAS REDES DE ENSINO

Ranilson Edilson da Silva

Doutorando em Ciências da Educação; Facultad Internamericana de Ciencias Sociales (FICS). prof.ranilsonuema@gmail.com

RESUMO

Este Artigo faz parte de uma pesquisa mais ampla de doutorado de um Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação intitulada “Desafio dos professores diante dos processos da Implantação de Escolas em Tempo Integral em quatro escolas públicas da Zona Urbana do município Bela Vista do Maranhão, Maranhão, inserida nos contextos sobre educação integral e vem sendo realizada na *Facultad Internamericana de Ciencias Sociales (FICS)*. O trabalho ora apresentado coloca em evidência alguns aspectos do modo de definição e implementação do tempo integral para uma nova organicidade do sistema educacional no contexto das políticas públicas e apresenta a concepção dessa proposta no município de Bela Vista do Maranhão, Maranhão. Neste contexto, a Escola em Tempo Integral é uma concepção que comprehende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais, que são definidos em dois aspectos Educação Integral x Educação de Tempo Integral. É importante destacar que a escola em Tempo Integral deve ser organizada em princípios da Educação Integral como: Centralidade do Estudante, como o próprio termo diz, o foco é no aluno. Com isso, todo projeto pedagógico deve ser construído e revisitado a partir das necessidades do aluno, isso significa que a proposta deve ser personalizada e que tenha, de fato, a participação dos alunos nessa construção de um processo de ensino-aprendizagem global; Aprendizagem permanente, princípio da aprendizagem permanente pressupõe que todas as dimensões do processo de ensino-aprendizagem estejam inseridas no currículo.

Palavras-chave: Escola em Tempo Integral. Aprendizagem Significativa. Políticas Educacionais.

ABSTRACT

This article is part of a broader doctoral research project of a Postgraduate Program in Educational Sciences entitled “Teachers’ Challenges in the Face of the Processes of Implementing Full-Time Schools in Four Public Schools in the Urban Area of the Municipality of Bela Vista do Maranhão, Maranhão, inserted in the contexts of full-time

education and has been carried out at the Facultad Internamericana de Ciencias Sociales (FICS). The work presented here highlights some aspects of the way of defining and implementing full-time education for a new organic structure of the educational system in the context of public policies and presents the conception of this proposal in the municipality of Bela Vista do Maranhão, Maranhão. In this context, Full-Time School is a concept that understands that education must guarantee the development of individuals in all their dimensions – intellectual, physical, emotional, social and cultural – and constitute a collective project, shared by children, young people, families, educators, managers and local communities, which are defined in two aspects: Full-Time Education x Full-Time Education. It is important to highlight that the Full-Time school must be organized according to the principles of Comprehensive Education, such as: Student-Centricity, as the term itself says, the focus is on the student. Therefore, every pedagogical project must be constructed and revisited based on the needs of the student, which means that the proposal must be personalized and that it must, in fact, involve the participation of the students in this construction of a global teaching-learning process; Lifelong learning, the principle of lifelong learning presupposes that all dimensions of the teaching-learning process are included in the curriculum.

Keywords: Full-Time School. Meaningful Learning. Educational Policies.

INTRODUÇÃO

Na perspectiva da Escola em Educação Integral, a organização curricular pressupõe o acesso do estudante a todas as áreas do conhecimento de maneira articulada e permanente, rompendo com a fragmentação das disciplinas e dando sentido aos conteúdos a partir das questões, trajetórias, experiências e relações dos sujeitos envolvidos nos processos educativos.

O referido projeto descreve sobre Implantação de Escolas em Tempo Integral na zona urbana: desafios dos professores diante dos processos da implantação de escolas em tempo integral em quatro escolas públicas da zona urbana do município Bela Vista do Maranhão, Maranhão. É importante citar, o papel da escola em tempo integral em incluir e reconhecer a diversidade dos sujeitos, suas identidades e suas culturas, além, de ser uma proposta que se compromete com os processos educativos contextualizados, e com a relação entre o que se aprende e o que se pratica, pelo fato de que a Escola em Tempo Integral proporciona também, a equidade, reconhecendo o direito de todos, de aprender e ter oportunidades educativas a partir do estudo de diversas linguagens, recursos, espaços e saberes, fatores essenciais para combater as desigualdades educacionais.

A proposta da Escola em Tempo Integral deve ser cumprida por todos os sujeitos envolvidos no processo formativo dos alunos. Nessa conjuntura, a escola se transforma em um ambiente propício para que todos os alunos tenham uma formação integral garantida. A escola assume um papel de proporcionar diversas experiências educativas aos alunos, com a intenção de contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento dos discentes.

Vale destacar que essa modelo de escola é inclusiva porque reconhece a singularidade dos sujeitos, suas múltiplas identidades e se sustenta na construção da pertinência do projeto educativo para todos e todas. A Implantação de Escolas em Tempo Integral na zona urbana em Bela Vista do Maranhão-MA será uma proposta alinhada com a noção de sustentabilidade porque se compromete com processos educativos contextualizados e com a interação permanente entre o que se aprende e o que se pratica; Promove a equidade ao reconhecer o direito de todos para aprender e acessar oportunidades educativas diferenciadas e diversificadas a partir da interação com múltiplas linguagens, recursos, espaços, saberes e agentes, condição fundamental para o enfrentamento das desigualdades educacionais.

DESENVOLVIMENTO

A escola de tempo parcial sempre foi destinada às classes populares, porque na escolarização das massas, estudantes e famílias tiveram e ainda têm de conjugar tempo escolar com trabalho produtivo. Em outras palavras, as escolas foram e ainda são organizadas para alfabetizar e colocar o jovem no mundo do trabalho. As poucas iniciativas de educação em tempo integral voltadas para as classes populares, feitas por políticas nacionais, pretendiam qualificar trabalhadores de nível médio.

É importante destacar que a escola em Tempo Integral deve ser organizada em princípios da Educação Integral como: Centralidade do Estudante, como o próprio termo diz, o foco é no aluno. Com isso, todo projeto pedagógico deve ser construído e revisitado a partir das necessidades do aluno, isso significa que a proposta deve ser personalizada e que tenha, de fato, a participação dos alunos nessa construção de um processo de ensino-aprendizagem global; Aprendizagem permanente, princípio da aprendizagem permanente pressupõe que todas as dimensões do processo de ensino-aprendizagem estejam inseridas no currículo.

Para Teixeira, 1994, a educação deveria ser articulada à vida. Além da formação de letras consistia também em formação de hábitos e de convivência.

[...] a escola já não poderia ser a escola dominante de instrução de antigamente, mas fazer às vezes da casa, da família, da classe social e por fim da escola, propriamente dita, oferecendo à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de vida social e recreação e jogos (Teixeira, 1994, p.162).

Dessa forma, as dimensões desenvolvidas não é somente a intelectual, mas também a social, emocional, física e cultural, compondo assim um desenvolvimento integral; Perspectiva inclusiva. A perspectiva inclusiva também está entre os princípios da educação integral. Portanto, as propostas pedagógicas das escolas devem respeitar todas as diferenças, como as deficiências, a origem étnica e racial, religiosa, entre outros; E Gestão Democrática, pilar importante é a gestão democrática, que existe para garantir os interesses e necessidades de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Assim, a gestão democrática pressupõe que as decisões e o acompanhamento das atividades sejam realizados de forma coletiva com a comunidade escolar – alunos, pais e educadores.

Contextualização da Educação em Tempo Integral no Brasil

Com suas origens ainda na década de 1930, com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, e mais tarde, na década de 1950, com a criação da Escola Carneiro Ribeiro e das Escolas-Parque/Escolas-Classe, por Anísio Teixeira, a proposta de ampliação de tempos, espaços, sujeitos e oportunidades educativas da escola começou a ganhar força e visibilidade.

Anísio Teixeira defendia a escola de tempo integral, mas também o enriquecimento do programa curricular com atividades práticas, tornando a escola parte da comunidade e conectada à vida. A concepção de Teixeira de um projeto educacional para o Brasil já considerava a necessária e indissociável relação escola-comunidade. Para ele, a educação não podia estar limitada ao espaço-tempo da escola, uma vez que a aprendizagem só é possível se contextualizada. Assim, aprendemos algo para executar uma ação, uma tarefa e/ou para compreender melhor o mundo em que vivemos e atuar na sua transformação. A educação centrada no conteúdo por si mesmo, apartado do contexto, carece de sentido e não mobiliza o

interesse dos estudantes.

Na década de 1980, inspirado no projeto das Escola-Parque de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro idealizou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), durante sua gestão como secretário de Educação no Estado do Rio de Janeiro, no governo de Leonel Brizola. Ribeiro trouxe novamente para o centro do debate a necessidade de um programa de Educação Integral. Mesmo tendo como objetivo proporcionar educação, esporte, cultura, assistência social, segurança alimentar e saúde aos estudantes das escolas públicas, o programa ficou muito marcado pela ampliação de jornada e pela força do projeto arquitetônico, concebido por Oscar Niemeyer, o qual – muitos acreditavam – tinha primazia sobre o projeto pedagógico.

Desde então, diversas iniciativas de Educação Integral foram implementadas no Brasil, mas foi em 2001 que o tema voltou ao debate nacional com a proposta dos Centros Educacionais Unificados (CEUs), na cidade de São Paulo. Eles foram concebidos como um projeto Inter secretarial, integrando Educação, Esporte e Cultura, com forte articulação com a comunidade e gestão democrática e participativa.

A Educação Integral se fortaleceu ainda mais quando, em 2007, o governo federal instituiu por meio de Portaria Interministerial, o Programa Mais Educação como estratégia de ampliação da jornada escolar e organização curricular na perspectiva da Educação Integral, inspirado no conceito de Bairro-Escola criado pela Associação Cidade Escola Aprendiz e aprofundado como política pública pelos municípios de Nova Iguaçu (RJ) e Belo Horizonte (MG).

O Mais Educação, entendido como uma ação indutora de políticas municipais de Educação Integral, possibilitou a expansão da jornada e a diversificação das atividades, sem necessariamente ampliar o espaço físico das escolas ou o número de docentes.

O programa passou a reconhecer que educadores populares e demais agentes dos territórios podem criar uma rede capaz de atuar junto aos professores e funcionários das escolas. Assim, as unidades da rede foram estimuladas a estabelecer parcerias com espaços externos que poderiam oferecer uma prática educativa. Essa expansão do território educativo demandou, por sua vez, uma maior conexão entre a escola e o seu entorno, ao passo que também possibilitou que essas instituições se reconhecessem como parte de um sistema mais complexo, composto por organizações e agentes de educação formal, não formal e informal.

A linha do tempo traz movimentos e marcos legais que afirmam paulatinamente

no Brasil a concepção de educação para o desenvolvimento integral como perspectiva de garantia de direitos e superação de desigualdades a partir da escola e da articulação de um território educativo que a alargue e situe: o movimento escola novista, cujo marco é o manifesto dos pioneiros da educação de 1932; a proposta das escolas parque de Anísio Teixeira na Bahia; a proposta de educação popular e os círculos de leitura comunitários de Paulo Freire; a proposta dos CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública) propostos por Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro; a instituição do direito à educação para o pleno desenvolvimento proposto pela Constituição federal de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a Lei Orgânica da Assistência Social e a Lei de Diretrizes de Bases da Educação em 1996; A Política Nacional Mais Educação de indução da ampliação de ofertas curriculares socioeducativas em contra turno escolar; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica de 2010; no Plano Nacional de Educação de 2015 (ampliando e aprofundando o PNE de 2001) e na Base Nacional Curricular Comum de 2017.

Isso significa que não estamos falando apenas da incorporação de novos equipamentos que passam a ser conectados à escola, mas também do surgimento de novos espaços de gestão e de pactuarão da política pública de educação. Assim, o Mais Educação, com seu caráter Inter setorial, estimulou a articulação das políticas socioeducativas existentes, provocando os gestores públicos e levando-os a reconhecer a possibilidade de estabelecer novos arranjos para programas de Educação Integral.

Embora concebido como indutor de uma política de Educação Integral, o Programa Mais Educação não chegou a desenhar uma estratégia articulada para a implementação de uma política pública federal, tendo circunscrito seu alcance aos amplos debates e experimentações de novos arranjos e possibilidades.

Conceitos e definições

No âmbito legal, os pilares da proposta de Escola em tempo integral estão sustentados na visão de ser humano e de sociedade que emana do artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394 de 1996) e dos artigos 3º e 205 da Constituição Federal. A perspectiva de Educação Integral pressupõe uma concepção de Educação da própria natureza humana e, portanto, não é restritiva à questão do cognitivo, mas está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento das demais potencialidades humanas, ou seja, considera a pessoa em sua multidimensionalidade – cognitiva, física, social, emocional, cultural e política

– a partir da integração entre diferentes espaços, instituições sociais, tempos educativos e diversificação das experiências e interações sociais. Essa concepção de educação integral pressupõe a conexão da escola com o território, visando ao reconhecimento, à valorização e à mobilização dos diferentes saberes e das práticas socioculturais vivenciadas no seu entorno. Para que a perspectiva da Educação Integral seja contemplada, o ETI convoca as redes para a extensão da jornada escolar com tempo igual ou superior a 7 horas diárias ou 35 horas semanais.

Os estudos de Gallo (2002) citados por Ferreira (2007) apontam que o conceito de educação integral surgiu no século XIX, fomentado pela ideia de emancipação humana, que propunha, por meio do socialismo em suas diversas correntes, o fim da exploração e do domínio capitalista imposto ao homem. A sua origem esteve bem marcada no movimento operário, que surgiu com a Revolução Francesa, a partir de quando os trabalhadores passaram a lutar para que o Estado fornecesse um sistema educacional que propiciasse melhores oportunidades e condições de educação para eles e para seus filhos.

Ghiraldelli Jr. (1990) destaca que embora, oficialmente assumida pelos marxistas, a concepção de educação integral surgiu e foi estruturada em sua prática pedagógica, por um anarquista com bases e objetivos libertários para a educação.

Segundo Gallo (2002), Robin, após assumir a direção do Orfanato Prévost em Cempuis, na França, no período de 1880 a 1894, desenvolveu uma experiência de educação integral, em virtude da qual novos conceitos foram construídos. Dentre eles, destaca-se que a educação integral é um processo de formação humana permanente, sem término, concebendo o homem em constante construção e reconstrução.

Na perspectiva libertadora, a educação integral propunha a integração do trabalho manual e do trabalho intelectual numa verdadeira superação da dicotomia e sua realização prática no mundo da produção significava a superação da alienação, dando ao trabalhador a consciência da realização de seu trabalho.

Para Ferreira (2007), nessa trajetória, é possível perceber que, no desenvolvimento de uma educação integral, em uma concepção libertária, o processo educativo é parte de uma proposta maior de sociedade comprometida com os princípios humanitários e democráticos. Portanto, essa concepção libertadora tem como característica central o autoconhecimento. A conscientização de si e da realidade são elementos constituidores da transformação. Esse processo de conscientização e de libertação, numa ação dialógica entre educando e educadores,

deve contribuir para uma sociedade mais justa e democrática.

É com esse espírito democrático, conforme afirma Gallo (2002) que, na concepção anarquista, a prática da educação integral desenha-se como articulação de três instâncias básicas: a educação intelectual, a educação física - que se subdivide em esportiva, manual e profissional - e a educação moral. A educação integral, nesse contexto, concebia a escola como uma comunidade que deveria estruturar-se, segundo os valores da igualdade, liberdade e solidariedade.

Sob essa perspectiva, o processo educativo deve contribuir para a superação da alienação. Nesse sentido, o conhecimento é fundamental para que o indivíduo se conscientize de si mesmo e de tudo à sua volta. Para os anarquistas, não basta o saber pelo saber; o fundamental é o saber compreendido em toda sua dimensão. Isso requer uma prática pedagógica globalmente comprehensiva do ser humano em sua integralidade, em suas múltiplas relações, dimensões e saberes, reconhecendo-o em sua singularidade e universalidade. Dessa forma, uma sociedade socialista libertárioanarquista seria, então, a realização do homem completo, livre e senhor de suas habilidades, conforme afirma Gallo (2002).

Isto posto, é preciso considerar a Educação Integral, democrática, inclusiva, antirracista e antissexista, como concepção orientadora das políticas educacionais e dos projetos político-pedagógicos das escolas. Tal compromisso significa enfrentar o silenciamento de identidades e das questões sociais, raciais, de gênero, sexualidade e territoriais que ainda se fazem presentes em grande parte nas políticas públicas de currículo e avaliação, nos programas de formação de professores e, consequentemente, nas práticas pedagógicas e de gestão das escolas públicas brasileiras.

Programa Escola em Tempo Integral (ETI): a conexão da escola com o território e a mobilização dos diferentes saberes e das práticas socioculturais

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014), em sua meta 06, estabelece a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas para atender, pelo menos, 25% dos estudantes da Educação Básica. Entretanto, passada uma década da instituição do PNE, essa meta ainda não foi atingida, visto que o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas PNE 2022 mostra que o percentual de matrículas em tempo integral na rede pública brasileira

caiu de 17,6%, em 2014, para 15,1% em 2021. O gráfico, a seguir, traz esses dados.

Assim, o Governo Federal tem o desafio de ampliar a oferta de matrículas em tempo integral para crianças e jovens brasileiros. É nesse contexto que o Programa Escola em tempo integral, com fomento financeiro e apoio técnico, é constituído como uma estratégia do Governo Federal para viabilizar o cumprimento da Meta 06 do PNE e ampliar, até 2026, 3,2 milhões de novas matrículas em tempo integral. Para isso, o Governo Federal disponibilizará até 12 bilhões de reais para apoiar estados e municípios até 2026, sendo 4 bilhões no Ciclo de 2023 e 2024 para a criação do primeiro 1 milhão de matrículas.

Nesse contexto, trata-se, portanto, de reafirmar a função social da escola em todas as políticas educacionais. E é neste contexto que se insere a proposição conceitual e política da Educação Integral. Para a Educação Integral, é tarefa da educação garantir a todas as crianças e estudantes não apenas o acesso à escola, mas o acesso a linguagens, saberes e recursos diversificados e contextualizados nos processos de ensino e de aprendizagem, o que implica o reconhecimento de diferentes formas de aprender, a articulação escola-território e a efetivação do acesso ao esporte, ao lazer, à ciência e tecnologia, a cultura, as artes e educação ambiental como direitos.

A Legislação Federal sobre Educação em Tempo Integral

Evidentemente que o embasamento legal da Educação Integral alinha-se com a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, O Plano Nacional de Educação, os Planos Municipais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Da Constituição Federal de 1988 teremos as seguintes menções:

No artigo 205 da Carta Magna, a educação é apresentada como um direito humano promovido e incentivado pela sociedade.

No artigo 206 é citada a gestão democrática do ensino público, o que também dialoga diretamente com a educação integral, que preconiza a intersetorialidade como eixo fundamental das ações educativas.

O artigo 227 é o que mais responde ao conceito de educação integral, pois afirma que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, entre outros, o direito à educação.

Do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069/90:

O artigo 53, do Capítulo V o ECA complementa a proposição de obrigatoriedade do acesso e da permanência na escola, reconhecendo que o desenvolvimento integral da criança e do adolescente requer uma forma específica de proteção e, por isso, propõe um sistema articulado e integrado de atenção a esse público, do qual a escola faz parte.

Esse artigo mostra que toda criança e todo adolescente têm direito à uma educação que o prepare para seu desenvolvimento pleno, para a vida em uma perspectiva cidadã e o qualifique para o mundo do trabalho. O estatuto também traz o conceito de educação integral no artigo 59, que diz que os municípios, estados e União devem facilitar o acesso das crianças e adolescentes a espaços culturais, esportivos e de lazer.

Da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, mais conhecida como LDB extraímos

Art. 34 - a ampliação progressiva da jornada escolar do Ensino Fundamental para o regime de tempo integral, a critério dos estabelecimentos de ensino.

Além de prever a ampliação do Ensino Fundamental, para tempo integral, a LDB admite e valoriza as experiências extra-escolares (art. 3, inciso X). Este dispositivo legal amplia os espaços e práticas educativas ao dispor, ainda, no seu art. 1º que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

A proposta de se implantar uma política de Educação Integral partiu da análise dos baixos índices da educação básica. Surgiu, pois, da necessidade de melhorar a qualidade da educação, reduzindo o fracasso escolar e proporcionando às crianças e jovens novas possibilidades de se desenvolverem. É um novo desafio para a educação pública brasileira, levando em consideração que vivenciam-se tempos de mudanças. Além disso, há que se considerar a complexidade da vida social contemporânea e as muitas e diferentes crises – de diferentes características – que perpassam a educação em nível nacional. Sendo assim, a possibilidade de se desenvolver este projeto nas escolas públicas encontra algumas limitações que dificultam o processo (Fernandes; Ferreira, 2012).

Iniciativas e Modelos Pedagógicos Inovadores

Metodologias baseadas em Projetos visam transformar a forma como se ensina e aprende, buscando tornar o processo mais dinâmico, interativo e relevante para a vida dos alunos. A tecnologia, as metodologias ativas e a personalização do ensino são pilares importantes dessas inovações.

A gestão da aprendizagem baseada em projetos se constitui num dos componentes primordiais do sucesso e do desenvolvimento do projeto e para tanto, essa gestão deve ser necessariamente compartilhada pelos professores orientadores e pelos alunos componentes da equipe.

A cada passo, a gestão é fundamental, desde a concepção da ideia até a conclusão do projeto. Por meio dela, os problemas educacionais são observados globalmente, numa abrangência facilitada pela visão macro, ou seja, visão estratégica e de conjunto, com ações interligadas como uma rede. A essência da gestão é fazer com que o projeto seja desenvolvido com eficiência, pois a sua eficácia depende, em grande parte, do exercício efetivo da liderança.

Caracteriza-se por ser uma dimensão de atuação efetiva que promove a organização, mobiliza e articula todas as condições materiais e humanas, para a promoção da aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade desta era de conhecimento, transformando conhecimento em competência.

Bergamini (2004), entende-se a realização dos objetivos avançados de acordo com as novas necessidades de transformações socioeconômicas e culturais, mediante a dinamização da competência humana.

Nesta ótica, a construção do conhecimento embasada na vivência dos estudantes deve se alicerçar em tendências pedagógicas atuais, voltando-se para a compreensão do processo de formação das ideias em seu meio social mais amplo, principalmente na escola. Os conhecimentos prévios dos estudantes passam a ser vistos como ponto de partida para a construção dos saberes e dos objetos culturais significativos em seu meio social e não apenas como construções espontâneas. Pela forte influência da ciência e tecnologia na sociedade, o ensino deve levar em conta os problemas causados pelos impactos sociais no exercício dessa profissão, bem como o grau de sensibilidade e o compromisso para encontrar as melhores soluções para a alteração destas práticas sociais.

A aprendizagem por projetos favorece a relação dos diversos conteúdos facilitando aos alunos a construção de seus conhecimentos com a integração dos diferentes saberes disciplinares, numa filosofia interdisciplinar, procurando-se buscar uma aprendizagem significativa. Ou seja, tomar como ponto de partida o que os estudantes já sabem para a construção/ampliação do conhecimento e torná-los conscientes de seu processo de aprendizagem, no sentido aprender a aprender, desenvolvendo as suas capacidades de escolha, decisão, planejamento, assumir responsabilidades e de serem agentes de suas aprendizagens.

É importante destacar que as mudanças esperadas para educação precisam passar por processos de renovação das práticas educacionais que se voltem para o estímulo da curiosidade dos estudantes, baseadas nos seus interesses por aprendizagem, através de ações que transcendam as fronteiras de espaço e do tempo do ensino em sala de aula.

O processo de produção dos projetos se deu por trabalho em equipes, que se construíram por afinidade com os temas, estes também foram escolhidos pelos próprios estudantes.

É importante ressaltar que as práticas pedagógicas na educação profissional devem ser adaptadas de acordo com as características de cada área de estudo e com as demandas do mercado de trabalho. Além disso, é fundamental que os professores estejam atualizados e capacitados para promover uma educação de qualidade, aliando teoria e prática de forma significativa (Teixeira, 2023).

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) também pode ser aplicada no Ensino Médio, trazendo benefícios significativos para os estudantes. Essa abordagem pedagógica permite que os alunos se envolvam em projetos práticos e significativos, explorando temas relevantes e aplicando conhecimentos teóricos em situações reais.

Os professores podem avaliar o progresso dos alunos em relação aos objetivos do projeto, a qualidade do trabalho realizado, a participação ativa e as habilidades desenvolvidas.

Vale ressaltar que a implementação da ABP na Escola de Tempo Integral requer um planejamento cuidadoso, a definição de objetivos claros e a estruturação de projetos relevantes e desafiadores. Além disso, é fundamental que os professores tenham o suporte e a formação adequados para programar essa abordagem de maneira eficaz.

A aprendizagem baseada em projetos (ABP) é uma abordagem pedagógica que promove a aprendizagem ativa, envolvendo os alunos em projetos práticos que abordam questões e problemas reais (Teixeira, 2023). Quando se trata de biotecnologia, citar exemplos de projetos experimentais é fundamental para fornecer aos alunos uma compreensão prática dos conceitos e aplicações dessa área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na Escola em Tempo Integral comprehende que o processo educativo pode e deve ir além dos muros da escola: a educação deve ganhar a cidade. Assim, espaços como centros culturais, cinemas, teatros e praças, agentes como artistas, educadores populares e famílias, políticas públicas e iniciativas locais de cultura, saúde, assistência social e desenvolvimento urbano, entre outras possibilidades, podem se converter em oportunidades educativas conectadas ao cotidiano das escolas.

A ideia é permitir circulação e exploração de novos ambientes e dirimir as desigualdades educacionais necessárias para que os alunos aprendam a convivência e a negociação de sentidos, a partir da apropriação das múltiplas possibilidades educativas hoje existentes no âmbito do território onde vivem. Com isso, essa rede, além de enriquecer o percurso formativo dos estudantes, contribui para fortalecer as relações de confiança entre instituições e cidadãos, criando melhores condições para o envolvimento ativo de todos na construção de uma rede educadora.

Vale destacar que a Escola em Tempo Integral promove desenvolvimento integral que é um processo contínuo, que inicia desde o nascimento dos alunos e se estende por toda a vida, podendo acontecer em diferentes espaços: Em casa, na escola ou no meio social e o desenvolvimento cognitivo que acontece quando os alunos têm acesso a interações sociais ou culturais.

REFEÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 14.640/2023: **institui o Programa Escola em Tempo Integral**; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). 2014-2024. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

GALLO, S. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Org). Educação Brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GHIRALDELLI JR, P. História da Educação. São Paulo: Cortez, 1990.

TEIXEIRA, A. Educação não é privilégio. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

FERREIRA, C. M. P. dos S. Escola em tempo integral: possível solução ou mito na busca da qualidade? Londrina: UEL, 2007. Disponível em:
<http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2007/2007%.pdf>.
Acesso em: 20 mar. 2025.



Capítulo 8

VIDAS VERDES IMPORTAM: EU CUIDO, VOCÊ CUIDA E NÓS SOBREVIVEMOS

Elivania dos Santos Lima

Graduanda do curso de Pedagogia do Programa Ensinar da Universidade Estadual do Maranhão(UEMA). elivaniaslama31@gmail.com,

Edy Sanny Santana Viana

Graduanda do curso de Pedagogia do Programa Ensinar da Universidade Estadual do Maranhão(UEMA). edysanny694@gmail.com.

Luanna Francocene Monteiro de Araújo Medeiros

Graduanda do curso de Pedagogia do Programa Ensinar da Universidade Estadual do Maranhão(UEMA). luanna.francocene@gmail.com.

Mayanne Silva Nunes

Graduanda do curso de Pedagogia do Programa Ensinar da Universidade Estadual do Maranhão(UEMA). Smayanne83@gmail.com.

Kellys dos Santos Souza

Graduanda do curso de Pedagogia do Programa Ensinar da Universidade Estadual do Maranhão(UEMA). Santosousakelly0@gmail.com.

Wélisson Alves dos Santos

Graduando do curso de Pedagogia do Programa Ensinar da Universidade Estadual do Maranhão(UEMA). welissonmelina2517@gmail.com.

Ranilson Edilson da Silva

Doutorando em Ciências da Educação; Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS). prof.ranilsonuema@gmail.com.

RESUMO

O presente Artigo descreve sobre o Projeto Vidas Verdes Importam: Eu cuido, você cuida e nós sobrevivemos, desenvolvido no município de Presidente Médici - MA. O projeto retrata que a problemática central está relacionada à necessidade de despertar a consciência coletiva para a importância da preservação do meio ambiente, fundamentado na Lei n.º 9.605/1998, que trata de sanções aplicáveis a condutas lesivas ao meio ambiente, o projeto também se ancora em pensamentos filosóficos e pedagógicos que reforçam o respeito à natureza e a formação ética desde a infância, como os de Albert Schweitzer, Pitágoras e Jean Piaget. O objetivo geral do projeto é desenvolver ações em parceria com o Projeto Vidas Verdes que promovam a sustentabilidade ambiental local. Entre os objetivos específicos estão o conhecimento e a divulgação das ações do projeto, a realização de atividades educativas nas escolas e a ampliação da atuação em espaços públicos e privados. As ações propostas incluem reciclagem, oficinas com materiais reutilizáveis, campanhas de reflorestamento e mobilizações em redes sociais. O projeto enfatiza a importância de práticas educativas lúdicas e criativas como meio de engajamento da comunidade e de formação cidadã e tem como proposta contribuir significativamente para a formação de uma consciência ecológica no município, demonstrando que a educação ambiental, quando iniciada precocemente e aliada a práticas concretas, pode transformar atitudes e fortalecer o compromisso social com o meio ambiente.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Sustentabilidade. Reciclagem. Conscientização. Preservação.

ABSTRACT

This article describes the Green Lives Matter Project: I take care, you take care and we survive, developed in the city of Presidente Médici - MA. The project portrays that the central problem is related to the need to awaken collective consciousness to the importance of preserving the environment, based on Law No. 9.605/1998, which deals with sanctions applicable to behaviors that are harmful to the environment. The project is also anchored in philosophical and pedagogical thoughts that reinforce respect for nature and ethical formation from childhood, such as those of Albert Schweitzer, Pythagoras and Jean Piaget. The general objective of the project is to develop actions in partnership with the Green Lives Project that promote local environmental sustainability. Among the specific objectives are the knowledge and dissemination of the project's actions, the implementation of educational activities in schools and the expansion of the project's activities in public and private spaces. The proposed actions include recycling, workshops with reusable materials, reforestation campaigns and mobilizations on social networks. The project emphasizes the importance of playful and creative educational practices as a means of community engagement and citizenship development, and aims to contribute significantly to the development of ecological awareness in the municipality, demonstrating that environmental education, when initiated early and combined with concrete practices, can transform attitudes and strengthen social commitment to the environment.

Keywords: Environmental Education. Sustainability. Recycling. Awareness. Preservation.

1 INTRODUÇÃO

A educação ambiental não pode ser um assunto distante das nossas vidas, pois é um processo que comprehende o meio ambiente individual e coletivo, podendo construir valores sociais, conhecimentos e habilidades.

Tais conhecimentos podem ser transmitidos através da escola pois “A educação é um processo que envolve dois grupos de participantes com papéis aparentemente diferentes: professores, que passam seu conhecimento para os alunos, e alunos, que absorvem conhecimento dos professores” (Diamond, 2005, p. 512).

Essa troca de conhecimentos voltada ao ambiente requer uma somatória principalmente de experiências vividas entre ambos, e também estudos sobre o assunto, por que não basta somente orientar e dizer o que devemos fazer, é preciso mostrar e viver na prática...

A crescente degradação ambiental e os impactos negativos causados pelas ações humanas exigem uma mudança urgente de comportamento e de consciência coletiva. Nesse cenário, a educação ambiental se apresenta como uma ferramenta fundamental, pois permite a construção de valores, o desenvolvimento de habilidades e a formação de atitudes voltadas à preservação e ao uso sustentável dos recursos naturais. Essa educação não pode estar desvinculada do cotidiano das pessoas; pelo contrário, deve fazer parte de um processo contínuo, tanto individual quanto coletivo, que estimule o senso crítico, o respeito à natureza e a responsabilidade social.

A escola, enquanto espaço formador de cidadãos, tem um papel crucial nesse processo, promovendo a troca de saberes entre professores e alunos e integrando a teoria com a prática. No entanto, ensinar sobre o meio ambiente vai além da simples transmissão de informações. É necessário vivenciar, refletir e compreender os erros do passado, para que possamos transformar nossas ações no presente e garantir um futuro mais equilibrado para as próximas gerações.

Apesar de a sociedade estar cada vez mais consciente dos efeitos da destruição ambiental, ainda nos deparamos com comportamentos e decisões baseados em falsas analogias ou na ilusão de que os recursos naturais são inesgotáveis. Diante disso, a educação ambiental surge como um ato de resistência e de esperança, sendo um compromisso ético com a vida em todas as suas formas.

Este projeto, portanto, propõe uma abordagem crítica e reflexiva sobre a educação ambiental no contexto do município de Presidente Médici – MA, buscando compreender como esse tema tem sido vivenciado e quais estratégias podem ser fortalecidas para promover uma relação mais harmônica entre o ser humano e o meio ambiente.

2 DESENVOLVIMENTO

A realização de uma pesquisa com metodologia bem definida e organizada é um passo fundamental para garantir a confiabilidade e a consistência dos resultados obtidos. A clareza metodológica permite que os procedimentos adotados sejam padronizados, minimizando possíveis erros e vieses, além de possibilitar que outros pesquisadores possam replicar o estudo, contribuindo para a validação científica dos dados. Neste trabalho, optamos por uma abordagem qualitativa, do tipo exploratória e bibliográfica, aliada à pesquisa-ação como instrumento de coleta e reflexão sobre os dados obtidos.

A escolha por uma pesquisa qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender, de forma aprofundada, a realidade social do município de Presidente Médici – MA, relacionando-a com os objetivos propostos no projeto. Como destaca Minayo (2012), o princípio da análise qualitativa está em compreender o outro, colocando-se em seu lugar, de modo a captar percepções, sentimentos e significados atribuídos pelos participantes às suas experiências. A pesquisa exploratória, por sua vez, tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema estudado, conforme Gil (1991), permitindo o refinamento do tema e a elaboração de novas hipóteses.

Complementando essa abordagem, a pesquisa bibliográfica constitui uma importante etapa da investigação científica, pois permite o embasamento teórico por meio da análise de obras já publicadas, sendo essencial para a atualização e o aprofundamento do conhecimento. No contexto da temática ambiental, em especial sobre áreas verdes, essa etapa ganha relevância diante da complexidade do assunto e das múltiplas perspectivas que ele abrange. O crescimento acelerado dos centros urbanos tem gerado impactos significativos sobre a paisagem natural, comprometendo a qualidade ambiental e a saúde das populações. Como destacam Lima e Amorim (2006), o adensamento urbano acarreta demandas por infraestrutura,

habitação, transporte e lazer, pressionando os ecossistemas urbanos e resultando em insalubridade e baixa qualidade de vida.

As áreas verdes urbanas, nesse contexto, representam um dos principais elementos de mitigação dos impactos ambientais nas cidades. De acordo com Lombardo (1985), a concentração de poluentes, a degradação do solo e do subsolo e a intensificação do uso do território exigem intervenções eficazes que promovam a sustentabilidade ambiental. A criação e manutenção de espaços verdes públicos proporcionam diversos benefícios, como o conforto térmico, a retenção de poluentes, o abrigo à fauna e a melhoria da paisagem urbana. No entanto, embora amplamente reconhecido na literatura científica e na legislação (Buccheri-Filho; Tonetti, 2011), o conceito de qualidade ambiental urbana ainda encontra pouca aplicabilidade prática no planejamento urbano.

Os espaços verdes podem ser representados por toda área urbana ou porção do território ocupada por vegetação de qualquer tipologia, entretanto, devem apresentar valor social, são eles: bosques, campos, matas, jardins, algumas praças e parques, etc. Por outro lado, as áreas verdes, podem ser representadas pelos mesmos elementos presentes nos espaços verdes, entretanto, destaca que a definição ainda não é precisa, uma vez que nem todas as praças são áreas de lazer e/ou necessitam ser ajardinadas para que possam desempenhar o papel de espaço livre, Macedo (2005).

Diante desse cenário, torna-se essencial o fortalecimento de políticas públicas e estratégias participativas voltadas para a valorização das áreas verdes. A pesquisação, nesse sentido, se mostra uma abordagem adequada, pois permite que os próprios participantes do estudo — comunidade, pesquisadores, estudantes — atuem de forma colaborativa na identificação de problemas e na busca de soluções. Como afirma Brose (2002), trata-se de um método que se estrutura a partir da participação ativa e consciente dos envolvidos, promovendo o aprendizado mútuo e a construção coletiva de conhecimentos.

A qualidade de vida reflete a percepção dos indivíduos de que suas necessidades estão sendo satisfeitas e que eles não têm negadas oportunidades para atingir a felicidade e a plenitude, com relação ao status físico de saúde, ou as condições sociais ou econômicas. A meta de se melhorar a qualidade de vida, ao lado da prevenção de problemas de saúde evitáveis, tem uma importância cada vez maior na promoção da saúde. Isso é particularmente importante para o atendimento das pessoas idosas, das pessoas com doenças crônicas, dos doentes terminais e dos deficientes (OMS, 1998).

O Projeto Vidas Verdes é um exemplo concreto de ação coletiva e participativa em prol do meio ambiente. Surgido a partir de encontros entre jovens de diferentes países, o projeto hoje envolve acadêmicos e moradores do município de Presidente Médici – MA em atividades de arborização, cuidado com as mudas, irrigação e mobilização pela criação de leis municipais voltadas à preservação ambiental. Dentre as ações realizadas destacam-se a arborização da BR no Paruá e o trabalho de manutenção das árvores já plantadas, ações que refletem o compromisso contínuo com a revitalização dos espaços urbanos.

Para melhor compreender os objetivos e as motivações dos integrantes do grupo, optamos por utilizar instrumentos como observação participante, entrevistas e questionários, bem como a convivência nas atividades práticas. Esse processo investigativo não se resume às reuniões formais, mas se estende à coleta de sementes, à preparação do solo, ao plantio e à manutenção das mudas, demonstrando o engajamento dos participantes em cada etapa do projeto.

O crescimento do interesse pela ecologia tem como pano de fundo o dilema da época histórica em que estamos vivendo. Diante de fatos como a exaustão crescente dos recursos naturais e a alteração do clima, o problema da sobrevivência passou a ser uma questão real e presente em qualquer discussão sobre o futuro da humanidade. Estamos diante de uma crise sem precedentes (Pádua, 2004).

Vale destacar que no planeta Terra, há uma gigantesca diversidade de biomas e seres vivos: florestas, lagos, campinas, desertos, pântanos, oceanos e muitos outros habitats abrigam uma variedade incrível de criaturas, como cachorros, ursos, macacos, pássaros, peixes, formigas, cobras, tartarugas e milhares de outras. Bactérias, fungos, vírus e protozoários, escondidos em seu mundo microscópico, vivenciam uma realidade aparentemente sem ligação nenhuma com a nossa. Às vezes, parece até que cada ser vivo cuida de sua própria vida, sem influenciar ou ser influenciado por outros. Contudo, isso é apenas uma falsa impressão.

A natureza mantém uma íntima interdependência entre os seres vivos e entre estes e o meio ambiente. Os ecossistemas da Terra, simplificados nos livros didáticos de Biologia e separados da totalidade que é o planeta, mascaram a interdependência do mundo inteiro. O planeta não é dividido em pequenas partes, ele é único, como afirma um astronauta, observando a Terra do espaço, no documentário “Planeta sob pressão”, da World Vision, Canadá, 1991:

Portanto, o projeto se constrói não apenas sobre hipóteses ou intenções, mas sobre ações efetivas que buscam transformar a realidade local.

“Quando olhei para baixo, vi um rio extenso serpenteando ao longo de quilômetros, passando de um país para outro sem parar. E vi como um oceano toca as praias de vários países. Duas palavras saltavam em minha cabeça enquanto eu olhava para tudo isso: unidade e interdependência. Somos um mundo único”.

Embora a Terra possua uma biodiversidade inimaginável e uma incrível abundância de elementos naturais, a humanidade passa por graves problemas socioambientais. A relação entre o homem e o meio ambiente provavelmente nunca esteve tão crítica.

Vista como meio de se obter lucros, a natureza tem sido apropriada pelo capital. No entanto, a visão de que a natureza deve ser dominada, superada, conquistada, nos remete a épocas bem anteriores ao próprio capitalismo moderno. O problema da sociedade atual é que as questões socioambientais revelam um modo de produzir cada vez mais insustentável, que visa ao lucro sem medir consequências e é baseado na produção industrial ininterrupta e no consumo de massa.

Contudo, lucros exorbitantes não justificam (ou pelo menos não deveriam justificar) milhares de espécies extintas, a poluição do ar, da água e da terra, a extorsão dos recursos naturais, o aquecimento global, o “buraco” na camada de ozônio, a chuva ácida, o desmatamento e, de quebra, o enorme número de doenças relacionadas aos problemas ambientais, tais como as respiratórias e as infecciosas, além dos indicadores de uma degradação social generalizada, como a fome e a pobreza.

No mesmo mundo onde se é possível construir microcomputadores ultra eficientes menores que a palma de nossas mãos e satélites gigantes capazes de transmitir informações quase instantaneamente para todo o globo, uma quantidade assustadora de crianças morre a cada dia, vítimas da desnutrição e de doenças que os grandes cientistas das superpotências mundiais já encontraram tanto a prevenção quanto a cura.

Os homens, acelerando o ritmo da degradação, não têm dado espaço suficiente ao tempo geológico para que a natureza possa se reabastecer. Ao devastar uma imensa floresta em apenas alguns dias, uma grande madeireira não pensa no que

ocorrerá com aquele ecossistema. A floresta, para aqueles empresários, é apenas um meio de alcançarem o lucro.

“É importante ter em mente, contudo, que essas diferentes áreas do pensamento ecológico não são compartimentos estanques, isolados entre si. No fundo, elas são diferentes facetas de uma mesma realidade e se complementam mutuamente: a Ecologia Natural nos ensina sobre o funcionamento da natureza, a Ecologia Social sobre a forma como as sociedades atuam sobre esse funcionamento, o Conservacionismo nos conduz à necessidade de proteger o meio natural como condição para a sobrevivência do homem, e o Ecologismo afirma que essa sobrevivência implica uma mudança nas bases da vida do homem na Terra, (Pádua, 2004, p.16)”.

Para ele, não importa o que vai acontecer com a área onde antes havia a floresta. Não percebem o fato de que, para que sempre existam árvores ali e, consequentemente, matéria-prima para sua indústria, é necessário reflorestar. É necessário dar tempo e chance para a natureza se recuperar. Reflorestando aquela área eles estarão não só garantindo a manutenção daquele ecossistema e, consequentemente, contribuindo para o equilíbrio do planeta, como também garantindo seu próprio sustento; afinal, sem árvores não há madeira. matéria natural, é planejada e montada pelo homem, segundo a sua vontade e, portanto, não está submetida aos processos naturais. Uma árvore jamais se transformaria em uma cadeira se não houvesse intervenção do homem e, por isso, a cadeira é considerada um objeto artificial.

Constantemente presente nos meios de comunicação de massa, nos discursos de políticos e de ambientalistas, nos livros didáticos e nos variados segmentos das artes, o termo meio ambiente possui inúmeras definições.

Cada pessoa tem sua própria concepção de meio ambiente, cujas características dependem de seus interesses e crenças individuais, sejam elas científicas, religiosas, artísticas, políticas, profissionais ou filosóficas. Sendo assim, ao debater sobre a questão do meio ambiente ou propor projetos relacionados à educação ambiental, é necessário, primeiramente, conhecer as concepções de meio ambiente das pessoas envolvidas na atividade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa e as ações do projeto Vidas Verdes demonstram que a educação ambiental, aliada à mobilização comunitária, é essencial para promover mudanças sustentáveis nas cidades. As atividades de arborização e conscientização realizadas em Presidente Médici – MA destacam a importância das áreas verdes para a qualidade ambiental e a saúde da população urbana.

Embora os desafios ambientais sejam complexos, é possível gerar mudanças significativas por meio de ações coletivas e políticas públicas eficazes. O engajamento da comunidade, especialmente dos jovens, é fundamental para construir um futuro mais sustentável. Como disse Gandhi, "o futuro dependerá daquilo que fazemos no presente", e o trabalho do projeto Vidas Verdes é uma demonstração de que pequenas ações podem resultar em grandes transformações.

Conclui-se que, a educação ambiental deve ser integrada ao cotidiano e que a participação ativa das comunidades, juntamente com a criação de leis ambientais, é crucial para garantir um ambiente mais saudável e equilibrado para as gerações futuras.

Para que isso ocorra, é preciso formar recursos humanos conscientes, críticos e éticos, aptos portanto, a enfrentar esse novo paradigma. A educação ambiental em todos os níveis tem procurado desempenhar esse difícil papel resgatando valores como o respeito à vida e à natureza, entre outros de forma a tomar a sociedade humana e mais justa.

REFERÊNCIA

BROSE, M.(org.) **Metodologia participativa:** uma introdução a 29 instrumentos. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/16170/Curso_Agric-Famil-Sustent_Metodologias-Participativas.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 23 jan. 2025.

BUCCHERI-FILHO T.A.TONETTI L.E.,2021. QUALIDADE AMBIENTAL NAS PAISAGENS. BIBLIOTECA DIGITAL DE PERIÓDICOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Revista Geografar ISSN: 1981-089x.v6i1.21802. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/geografar/article/view/21802>. Acesso em: 23 fev. 2025.

CONGRESSO, Planalto. **Lei n. 9. 605 de 12 de fevereiro de 1998.** Brazilian, Art. 45, disponível em: <https://www.planalto.gov.br/lei.9.605/> Acessado em: 23 fev. 2025.

DIAMOND, Jared. **COLAPSO:** como as sociedades escolhem o fracasso ou o sucesso. 5. Edição. Record. Rio de Janeiro- São Paulo, Record 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos De Pesquisa.** São Paulo. Atlas. 2023.

LIMA, V.;& AMORIM, M. C. da C. T.(2011). **A IMPORTÂNCIA DAS ÁREAS VERDES PARA A QUALIDADE AMBIENTAL DAS CIDADES.** Formação (online),1(13). Disponível em: <https://doi.org/10.33081/formação.v1i13.18.835> . Acesso em: 23 fev. 2025.

MACEDO, S. S. **Espaços livres. Paisagem ambiente:** ensaios, São Paulo, n.7 p. 15 - 56, jun. 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **Análise qualitativa:** teoria, passos e fidedignidade. Ciências & Saúde coletiva, p. 623, 2012.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Glossário de promoção da saúde.** Genebra, 1998.

PÁDUA, José Augusto; LAGO, Antônio. **O que é ecologia.** Editora Brasiliense: Coleção Primeiros Passos. São Paulo, 2004.



Capítulo 9

MINI ECOSISTEMAS DIDÁTICOS PARA A CONSERVAÇÃO DO SOLO: UMA AÇÃO DE EXTENSÃO EM ESCOLA PÚBLICA RURAL

Bruna Colle Rissardi

*Discente do curso de Agronomia, Instituto Federal Catarinense – Campus Videira,
e-mail: agrorissardi@gmail.com*

Flavio Alessandro Sommariva

*Discente do curso de Agronomia, Instituto Federal Catarinense – Campus Videira,
e-mail: agrosommariva@gmail.com*

Laura Rigo

*Discente do curso de Agronomia, Instituto Federal Catarinense – Campus Videira,
e-mail: laura.agronomia2024@gmail.com*

Lethiscia Agusti

*Discente do curso de Agronomia, Instituto Federal Catarinense – Campus Videira,
e-mail: lethiscia.2023@gmail.com*

Yasmin Ferraz de Deus

*Discente do curso de Agronomia, Instituto Federal Catarinense – Campus Videira,
e-mail: yasmin.agronomia20@gmail.com*

Érika Andressa Silva

*Doutora em Ciência do Solo, Instituto Federal Catarinense – Campus Videira, e-mail:
erika.silva@ifc.edu.br*

RESUMO

A conservação do solo é essencial para a sustentabilidade dos sistemas agrícolas e a preservação ambiental, sobretudo em regiões rurais onde a agricultura familiar é predominante. A educação ambiental, aliada à extensão universitária, representa uma importante estratégia de sensibilização e formação de jovens conscientes e comprometidos com o uso sustentável dos recursos naturais. Este trabalho teve como objetivo promover uma ação extensionista com estudantes do ensino médio da Escola de Educação Básica Professora Maria Luiza Ozório Zummer, situada na zona rural de Tangará/SC, com foco na compreensão dos efeitos da erosão hídrica e da importância das práticas conservacionistas. As atividades foram desenvolvidas por discentes do curso de Agronomia do Instituto Federal Catarinense – Campus Videira, que construíram mini ecossistemas utilizando garrafas PET reutilizadas, preenchidas com solo e diferentes tipos de cobertura (cobertura vegetal seca (palhada); cobertura viva (gramínea); práticas conservacionistas (terraceamento e arborização); solo exposto (sem cobertura)). A simulação de chuva foi realizada com jarras de água, e o escoamento coletado permitiu comparar visualmente a perda de solo em cada cenário. A metodologia prática e interativa possibilitou o envolvimento direto dos alunos e favoreceu a assimilação dos conteúdos, evidenciando os impactos da cobertura vegetal e dos terraços na retenção de água e na mitigação da erosão. A ação demonstrou a eficácia de metodologias participativas no ensino de ciências do solo, e reforçou o papel da escola pública como espaço de difusão do conhecimento agroambiental, contribuindo para a formação de jovens comprometidos com o meio rural e com a sustentabilidade.

Palavras-chave: Agronomia; ensino médio rural; extensão rural; educação em solos.

ABSTRACT

Soil conservation is essential for the sustainability of agricultural systems and environmental preservation, especially in rural areas where family farming is predominant. Environmental education, combined with university extension, represents an important strategy for raising awareness and training young people to be conscious and committed to the sustainable use of natural resources. This work aimed to promote an extension activity with high school students from Escola Educação Básica Professora Maria Luiza Ozório Zummer, located in the rural area of Tangará/SC, focusing on the understanding of water erosion effects and the importance of conservation practices. The activities were carried out by Agronomy students from the Federal Institute of Santa Catarina – Videira Campus, who built mini ecosystems using reused PET bottles filled with soil and different types of ground cover (dry vegetative cover – mulch; live cover – grass; conservation practices – terracing and tree planting; bare soil – no cover). Rain simulations were performed using water jars, and the runoff was collected to allow a visual comparison of soil loss in each scenario. The practical and interactive methodology enabled direct student engagement and facilitated content assimilation, highlighting the impact of vegetation cover on water retention and erosion mitigation. The activity demonstrated the effectiveness of participatory methodologies in teaching soil science and reinforced the role of public schools as spaces for disseminating agro-environmental knowledge, contributing to the education of young people committed to rural life and sustainability.

Keywords: Agronomy; rural high school education; rural extension; soil education

INTRODUÇÃO

A conservação do solo é um dos pilares fundamentais para garantir a sustentabilidade dos sistemas agrícolas, a preservação ambiental e a segurança alimentar. Entretanto, práticas inadequadas de uso e manejo têm intensificado os processos de degradação, como a erosão hídrica, a compactação e a perda de nutrientes, especialmente em regiões rurais (Lima; Lima, 2024). Nesse contexto, torna-se essencial promover a educação ambiental desde os níveis básicos de ensino, como estratégia para sensibilizar e capacitar as novas gerações quanto à importância do uso responsável dos recursos naturais (Campos; Marinho; Reinaldo, 2019; Santos et al., 2019; Salomão; Ribon; Souza, 2020; Lima; Andrade; Fortuna, 2016).

A escola pública rural representa um espaço privilegiado para o desenvolvimento de ações educativas voltadas ao meio ambiente, considerando que muitos de seus estudantes estão diretamente ligados à agricultura familiar e às atividades produtivas do campo. Quando integrada ao ensino técnico e superior, por meio da extensão universitária, essa relação se fortalece (Costa Falcão; Falcão Sobrinho, 2021; Costa Falcão; Falcão Sobrinho, 2024).

A extensão, como diretriz fundamental das instituições públicas de ensino superior, possibilita a articulação entre o saber científico e o conhecimento popular, promovendo um intercâmbio enriquecedor entre a universidade e a comunidade (Lima; Campos, 2022). Nesse sentido, este trabalho teve como objetivo aproximar estudantes do ensino médio de uma escola pública rural das temáticas relacionadas ao manejo e à conservação do solo, por meio de uma atividade prática e participativa, conduzida por acadêmicos do curso de Agronomia do Instituto Federal Catarinense – Campus Videira. A proposta buscou promover a reflexão sobre os impactos da degradação do solo e estimular práticas sustentáveis no meio rural, aliando conhecimento técnico, consciência ambiental e valorização das comunidades rurais locais.

METODOLOGIA

Público-alvo

A atividade de extensão foi direcionada a 35 estudantes pertencentes as turmas de 1º e 2º ano do ensino médio da Escola de Educação Básica Professora Maria Luiza

Ozório Zummer, localizada na comunidade rural de Passo da Felicidade, no município de Tangará/SC. A escolha desse público visou fortalecer o vínculo entre a educação científica e a realidade do campo, considerando que muitos dos alunos são filhos de agricultores e têm contato direto com práticas agrícolas. O projeto buscou promover a conscientização ambiental e o protagonismo juvenil no cuidado com os recursos naturais, especialmente o solo.

Material didático: construção dos mini ecossistemas com garrafas pet

Para a demonstração prática, os discentes do curso de Agronomia do Instituto Federal Catarinense, Campus Videira, confeccionaram mini ecossistemas utilizando garrafas PET reutilizadas. As garrafas foram cortadas longitudinalmente, preenchidas com solo e dispostas com inclinação para simular encostas. Cada unidade representou um cenário distinto (Figura 1): a) solo com cobertura vegetal seca (palhada), b) solo com cobertura viva (gramínea); c) solo com práticas conservacionistas, como terraceamento e plantio simbólico de árvores, d) solo exposto (sem cobertura). O uso de materiais recicláveis teve como objetivo não apenas facilitar a execução da atividade com baixo custo, mas também reforçar valores de reaproveitamento e sustentabilidade.

Figura 1 – Mini ecossistemas representando diferentes cenários de uso e manejo do solo:

a) cobertura vegetal seca (palhada); b) cobertura viva (gramínea); c) práticas conservacionistas (terraceamento e arborização); d) solo exposto (sem cobertura).



Fonte: autores (2025)

Palestra introdutória com apoio de slides

Antes da atividade prática com os mini ecossistemas, foi realizada uma palestra expositiva de aproximadamente 30 minutos (Figura 2), conduzida pelos discentes do curso de Agronomia. A apresentação utilizou slides como recurso didático, abordando conceitos fundamentais sobre conservação do solo, processos de erosão hídrica e práticas sustentáveis de manejo. A palestra teve como objetivo contextualizar teoricamente os estudantes do ensino médio e prepará-los para a experiência prática, promovendo maior compreensão e engajamento com a atividade.

Figura 2 - Palestra expositiva com uso de slides sobre conservação do solo e práticas conservacionistas, realizada com estudantes do ensino médio.



Fonte: autores (2025)

Experiências lúdicas realizadas nas salas de aula

Com os mini ecossistemas montados, os discentes do curso de Agronomia realizaram uma simulação de chuva utilizando jarras de água vertidas sobre cada garrafa. O escoamento superficial foi coletado em recipientes transparentes, permitindo a visualização da quantidade de solo transportado pela água. Essa comparação direta entre os diferentes tipos de cobertura evidenciou os efeitos da erosão hídrica e a eficiência das práticas conservacionistas. A atividade foi conduzida de forma interativa, com participação ativa dos alunos do ensino médio, tanto na

montagem quanto na observação dos resultados, o que proporcionou maior envolvimento e assimilação dos conceitos abordados.

DESENVOLVIMENTO

Análise dos Resultados e Observações em Sala de Aula

A atividade extensionista desenvolvida na Escola de Educação Básica Professora Maria Luiza Ozório Zummer, com foco na educação ambiental e conservação do solo, proporcionou uma experiência prática e significativa para os estudantes do ensino médio (Figura 3), permitindo-lhes observar de forma direta os impactos da erosão hídrica e as vantagens das práticas conservacionistas.

Figura 3 – Estudantes do ensino médio participando das atividades práticas.



Fonte: autores (2025)

Os resultados observados na simulação de chuva evidenciaram que o solo exposto, sem cobertura vegetal, apresentou maior perda de solo, devido à erosão hídrica intensa, com um escoamento superficial significativo. Em contraste, os ecossistemas com cobertura vegetal seca (palhada) ou viva (gramínea), bem como os que simularam práticas conservacionistas, como terraceamento e arborização, demonstraram uma retenção superior do solo e da água. O escoamento foi visivelmente menor nesses cenários, o que corrobora com a literatura existente que

indica que a cobertura do solo é uma prática eficiente para mitigar a erosão e melhorar a infiltração de água no solo.

A participação ativa dos alunos na construção e observação dos mini ecossistemas (Figura 3) favoreceu a compreensão dos efeitos da erosão e a importância das práticas conservacionistas, como o plantio de cobertura vegetal e o terraceamento. Além disso, a utilização de garrafas PET recicladas para construir os ecossistemas trouxe uma dimensão prática e sustentável para a atividade, promovendo não apenas o aprendizado sobre a conservação do solo, mas também a conscientização sobre o reaproveitamento de materiais.

A interação entre acadêmicos de Agronomia e alunos do ensino médio (Figura 3) foi um ponto positivo da ação extensionista, pois possibilitou o diálogo entre o saber técnico universitário e a experiência prática do campo. Essa troca de conhecimentos foi fundamental para a compreensão dos conceitos relacionados à conservação do solo e para o desenvolvimento do protagonismo juvenil, uma vez que os estudantes foram incentivados a refletir sobre as práticas agrícolas locais e a implementar soluções sustentáveis no manejo do solo.

Em termos de impacto educacional, a atividade revelou-se eficaz na sensibilização dos alunos para os problemas ambientais locais e globais. Ao final da atividade, muitos estudantes (Figura 4) demonstraram maior interesse e motivação para adotar práticas conservacionistas em suas propriedades ou para disseminar o conhecimento adquirido entre seus familiares. Essa mudança de perspectiva é crucial para fortalecer a educação ambiental nas escolas rurais, principalmente em regiões onde a agricultura familiar predomina e os desafios relacionados à conservação do solo são mais evidentes (Canepelle et al., 2028; Barros et al., 2017).

Figura 4 - Participantes das atividades de extensão: graduandos em Agronomia e alunos da Escola de Educação Básica Maria Luiza Ozório Zummer a) discentes do 1º ano do Ensino Médio b) discentes do 2º ano do Ensino Médio.



Fonte: autores (2025)

Além disso, os alunos puderam perceber, de forma prática, que as práticas conservacionistas não apenas evitam a degradação do solo, mas também contribuem para a melhoria da produtividade agrícola e a sustentabilidade dos ecossistemas locais, aspectos essenciais para a agricultura familiar (Santos et al., 2019).

Portanto, a ação extensionista realizada demonstrou o potencial das metodologias participativas e práticas para a educação ambiental em escolas públicas rurais (Silva et al., 2016; Campos; Marinho; Reinaldo, 2019). A utilização de mini ecossistemas como ferramenta pedagógica foi uma forma lúdica de sensibilizar os estudantes quanto aos efeitos da erosão hídrica e à importância da implementação de práticas conservacionistas no manejo do solo. A experiência reforçou o papel das instituições de ensino superior na promoção da educação ambiental e no fortalecimento do vínculo entre a universidade e as comunidades rurais, contribuindo para a formação de jovens mais conscientes e preparados para enfrentar os desafios ambientais e agrícolas do futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade de extensão desenvolvida com os estudantes da Escola de Educação Básica Professora Maria Luiza Ozório Zummer evidenciou o potencial das metodologias práticas e participativas no ensino de temas relacionados à conservação do solo. A combinação entre palestra expositiva e experimento com mini ecossistemas proporcionou um ambiente de aprendizagem dinâmico, favorecendo o protagonismo estudantil e a assimilação dos conteúdos abordados.

A visualização dos efeitos da erosão hídrica em diferentes cenários de cobertura do solo permitiu que os alunos compreendessem, de forma concreta, a importância das práticas conservacionistas e do manejo adequado do solo para a sustentabilidade das atividades agrícolas. Além disso, a ação reforçou o papel da escola pública rural como espaço de formação crítica e de valorização do território, estreitando os laços entre o conhecimento científico e a realidade do campo.

Conclui-se que iniciativas como esta, que integram ensino, extensão e educação ambiental, são fundamentais para sensibilizar as novas gerações quanto ao uso responsável dos recursos naturais, contribuindo para a construção de uma cultura de cuidado com o solo e com o meio ambiente.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PROEPP - IFC) pelo apoio essencial, por meio da concessão de bolsas e recursos financeiros para o desenvolvimento dos projetos dos editais 53/2024, 55/2024 e 20/2024.

Agradecemos à Escola de Educação Básica Professora Maria Luiza Ozório Zummer, localizada na comunidade rural de Passo da Felicidade, no município de Tangará/SC, pelo apoio, pela receptividade e pela parceria na realização das atividades deste projeto. A colaboração da equipe gestora, dos professores e dos alunos foi fundamental para o desenvolvimento das ações de educação e extensão, contribuindo para a construção coletiva do conhecimento e para a promoção da consciência ambiental.

REFERÊNCIAS

BARROS, W.N. et al. Percepção de solos: experiência com estudantes do 5ºano do Ensino Fundamental em escola de rede pública de Humaitá, AM. **Revista da Universidade do Vale do Rio Verde**, Três corações, v.15, n.2, p.558-565, ago/Dez, 2017.

CAMPOS, J. O.; MARINHO, J. de O.; REINALDO, L. R. L. R. Experimentos como recursos didáticos para educação em solos no ensino de geografia. **Revista Ensino de Geografia (Recife)** V, v. 2, n. 1, p. 167-186, 2019.

CANEPELLE, E.; KERKHOFF, J.T.; WRITZL, T.C.; STEIN, J.E.S.; SILVA, D.M.; REDIN, M. Ciência do solo nas escolas de ensino fundamental e médio. **Revista Brasileira de Agropecuária Sustentável (RBAS)**, v.8, n.3, p.41-50, 2018.

COSTA FALCÃO, C.L.; FALCÃO SOBRINHO, J. Material educativo sobre educação do solo: da produção acadêmica às ações de extensão na educação básica. **Revista Geopauta**, v.5, n.1, 2021.

COSTA FALCÃO, C.L.; FALCÃO SOBRINHO, J. Educação em solos: abordagens teóricas e metodológicas. **Acta Geográfica**, v. 18, n. 49, p. 97-116, 2024. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/actageo/article/view/8118> Acesso: em 26.abr. 2025.

LIMA, J. S.; CAMPOS, A. B. de. O conteúdo solo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino fundamental: uma análise crítica. **Terrae Didatica**, v. 18(Publ. Contínua), p.1-10, e022025, 2022.

LIMA, E. do V.; LIMA, P. da S. L. Ferramentas eficazes na educação em solos: práticas de ensino promovidas via extensão. **Brazilian Journal of Animal and Environmental Research**, [S. I.], v. 7, n. 4, p. e75770, 2024. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJAER/article/view/75770> Acesso em: 26 abr. 2025.

LIMA, J. S.; ANDRADE, S. F.; FORTUNA, D. S. Pedologia aplicada à Geografia: desafios e perspectivas na educação básica. **Caderno de Estudos Geoambientais – CADEGEO**, v.07, n.01, p.05-20, 2016. Disponível em: <http://www.cadegeo.uff.br/index.php/cadegeo/article/download/42/24> Acesso em: 26 abr. 2025.

SALOMÃO, V. L. N.; RIBON, A. A.; SOUZA, I. C. de. O ensino de solos na educação básica: estudo de caso de duas escolas da rede privada no município de Palmeiras de Goiás-GO. **Enciclopédia Biosfera**, Centro Científico Conhecer – Jandaia-GO, v. 17, n. 34, p. 355, 2020.

SANTOS, R. A. F. dos; BLUM, S. C.; DOS SANTOS, S. F. da C. B.; SOARES, S. da C.; CARDOSO, E. R. da C.; RAMOS, E. G.; ZULIANI, D. Q. Educação em solos no Maciço de Baturité: experiência com alunos do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Agropecuária Sustentável**, [S. I.], v. 9, n. 2, 2019.

SILVA, M.B.; SANTOS, A.C.R.L.C. A importância de aulas práticas para o ensino de solos na educação fundamental. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM SOLOS, 8., 2016. São Paulo. **Anais...** São Paulo: Humanitas, p.294-299, 2016.

Capítulo 10

PONTES QUE ENSINAM: ABORDAGEM LÚDICA PARA O ENSINO DE CONSTRUÇÕES RURAIS NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA

Érika Andressa Silva

Engenheira Agrônoma, Doutora em Ciência do Solo, Instituto Federal Catarinense – Campus Videira, e-mail: erika.silva@ifc.edu.br

Bruno Jose Dani Rinaldi

Engenheiro de Alimentos, Mestre em Tecnologia de Processos Químicos e Bioquímicos, Instituto Federal Catarinense – Campus Videira, e-mail: bruno.rinaldi@ifc.edu.br

Gilson Ribeiro Nachtigall

Engenheiro Agrônomo, Doutor em Ciências Agrárias, Instituto Federal Catarinense – Campus Videira, e-mail: gilson.nachtigall@ifc.edu.br

Bruna Biava de Menezes

Zootecnista, Doutora em Ciência Animal, Instituto Federal Catarinense – Campus Videira, e-mail: bruna.menezes@ifc.edu.br

RESUMO

Este relato de experiência apresenta os resultados de uma atividade prática desenvolvida na disciplina de Construções e Instalações Rurais, com estudantes do ensino médio do curso de Agropecuária do Instituto Federal Catarinense, Campus Videira. As ações propostas foram centradas na construção e avaliação de pontes em escala reduzida, utilizando materiais simples, como palitos de sorvete, palitos de churrasco e macarrão. A atividade foi dividida em duas etapas: uma votação estética, realizada por docentes e técnicos, para eleger a ponte mais bonita, e uma avaliação de resistência, na qual as estruturas foram submetidas a carregamentos progressivos até o rompimento. Essa prática possibilitou a aplicação concreta de conceitos teóricos relacionados à mecânica estrutural, como distribuição de cargas, resistência dos

materiais e a influência da geometria na estabilidade das estruturas. Os materiais para construção foram doados por empresas do agronegócio regional, o que evidenciou a relevância das parcerias entre instituições de ensino e o setor produtivo. Os resultados demonstraram diferenças significativas no desempenho das pontes em função do tipo de material utilizado, além de promoverem o desenvolvimento de habilidades como criatividade, trabalho em equipe e pensamento crítico. A atividade está alinhada com abordagens pedagógicas já consolidadas na literatura, que valorizam o aprendizado ativo por meio de projetos interdisciplinares, colaborativos e contextualizados com a realidade profissional.

Palavras-chave: Aprendizagem ativa. Teoria e prática. Ensino médio técnico. Agricultura. Materiais didáticos.

ABSTRACT

This experience report presents the results of a practical activity developed in the Rural Construction and Installations course, with high school students from the Agriculture course at the Instituto Federal Catarinense, Videira Campus. The actions proposed focused on the construction and evaluation of small-scale bridges using simple materials, such as ice cream sticks, skewers, and pasta. The activity was divided into two stages: an aesthetic voting, conducted by teachers and technicians to elect the most beautiful bridge, and a resistance evaluation, where the structures were subjected to progressive loads until failure. This practice allowed for the concrete application of theoretical concepts related to structural mechanics, such as load distribution, material strength, and the influence of geometry on the stability of structures. The construction materials were donated by regional agribusiness companies, highlighting the importance of partnerships between educational institutions and the productive sector. The results showed significant differences in the performance of the bridges based on the type of material used, in addition to promoting the development of skills such as creativity, teamwork, and critical thinking. The activity aligns with pedagogical approaches already established in the literature, which value active learning through interdisciplinary, collaborative projects that are contextualized with the professional reality.

Keywords: Theory and practice. Technical high school. Agriculture. Educational materials.

INTRODUÇÃO

A disciplina de Construções Rurais no Ensino Médio Técnico Integrado em Agropecuária abrange conteúdos fundamentais relacionados à infraestrutura e ao planejamento de estruturas utilizadas no meio rural. A compreensão de princípios como estabilidade, resistência de materiais e distribuição de cargas é essencial para a formação de profissionais capacitados a atuar na construção e manutenção de edificações agropecuárias. No entanto, a abordagem teórica isolada pode limitar o interesse e a assimilação dos conteúdos (Silva; Pontes; Pereira, 2020) por parte dos estudantes do ensino médio técnico.

Com o objetivo de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, acessível e significativo, foram desenvolvidas atividades práticas com enfoque lúdico, utilizando materiais simples como palitos de sorvete, macarrão tipo espaguete e palitos de churrasco para a construção de maquetes de pontes. Essa abordagem promoveu a experimentação ativa dos conceitos estruturais discutidos em sala de aula, incentivando a criatividade, o raciocínio lógico, o trabalho em equipe e a resolução de problemas (Ayer et al., 2014; Srinivasa; Chiplunkar; Srinivasa Rao, 2018).

A ludicidade, aliada ao ensino técnico, tem se mostrado uma estratégia pedagógica eficaz para engajar os estudantes e facilitar a consolidação de saberes técnicos. A construção de modelos em escala reduzida permite não apenas a visualização concreta dos conteúdos estruturais (Silva; Pontes; Pereira, 2020; Mendonça, 2019), mas também o desenvolvimento de competências práticas e cognitivas (Silva; Pontes; Pereira, 2020), essenciais à formação integral do aluno técnico em agropecuária.

METODOLOGIA

A atividade foi desenvolvida no âmbito da disciplina de Construções e Instalações Rurais. Participaram da atividade os estudantes do 1º ano do Ensino Médio do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal Catarinense – Campus Videira. Esses alunos representam o público-alvo da proposta, caracterizado por jovens em formação profissional técnica, que necessitam de metodologias que articulem conhecimentos teóricos e práticos voltados à realidade do meio rural.

A turma foi dividida em grupos, sendo que cada grupo recebeu um tipo distinto de material para a construção de uma maquete de ponte: o primeiro grupo trabalhou com macarrão tipo espaguete, o segundo utilizou palitos de churrasco, e o terceiro, palitos de sorvete.

Os grupos foram orientados a planejar e construir uma ponte em escala reduzida, aplicando noções básicas de resistência de materiais, distribuição de cargas e estabilidade estrutural. A construção foi realizada em sala de aula, durante o horário regular da disciplina, com acompanhamento da professora responsável, que forneceu as instruções técnicas e o suporte necessário para a execução do projeto.

Após a conclusão das estruturas, foi promovido um concurso interno com dois critérios de avaliação: estética (criatividade e acabamento da ponte) e desempenho estrutural (capacidade de suportar carga sem colapsar). A ponte mais bonita foi escolhida por votação entre os servidores (docentes e técnicos), enquanto a mais resistente foi determinada por meio de testes práticos de carga progressiva, aplicados de forma padronizada a cada modelo.

A prática experimental também contou com o apoio de empresas do agronegócio regional, que doaram todos os materiais utilizados na construção das pontes. Essa parceria foi fundamental para viabilizar a atividade, além de reforçar a importância da integração entre instituições de ensino e o setor produtivo local. A contribuição das empresas permitiu que todos os grupos tivessem acesso aos recursos necessários, favorecendo a equidade entre os participantes e fortalecendo os vínculos entre a formação educacional e o contexto socioeconômico da região.

Os primeiros colocados foram premiados com cestas de chocolates das marcas Cacau Show e Brasil Cacau (Figura 1a), gentilmente doadas pelo Rotary Club, como forma de reconhecimento pelo empenho e pela criatividade demonstrados durante a atividade.

Figura 1 – Premiação para os estudantes participantes do concurso de construções rurais
a) cestas de chocolates b) chaveiros personalizados.



Fonte: autores (2025)

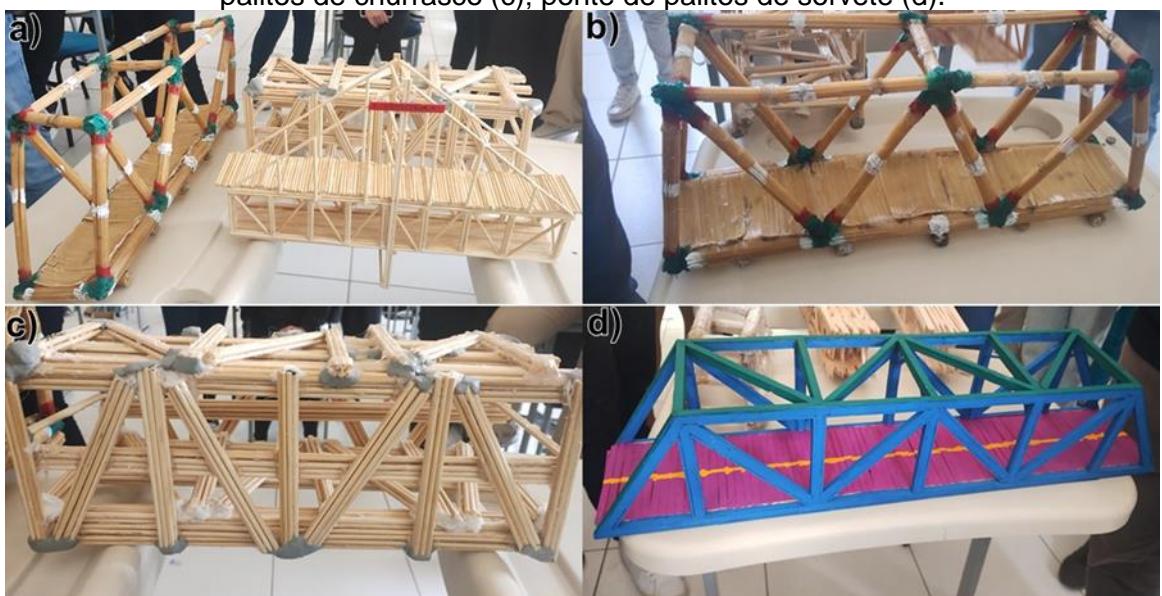
Além disso, todos os estudantes receberam chaveiros personalizados do curso técnico em Agropecuária (Figura 1b), oferecidos por empresas do setor do agronegócio, como incentivo à valorização da sucessão familiar no campo e ao fortalecimento da identidade profissional dos jovens do meio rural.

Essa atividade buscou integrar aspectos técnicos e criativos do conteúdo curricular, estimulando o protagonismo estudantil, o trabalho em grupo e a aplicação prática dos conceitos estudados em aula. Além disso, proporcionou um ambiente colaborativo e motivador, favorecendo a aprendizagem ativa e significativa.

DESENVOLVIMENTO

O evento de apresentação das pontes construídas pelos estudantes (Figura 2) foi organizado em dois momentos distintos. Inicialmente, as pontes foram submetidas a uma avaliação estética, na qual docentes e técnicos da instituição participaram de uma votação para eleger a estrutura mais bonita, considerando critérios como criatividade, acabamento e originalidade no design. Esse momento valorizou a expressão artística dos estudantes e reforçou a importância da apresentação visual nos projetos de engenharia, incentivando o cuidado com os detalhes e a estética das construções.

Figura 2 – Apresentação das pontes construídas (a); ponte de macarrão (b); ponte de palitos de churrasco (c); ponte de palitos de sorvete (d).

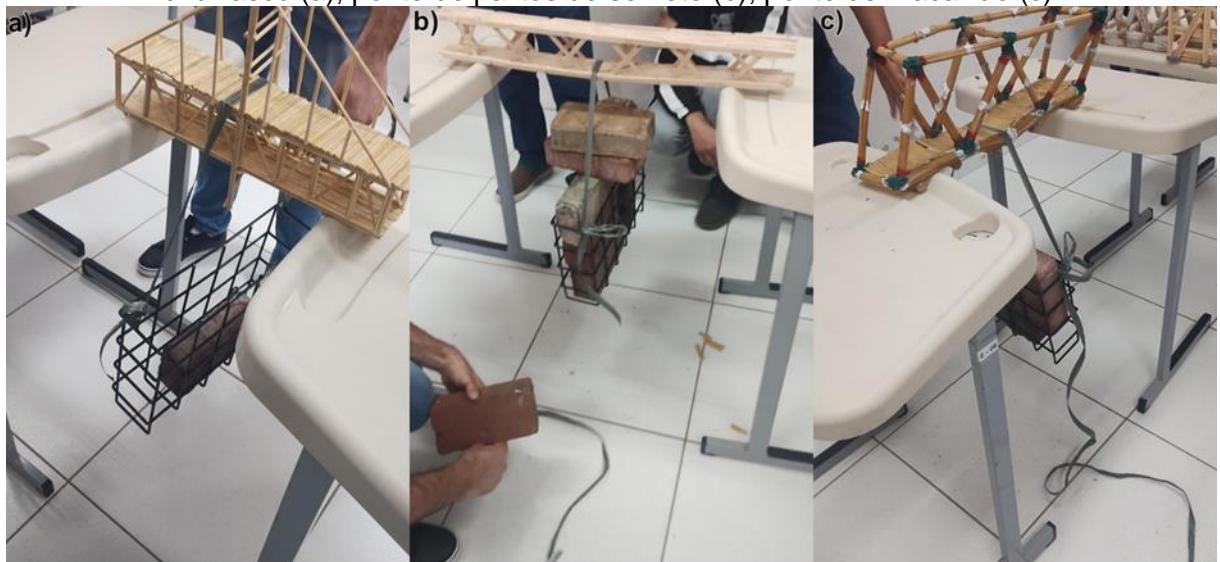


Fonte: autores (2025)

Em seguida, foi realizada a etapa prática de avaliação da resistência das estruturas (Figura 3). Cada ponte foi submetida à aplicação de cargas progressivas até o ponto de colapso, em um procedimento padronizado para garantir a comparação entre os modelos. Essa atividade permitiu a observação direta do comportamento

estrutural das maquetes sob esforço mecânico, e foi acompanhada de uma discussão coletiva entre os participantes sobre as causas das falhas observadas e as possíveis estratégias para aprimorar a eficiência e a estabilidade das construções.

Figura 3 – Testes de resistência com aplicação de cargas progressivas: ponte de palitos de churrasco (a); ponte de palitos de sorvete (b); ponte de macarrão (c).



Fonte: autores (2025)

A prática experimental proporcionou aos estudantes uma compreensão mais concreta dos conceitos teóricos abordados em sala, especialmente no que se refere à distribuição de cargas, resistência dos materiais e influência da geometria na estabilidade estrutural. O engajamento dos participantes durante a construção das pontes evidenciou o desenvolvimento de habilidades como criatividade, pensamento crítico e resolução de problemas práticos.

O desempenho das estruturas esteve diretamente relacionado aos materiais utilizados. As pontes construídas com palitos de sorvete (Figuras 2d e 3b) demonstraram maior resistência, devido à rigidez do material e à maior superfície de contato, o que favoreceu colagens mais eficientes e uma melhor distribuição das forças aplicadas. Por esse motivo, essas estruturas superaram, em resistência, as pontes feitas com macarrão. No entanto, uma das pontes confeccionadas com palitos de churrasco obteve o melhor desempenho estrutural (Figura 2c, 4b) entre todas, graças ao reforço proporcionado pela união de vários palitos na composição de seus elementos.

Em geral, as pontes feitas com palitos de churrasco (Figuras 3a, 2a e 2c) tendem a apresentar falhas, especialmente nas conexões, em função do formato

cilíndrico dos elementos, que dificulta a fixação adequada. Já as estruturas construídas com macarrão (Figura 2b), apesar de apresentarem propostas inovadoras de design, foram as menos resistentes, evidenciando a importância da escolha apropriada dos materiais em projetos estruturais.

Além do caráter avaliativo, a atividade contribuiu para a construção de um ambiente colaborativo de aprendizagem, ao promover a interação entre os grupos e incentivar o trabalho em equipe. O uso de pontes treliçadas como ferramenta didática tem sido amplamente relatado na literatura como uma estratégia eficaz para integrar conhecimentos de física, matemática e engenharia, promovendo o raciocínio lógico, a criatividade e a aprendizagem ativa (Ayer et al., 2014; Srinivasa; Chiplunkar; Srinivasa Rao, 2018).

Trabalhos como os de Moraes et al. (2021) e Monteiro Junior et al. (2021) demonstram que a construção e análise de pontes com materiais simples, como palitos de picolé, favorecem a compreensão do comportamento estrutural e fortalecem os conteúdos ensinados nas disciplinas técnicas. De maneira semelhante, Miranda et al. (2010) e Ramos et al. (2020) utilizaram essa abordagem em contextos educativos variados, destacando sua eficácia para o ensino de conceitos geométricos, a formação crítica de estudantes de engenharia e o estímulo ao aprendizado inclusivo e significativo em escolas públicas.

Ao final das atividades, foi realizada a premiação das pontes vencedoras, como forma de reconhecer o empenho e a criatividade dos estudantes. Foram entregues os brindes às equipes que se destacaram nas categorias de estética (Figura 4a, 5b) e resistência estrutural (Figura 4b, 5a). A premiação teve como objetivo valorizar o trabalho colaborativo, incentivar o protagonismo estudantil e reforçar a importância da aplicação prática dos conhecimentos adquiridos ao longo da disciplina. O momento foi marcado por entusiasmo e celebração, fortalecendo o vínculo entre os alunos e promovendo um ambiente de aprendizagem motivador.

Figura 4 – Ponte de palito de churrasco vencedora no quesito estética e beleza (a); ponte de palitos de churrasco vencedora na categoria resistência (b).



Fonte: autores (2025)

Figura 5 – Equipes vencedoras: (a) ponte com maior resistência estrutural; (b) ponte com melhor avaliação estética.



Fonte: autores (2025)

A diversidade de materiais e estratégias adotadas pelas equipes demonstrou o potencial da aprendizagem baseada em projetos no ensino técnico, especialmente quando aliada ao contexto real da formação em Agropecuária. Com resultados expressivos e grande envolvimento dos participantes, a proposta reforça a importância de metodologias ativas e interdisciplinares na formação de profissionais mais preparados, autônomos e comprometidos com a solução de problemas práticos do cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da atividade lúdica de construção de pontes com materiais alternativos demonstrou ser uma ferramenta eficaz para o ensino de conteúdos técnicos na disciplina de Construções Rurais. A metodologia adotada permitiu aos alunos do Curso Técnico Integrado em Agropecuária aplicar conhecimentos teóricos de forma prática, além de desenvolver competências como trabalho em equipe, resolução de problemas, criatividade e tomada de decisão.

A combinação entre ludicidade e técnica favoreceu a compreensão dos princípios de engenharia básica envolvidos nas estruturas rurais, tornando o aprendizado mais atrativo e significativo. A experiência também contribuiu para fortalecer a autonomia dos estudantes e despertou maior interesse pelas áreas de construção e planejamento rural. Atividades como esta são altamente recomendadas como parte da formação técnica, pois alinham ensino, prática e inovação de forma integrada.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PROEPPI - IFC) pelo apoio essencial, por meio da concessão de bolsas e recursos financeiros para o desenvolvimento dos projetos dos editais APL 120/2023 (Apoio a Projetos Integrados de Ensino, Pesquisa e Extensão Aplicados aos Arranjos Produtivos, Culturais e Sociais Locais nos Campi do IFC) e 96/2023 (Apoio à realização de projetos de ação social).

Estendemos nossos sinceros agradecimentos aos docentes e técnicos que contribuíram ativamente na organização, avaliação e execução de todas as etapas do projeto. Nosso reconhecimento também se estende às empresas do setor agropecuário e ao Rotary Club, que gentilmente doaram os materiais utilizados na construção das pontes, bem como os brindes e prêmios destinados aos estudantes. Por fim, agradecemos aos alunos participantes, cujo entusiasmo, criatividade e comprometimento foram essenciais para o êxito e a riqueza desta experiência educativa.

REFERÊNCIAS

AYER, Steven K.; MACHT, Fretchen A.; LEICHT, Robert M.; NEMBHARD, David A. Teams assessing teams: how assessment is affected by team member personality traits. **Construction Research Congress** 2014:Proceedings. p. 349-358, 2014.

MENDONÇA, Thiago Neves. Geometria para as crianças em tempos de matemática moderna em Minas Gerais: analisando novas fontes. **Com a Palavra, o Professor**, v. 4, n. 8, p. 222–243, 2019.

MIRANDA, R. J. P. C.; DOMINGUES, P.; ZAMBONI, L. M.; SALAMANI, J. C. The role of experimental stress analysis at graduation and post graduation courses - a brazilian case. **Applied Mechanicsand Materials**, v. 24–25, p. 424–432, 2010

MONTEIRO JUNIOR, Adhemar de Carvalho; CORTEZ, Ângelo José Costa; SILVA, Paulo César Santos Ribeiro da; PRADO, Pedro Henrique Colman; SANTOS, Ramon Oliveira Borges dos; ALMEIDA, BrunoVital de. Planejamento e construção: ponte de palitos. **II Simpósio Internacional de Projetos em Engenharia e em Tecnologia**, January, 2021.

MORAES, Matheus Henrique Morato de; FREITAS, João Eduardo Sousa de; MORAES, Diogo Henrique Morato de; FREIRE JUNIOR, Juarez Francisco; SILVA, Wellington Andrade da; GONÇALVES FILHO, Geraldo Magela. Procedimento de análise experimental e numérica de uma ponte executada com palitos de picolé. In: Química: Debate entre a Vida Moderna e o Meio Ambiente 2. [s.l.] **Athena Editora**, 2021.

RAMOS, Rayssa Gaspar; SILVA, Verônica Aryelle Guimarães da; DOURADO, Clara Ramos; CONCEIÇÃO, Jadson de Souza. Com a matemática construímos pontes e não barreiras. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 34, p. 1–6, 2020.

SILVA, Daniel Baptista da; PONTES, Cintia Miranda; PEREIRA, Cláudio Alves. Do lixo à sala de aula: a transformação de materiais reciclados em jogos didáticos para uso nos processos de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 13, p. 146–159, 2020.

SRINIVASA, Pai P.; CHIPLUNKAR, Niranjan C.; SHRINIVASA RAO, B. R. Project based learning(PBL): issues faced by faculty for its effective implementation. **Journal of Engineering EducationTransformations**, volume 31, nº 3, p. 9-16, 2018.

Capítulo 11

THE RIGHT TO HIGHER EDUCATION FROM A HUMAN RIGHTS PERSPECTIVE ON A FEDERAL INSTITUTE CAMPUS

Atair Silva de Sousa

Pesquisador em Informações e Avaliações Educacionais no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Anísio Teixeira – Inep. Doctorate Candidate - States, Society and Education. University of São Paulo (USP).

atair.sousa@usp.br - <http://lattes.cnpq.br/2459273724635926> -
<https://orcid.org/0000-0002-1355-8797>

Verônica Sena Cruz de Sousa

*Graduanda em Pedagogia na Universidade de Brasília (UnB).
232019231@aluno.unb.br - <http://lattes.cnpq.br/9307021162288412> -
<https://orcid.org/0009-0000-0102-8214>*

ABSTRACT

This paper briefly discusses the struggle for access to higher education for students who have historically been excluded from this level of education. These students come from the most sensitive social strata of Brazilian society. This population of students is more vulnerable due to their low family income, color, race and specific needs (people with some kind of disability). The aim is to ascertain the validity of the legislation in correcting this historical debt to this population of students, with regard to the right to higher education, on a federal institute *Campus*. At the same time, this right is based on human rights as one of the rights of the human being. The methodology used in this research has a mixed qualitative and quantitative approach, which includes document analysis and a search for data available from the National Institute of Educational Studies and Research - Anísio Teixeira - Inep. The results are promising and point to expected percentages of enrollment of students from the most vulnerable social classes at this level of education. They are evidence that the legislation in force, which ensures the democratization of access to higher education, has been effective in correcting inequality and inequity, although it needs to be updated.

Keywords: Right to Education. Human Rights. Higher Education. Quota students.

RESUMO

Neste artigo aborda-se, brevemente, a trajetória de luta do acesso à educação superior da população de estudantes que, historicamente, foi excluída desse nível de ensino. Esses estudantes têm suas origens em camadas sociais mais sensíveis da sociedade brasileira. Essa população de estudantes é mais vulnerável em função da baixa renda familiar, cor, raça e necessidade específica (pessoa com algum tipo de deficiência). O objetivo consiste em averiguar a validade da legislação na correção dessa dívida histórica com essa população de estudantes, no que se refere ao direito à educação superior, em um Campus de instituto federal. Pautando, concomitantemente, esse direito com os direitos humanos como sendo um direito do ser humano. A metodologia utilizada nesta pesquisa possui uma abordagem mista, qualitativa e quantitativa, que inclui análise documental e busca de dados disponíveis pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Anísio Teixeira – Inep. Os resultados são promissores e apontam percentuais esperados de matrículas de estudantes de classes sociais mais vulneráveis nesse nível de ensino. São evidências de que a legislação vigente que assegura a democratização do acesso à educação superior, tem sido eficiente na correção da desigualdade e da inequidade, embora careça de atualizações.

Palavras-chave: Direito a Educação. Direitos Humanos. Educação Superior. Estudantes Cotistas.

INTRODUCTION

With regard to Brazil, it is worth noting that the educational system was structured and expanded by the dominant class, formed by elite and white agents, who relied on the issue of meritocracy to control access to higher education, as if it were the only logical criterion for entry into this level of education (Ferraro, 2008).

Affirmative action was essential in the processes of access to higher education, and these actions have their origins in the "*igualdade formal que foi conquistada com as revoluções burguesas nos séculos XVII e XVIII, especificamente, a Revolução Inglesa, a Revolução Americana e a Revolução Francesa*"⁴ (Silva Filho, 2014, p. 3).

In turn, these revolutions had their signatures on Human Rights, which were being constituted as tools of the struggle for social justice. These tools are sustained and act in actions that aim at the principles of equality and equity: "[...] sem distinção de nação, raça, Estado, gênero, orientação sexual, etnia, condição física ou idade"⁵ (Silva Filho, 2014, p. 3).

⁴Free translation (Own). "Formal equality that was achieved with the bourgeois revolutions in the 17th and 18th centuries, specifically the English Revolution, the American Revolution and the French Revolution".

⁵Free translation (Own). "[...] without distinction of nation, race, state, gender, sexual orientation, ethnicity, physical condition or age".

It is accepted that this heritage of humanity has been built throughout history, through social movements. As a result, “*reivindicações e lutas fizeram avançar legislações, compreensões culturais sobre o que a sociedade considera justo, levando em consideração as configurações econômicas e territoriais dos povos*”⁶ (Silva Filho, 2014, p. 3).

However, this was not enough to combat inequality, much less equity in education, given that there is a history of contradictions between the market and society that accumulate injustices over time. This fact ratifies the historical debt of access to education by disadvantaged groups.

In Brazil, this historical educational debt began to be traced and tackled in the 1988 Federal Constitution (CF/88) (Brasil, 1988). The Law of Guidelines and Bases of Education of December 20, 1996 (LDB/96) (Brasil, 1996) together with the CF/88 indicated in their texts that education should be provided respecting the principle of equal conditions for access and permanence in school. The readings, interpretations and studies of these texts served as a basis for the design of vacancy reservation policies, which were understood as initiatives to promote equality, reducing social and school injustices (Bayma, 2012).

In the early 2000s, the first steps were taken towards processes of democratization of access and permanence in higher education. In these initial processes, quotas were established for students from disadvantaged classes. As these processes were at the discretion of each Higher Education Institution (HEI) and, therefore, did not have a standardization, in 2012 Law No. 12,711 of August 29, 2012 (Brasil, 2012) was enacted, which regulated the method of distributing places in higher education for this population of students.

In these terms, it would be appropriate to question whether, after more than a decade, the legislative processes have corrected the historical debt with the population of students who were once excluded from higher education, having as study a federal institute *Campus*? In other words, through the current legislation, is the right to access, permanence and completion of higher education being guaranteed to these students?

Thereby, the aim of this study is to investigate the validity of the legislation in the correction of this historical debt with this population of students, on a federal institute *Campus*, with regard to the right to higher education. To this end, a

⁶Free translation (Own). "Demands and struggles have advanced legislation, cultural understandings of what society considers fair, taking into account the economic and territorial configurations of peoples".

methodology with a mixed approach, qualitative and quantitative, is used, which includes document analysis and search for quantitative data in the NIESR database.

Thus, this paper is organized as follows: in addition to this introduction, four more sections have been developed. The first section presents the methodological procedures; the second section emphasizes the literature review on the legislative processes of the right to higher education in the country; the third section presents the analysis and discussion of the results; the fourth section presents the final considerations and, finally, the bibliographic references.

METHODOLOGICAL PROCEDURES

For this study, an exploratory methodology was used. With a mixed, qualitative and quantitative approach. A collection of government documentation and papers was compiled. Documents from Official Institutions were consulted and interpreted, such as those of the NIESR, of the Ministry of Education (MEC) and the Federal Institute of Brasília (FIB).

Research qualitative is a systematic and subjective approach that explains daily life experiences by giving them meaning (Khan, 2014). This type of research allows researchers to explore in depth the behaviors, from different perspectives, life experiences to study the complexities of the situation through a defined framework of this qualitative method (Khan, 2014).

The quantitative methodology examines the constructs of association between variables that can be generalized to a population group through statistical inferences. In this methodology, data and information tend to be objective formats and can be collected in various ways and assume values in both quantitative and qualitative aspects (Galvão; Pluye; Ricarte, 2018).

Mixed methodology is a combination of quantitative methodology and qualitative methodology techniques, which address theories and language in a single survey. In these cases, qualitative findings need to be complemented with quantitative results. Therefore, these methodologies are complementary to each other (Jamshed, 2014).

In order to quantitatively and qualitatively evaluate public policies for access to higher education, through the inclusion of students who, for decades, were excluded from this level of education, the Taguatinga Campus was chosen at this Institute. This choice was due to the fact that it has undergraduate courses in the three types of offers:

Licentiate, Technology and Bachelor's Degree. In addition to this factor, it is the one with the largest number of undergraduate courses at this Institute.

With the aim of to identify relevant reading results related to the Right to Education, Higher Education, Law of Access to Higher Education and Human Rights in Education, a combination of research strategies was used. These included: exploration and research through relevant work bases; verification of the reference list; citation search and other sources. Four databases were selected: Scielo; journal portal of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Cihep); Elsevier and Science Direct, Education Resources Information Center (Eric).

The search in these databases allowed a review of the most recent academic content, as well as historical, specific and multidisciplinary content. Table 1 provides an overview of the screening and selection process of the evaluated works

Table 1 – Screening process of the references selected for the research

Screening and Selection of References				
Database	Right to Education	Higher Education	Higher Education and Human Rights in Education	Total works/titles
Scielo	15	22	28	65
Cihep Journals	12	24	35	71
Science Direct	8	4	9	21
Eric	5	8	4	17
Total	40	58	76	174

Source: prepared by the author (2024).

The bibliographic and documentary research was carried out from March 2024 to June 2024, comprising papers written between 2012 and 2024, with some publications related to the theme being admitted that were outside this period. A total of 174 papers were identified for the screening of titles, which were abstracts and bibliographic information. Based on this, the inclusion/exclusion criteria mentioned above were verified. After completion of this stage, 46 studies were classified.

At the end of this stage, 17 were excluded, as they did not meet the criteria established for this research. In view of the above, 29 papers were selected for thematic analysis. Official government documents available on portals, such as planalto.gov, mec.gov, which deal with Laws, Decrees, Resolutions, Norms and

Guidelines, Institutional Programs and other normative acts, were analyzed. Chart 1 shows the criteria for how the papers were selected.

Chart 1 – Inclusion and exclusion criteria for selected papers

CRITERION - FOCUS		
Higher Education	Higher Education Access Policies	Language
Right to Education. Access to Higher Education. University Student Aid.	Human Rights in Education Educational Affirmative Action Policies. Quota policies. Policies for Higher Education Students.	English. Spanish. Portuguese.

Source: prepared by the author (2024).

Certain criteria were established that met the prerogatives of this study, in order to guarantee a certain degree of quality and relevance of the papers selected. Papers were included in the analysis if their focus was on: Higher Education, Policies for Access to Higher Education, Right to Education. The population of interest was subjects related to Human Rights in Education, such as Educational Affirmative Action Policies, Quota Policies, Policies for Attention to Students in Higher Education, as well as subjects that referred to the Right of Access and Permanence of Quota Students in Higher Education; papers published in Spanish, English and Portuguese.

THE RIGHT TO HIGHER EDUCATION AS HUMAN RIGHT

The Universal Declaration of Human Rights was adopted by the United Nations General Assembly on December 10, 1948, attributing inherent and inalienable fundamental rights to every human being. These fundamental rights include, among others, that “everyone has the right to education [...] education shall be free, at least in the elementary and fundamental stages and elementary education shall be compulsory” (United Nations, 1948, Art. 26). It is highlighted that “*Los Derechos Humanos corresponden al conjunto de los derechos individuales y colectivos inherentes a todas las personas sin distinción; son universales, inalienables, indivisibles e interdependientes*”⁷ (Oliva; Beltrán, 2020, p. 2).

⁷Free translation (Own). Human Rights correspond to the whole of inherent individual and collective rights to all people without distinction; are universal, inalienable, indivisible and interdependent.

Since, in an attempt to guarantee a person's right to education, the necessary conditions for access to education must be met. Thus, the enjoyment of the right to education by one person cannot interfere with the enjoyment of this right by others. This is because the enjoyment of the right to education by one person cannot be interfered with by others (Lindahl, 2006).

For Nessel (2023) the linguistic Human Rights have been defined as being "so fundamental that every individual has them because that individual is a human being, so inalienable that no state is allowed to violate them, and which are necessary for individuals and groups to live a dignified life" (Skutnabb-Kangas, 2018, p. 39). It is also noteworthy that "numerous authors have advocated that school and university science education should be based on an understanding of science education as a Human Right" (Schuck; Feser, 2022, p. 338).

Schuck and Feser (2022) recall that, on the other hand, Milner (2015) pointed out that since science education has the status of a type of education and, since education is a human right, it should also be considered a human right. It is appropriate to ascertain that linguistic Human Rights are related to education through the struggles of individuals who use minority languages. With this, their communities are engaged in this struggle to ensure and maintain survival and continuous development (Nesser, 2018). It is clear that "the recognition of the importance of human rights education for the implementation and for the respect of human rights has grown in the last years" (Tibbitts; Kirchschlaeger, 2010, p. 1).

Besides, it is possible to consider that "the Human Rights Education is an emergent field of educational theory and practice gaining increased attention and significance across the globe" (Tibbitts; Kirchschlaeger, 2010, p. 1). As a result, there was an organization in the international Human Rights movements of various entities, including the United Nations (UN), regional Human Rights bodies, and non-governmental organizations (NGOs). This fact has led to the broadening of the focus of this theme and, thus, since 1970 there has been an attempt to integrate concepts, norms and values of Human Rights in the main educational systems of the countries (Tibbitts; Kirchschlaeger, 2010).

Nevertheless, two decades of the twenty-first century have passed and humanity still lives with the violation of basic rights, practically, in all countries, especially those where poverty is a mark that persists throughout their histories. Among these violated rights, the right to food, health, education, among others, can be

mentioned. One of the direct implications of this violation of basic rights is the intensification of conflicts manifested in the increase in violence due to wars between nations. To justify attempts to solve these conflicts, they intensify military interventions, which threatens Human Rights, in addition to other types of catastrophes (Acosta, 2018).

According to the author,

Por todo lo anterior se hace necesaria la educación para los Derechos Humanos. La Educación no es solo un derecho para todos, sino ella tiene por objeto el fortalecimiento de los Derechos Humanos. La educación ayuda a los seres humanos a ser autónomos, a tener mejor calidad de vida, a tomar decisiones, a ser solidarios. No solo se tiene derecho a acceder a la educación, sino acceder a una educación de calidad⁸ (Acosta, 2018, p. 161).

With regard to educational processes “*El derecho a la educación es un derecho humano reconocido [...] como también un acceso equitativo a la educación superior, y una responsabilidad de proveer educación básica a los individuos que no han completado la educación primaria*”⁹ (Acosta, 2018, p. 162). It is worth mentioning that the management of education looks beyond a set of quality indicators, which means that monitoring within the structures of Human Rights is also desired. This right is contained in several international Human Rights treaties (Acosta, 2018).

Attention is drawn to the fact that there is so much to be learned from the continuing violations of Human Rights obligations in schools and from the responses, or lack thereof, to the violation of rights and characteristics of an education that respects Human Rights (Lundy; Sainz, 2018).

According to Oliveira et al. (2022) in Brazil, the Federal Constitution of 1988, called the “Citizen Constitution”, brought in its text, an underlined mention of Human Rights. However, there has been no effective implementation of such rights in the national territory. From the understanding that Human Rights are fundamental to a society, establishing education in Human Rights enables the citizens of this society “to respect human beings, their dignity, democratic values, tolerance, and a harmonious

⁸Free translation (Own). For all of the above, education for human rights is necessary. Education is not only a right for all, but it aims to strengthen human rights. Education helps human beings to be autonomous, to have a better quality of life, to make decisions, to be supportive. Not only do you have the right to access education, but also to access quality education.

⁹Free translation (Own). "The right to education is a recognized human right [...] as well as equitable access to higher education, and a responsibility to provide basic education to individuals who have not completed primary education".

coexistence according to the norms of the rule of law, contributing for the population's taking a protagonist role in their history" (Oliveira et al., 2022, p. 2).

These authors understand that:

Regarding Higher Education Institutions (HEIs), they have an evident duty to participate in the construction of a culture of HR promotion, protection, defense and repair through the inseparable principles of teaching, research and extension, aiming to train social agents committed to the future of society, with the goal of promoting development, social justice, democracy and peace (Oliveira et al., 2022, p. 2).

In this sense, "addressing Education in Human Rights in Brazil is one of the demands and urgencies to promote a more humane education and the empowerment of the democratic political regime in society" (Cordeiro; Souza; Costa, 2022, p. 12). Based on the opposition to meritocracy, it is understood that, "*no âmbito teórico-conceitual propôs-se uma noção de justiça social cuja amplitude incorporou a distribuição socioeconômica e o reconhecimento cultural. Analisou a construção da juridicidade da política de cotas como ampliação do direito à educação superior*"¹⁰ (Batista, 2018, p. 41).

It is understandable, therefore, that programs seek to promote the development of a plural, diverse, conscious, tolerant of differences and democratic society, since it would grant relevant spaces for minorities to participate in the community. With this, it is understood that compensatory justice, "[...] está baseada na retificação de injustiças ou de falhas cometidas contra grupos no passado, ora por particulares, ora pelo governo, em relação aos membros de determinado grupo minoritário"¹¹ (Bayma, 2012, p. 330).

It was precisely on this basis that the first formulation of a bill with a view to affirmative action in Brazil, dating back to the 1980s, was made by the then federal deputy Abdias do Nascimento, the first black parliamentarian to defend proposals for the promotion of civil rights for the black population. The bill proposed compensatory action measures for black Brazilians (Figueiredo, 2022). In this project presented by the then deputy Abdias do Nascimento there were a series of measures that claimed

¹⁰Free translation (Own). "In the theoretical-conceptual sphere, it proposed a notion of social justice whose scope incorporated socio-economic distribution and cultural recognition. It analyzed the construction of the legality of the quota policy as an extension of the right to higher education".

¹¹Free translation (Own). [...] it is based on the rectification of injustices or failures committed against groups in the past, sometimes by individuals, sometimes by the government, in relation to members of a certain minority group.

the reservation of vacancies. Moehlecke (2016) points out that this reservation system would take place by:

[...] reserva de 20% de vagas para mulheres negras e 20% para homens negros na seleção de candidatos ao serviço público; bolsas de estudos; incentivos às empresas do setor privado para a eliminação da prática da discriminação racial; incorporação da imagem positiva da família afro-brasileira ao sistema de ensino e à literatura didática e paradidática, bem como introdução da história das civilizações africanas e do africano no Brasil”¹² (Moehlecke, 2016, p. 421).

From the perspective of this reflection, according to Batista (2018), it is possible to consider that quotas for higher education are legal instruments that seek to guarantee social rights to citizens who were once excluded from this level of education. On the other hand, the role of compensatory policies for the reduction of social inequality in countries that did not guarantee equal rights for citizenship is recognized, as is the case of Brazil (Batista, 2018).

Through these policies, it is possible to recognize the existence of social inequalities that need to be overcome in order to effectively promote social inclusion, increasing the representation of disadvantaged groups in society in general (Reis, 2022). It would then be "*por meio de ações compensatórias e redistributivas que compensem ou corrijam a discriminação que sofreram ao longo da vida. Partindo desse princípio, defende-se que não se pode atender de forma igual quem é diferente para não perpetuar as desigualdades*"¹³ (Reis, 2022, p. 111).

Therefore, "this conception of education that is sensitive to human rights recognizes difference as a notable characteristic of modern societies and, therefore, to its formative potential, while at the same, promotes equality in the context of educational experiences" (Cordeiro; Souza; Costa, 2022, p. 9). It can be seen, therefore, that in the face of differences, the struggle for equality continues today, without necessarily denying the relevance of this struggle. These differences caused political and epistemological changes in the conduct of life and society. Education must be understood as the vector for the construction of these differences, being the

¹²Free translation (Own). [...] reservation of 20% of vacancies for black women and 20% for black men in the selection of candidates for public service; scholarships; incentives to private sector companies to eliminate the practice of racial discrimination; incorporation of the positive image of the Afro-Brazilian family into the education system and didactic and paradidactic literature, as well as the introduction of the history of African civilizations and the African in Brazil.

¹³Free translation (Own). Through compensatory and redistributive actions that compensate or correct the discrimination they have suffered throughout their lives. Based on this principle, it is argued that those who are different cannot be treated equally so as not to perpetuate inequalities.

scenario of these epistemological changes. In this scenario lies the space for the realization of the posture in relation to social diversity (Cordeiro; Souza; Costa, 2022).

In Brazil, only in 2012, a fundamental milestone was instituted for quota policies through the approval of Law No. 12,711/2012. This Law was regulated by Decree No. 7,824, of October 11, 2012 (Brasil, 2012b), which defined the conditions for the reservation of vacancies and established the transition of reservation of vacancies in public HEIs. From Normative Ordinance No. 18, of October 11, 2012, the basic concept for the application of the Law was established (Cavalcanti et al., 2019). According to article 2 of Decree No. 7,824, of October 11, 2012 (Brasil, 2012b),

As instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação que ofertam vagas de educação superior reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, [...], observadas as seguintes condições: I - o mínimo cinquenta por cento das vagas de que trata o caput serão reservadas a estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um inteiro e cinco décimos salário-mínimo per capita ; e II - serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação pertinente, em proporção ao total de vagas, no mínimo, igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade federativa onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE¹⁴ (Brasil, 2012, s.p).

It can be seen that Law 12.711/2012 imposed that: "um programa de cotas crescente em todas as universidades e institutos federais até atingir, em 2016, o nível de 50% das vagas em todos os cursos dedicados às cotas e padronizou os critérios para sua distribuição" (Wainer; Melguizo, 2018, p. 3).¹⁵ It was finally judged constitutionally unanimously by the ministers of the Federal Supreme Court (FSC) on

¹⁴Free translation (Own). Federal institutions linked to the Ministry of Education that offer higher education places will reserve, in each selection procedure for admission to undergraduate courses, by course and shift, at least fifty percent of their places for students who have fully attended high school in public schools, [...], subject to the following conditions: I - at least fifty percent of the places referred to in the caput will be reserved for students with a gross family income equal to or less than one integer and five tenths of a minimum wage per capita ; and II - will be filled, by course and shift, by self-declared black, brown and indigenous people and people with disabilities, under the terms of the relevant legislation, in a proportion to the total number of places, at least equal to the respective proportion of black, brown, indigenous and people with disabilities in the population of the federative unit where the institution is located, according to the last census of the Brazilian Institute of Geography and Statistics - IBGS (Brasil, 2012, s. p).

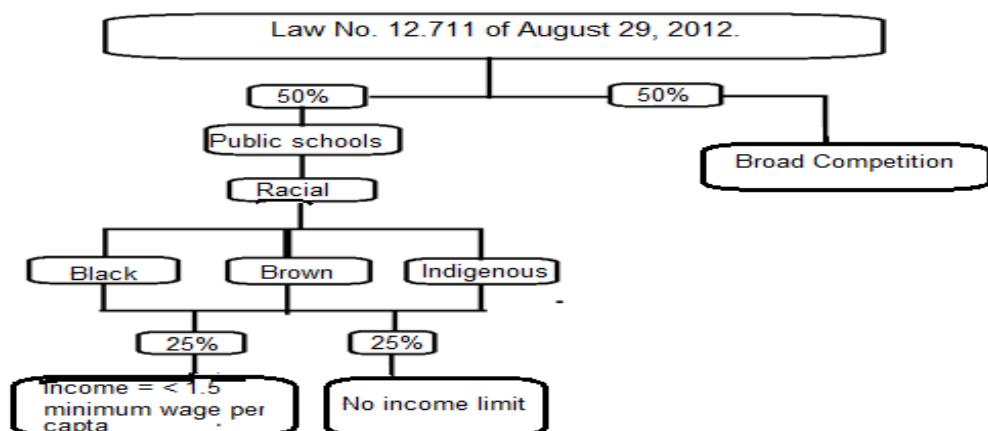
¹⁵Free translation (Own). An increasing quota program in all universities and federal institutes until reaching, in 2016, the level of 50% of the vacancies in all courses dedicated to quotas and standardizes the criteria for their distribution.

April 26, 2012. This legislative framework is in harmony with that pointed out by Oliva and Beltrán (2020). For the authors,

Se considera el Derecho Internacional de los Derechos Humanos como un marco normativo para orientar el diseño, implementación, monitoreo y evaluación de políticas públicas, analizar los problemas sociales y las condiciones de desigualdad e identificar las distribuciones inequitativas de poder que dificultan el desarrollo”¹⁶ (Oliva; Beltrán, 2020, p. 2).

Figure 1 shows Law No. 12.711/2012 with its scope and configurations. The criteria have been established in a clearer and more aim way, valid for Federal Higher Education Institutions (FHEI). The figure shows that the first criterion is the application of 50% of places for students from public schools. This is followed by the racial criterion and finally income.

Figure 1 - Representation of Law No. 12.711/2012



Source: Ferreira (2020, p. 9).

The institutionalization of the reservation of places for students with disabilities was established by art. 3 of Law No. 13,409 of 28 December 2016 (Brasil, 2016),

Em cada instituição federal de educação superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação

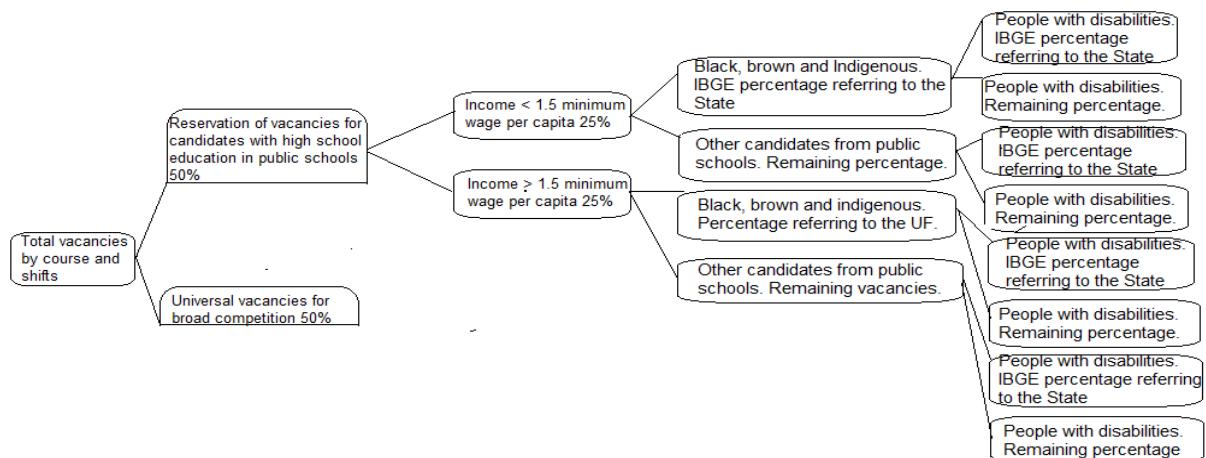
¹⁶Free translation (Own). The International Law of the Human Rights as a normative framework to guide the design, implementation, monitoring and evaluation of public policies, analyze social problems and conditions of inequality and identify the inequitable distributions of power that hinder development.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE¹⁷ (Brasil, 2016, s.p.).

However, it would be relevant to note that the current legislation only contemplates people with disabilities from public schools. Outside this group, those who have disabilities, but study in private schools, with or without a scholarship, continue to compete with the others, without taking advantage of compensatory policies (Reis, 2022). Given the imprecision of the current legislation on this topic, the FHEI tended to adopt other legal documents, respecting the minimum value of the Quota Law in their notices, based on their administrative autonomy (Reis, 2022). The author draws attention to the fact that, "por outro lado, a não padronização em escala nacional dos documentos a serem adotados pelas instituições pode denotar uma fragilidade, inclusive na própria garantia dos direitos dessa população"¹⁸ (Cabral, 2018, p. 20).

The diagram in Figure 2 helps to understand this distribution of vacancy reservations.

Figure 2 - Distribution of vacancies in higher education as of Law No. 13,409/16



Source: Reis (2022, p. 122) adapted.

Through this diagram, it can be seen that branches were added in relation to the diagram in Figure 3 on page 48. The first criterion remained, 50% of vacancies for

¹⁷Free translation (Own). In each federal institution of higher education, the places referred to in art. 1 of this Law will be filled, by course and shift, by self-declared black, brown and indigenous people and people with disabilities, under the terms of the legislation, in a proportion to the total number of places at least equal to the respective proportion of black, brown, indigenous and people with disabilities in the population of the unit of the Federation where the institution is located, according to the last census of the Brazilian Institute of Geography and Statistics – IBGS.

¹⁸Free translation (Own). On the other hand, the non-standardization on a national scale of the documents to be adopted by the institutions may denote a fragility, including in the very guarantee of the rights of this population.

public schools. After applying the criteria of public school and per capita income less than or equal to 1.5 minimum wages, the criterion of the BBI group is applied, percentage of the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE) referring to the Federation Unit (FU). Next, the criterion of people with disabilities is applied, a percentage of the IBGE referring to the FU.

Based on these notes, Reis (2022) argues that having access to higher education is not a concession or benefit offered by the State. The author reinforces that, in addition to access, it would be a duty, an obligation. In this sense, she points out that this right is fully guaranteed without stopping in a partisan political discourse.

Ansay (2015) and Januário (2019) argue that, in addition to legislation, it would be necessary and important to implement policies that enable the effective permanence of these students with disabilities and that can be the focus of surveillance by social movements and civil society (Reis, 2022).

ANALYSIS AND DISCUSSION OF THE RESULTS

Senkevics and Mello (2022) present data, based on their studies, on the percentage distribution of public-school freshmen and black, brown, and indigenous (BBI) public school students in undergraduate courses at the Federal Institutions of Higher Education (FIHE). This distribution was made by HEI, course and shift in the country between 2012 and 2016 and demonstrates the heterogeneity of the student profile of higher education in the country from the Quota Law. Table 2 shows the evolution of the composition of the FIHE entrants by the categories of the Quota Law from 2012 to 2016.

Table 2 - Participation of groups benefiting from the Quota Law in FIHE in Brazil from 2012 to 2016 (%)

Year	Public School	Public School and BBI	Public School and income	Public School, BBI and income
2012	55,4	27,7	48,2	24,9
2013	56,7	29,9	48,6	26,8
2014	58,5	33,2	50,4	29,4
2015	62,2	34,4	52,0	29,9
2016	63,6	38,4	54,8	34,0

Source: Senkevics and Mello (2022, p. 213) adapted.

The data in this table indicate that there was a linear growth in the growth of all the groups of charities of the Quota Law from 2012 to 2016. Of these groups, public schools showed an average growth of 2.1% per year and a cumulative growth of 14.8% in the period considered.

Public schools and BBI, an average growth of 2.7% per year and a cumulative growth of 38.6% in the period considered. Public school and income, an average growth of 1.7% per year and a cumulative growth of 13.7% in the period considered. Finally, public school, BBI and income, an average growth of 2.3% per year and a cumulative of 36.5% in the period considered. Based on this more general data analysis, an analysis is carried out in only one HFES, but with a longer period. The FHEI chosen is the Federal Institute of Brasília (FIB) whose *Campi* are: Brasília, Ceilândia, Estrutural, Gama, Planaltina, Riacho Fundo, Samambaia, São Sebastião and Taguatinga.

The Table 3 shows the panorama by *Campus* in relation to the percentage of enrollment in the vacancy reservation modality from 2012 to 2021. This percentage is calculated by the ratio between the total enrollment in the year and the total enrollment in the vacancy reservation modality in the same year.

Table 3 – Percentage of enrollment in the modality of reservation of vacancies at FIB Campuses from 2012 to 2021

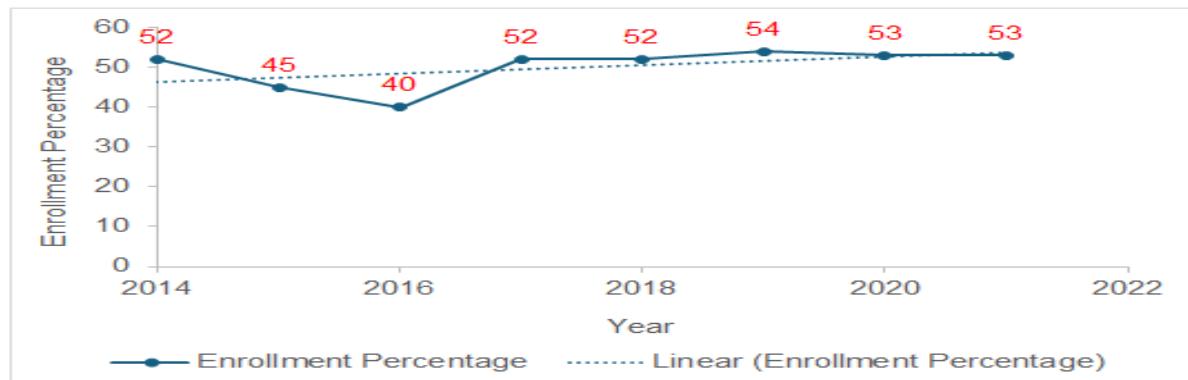
Year	Percentage of enrollments in the vacancy reservation modality by <i>Campus</i> .								
	Bras.	Ceil.	Estrut.	Gama	Planalt.	R. Fundo	Sam.	S. Seb.	Taguat.
2012	18,10	0,00	0,00	11,35	12,59	0,00	0,00	0,00	0,00
2013	1,86	0,00	0,00	52,87	6,90	0,00	0,00	0,00	50,00
2014	18,16	0,00	0,00	20,60	23,14	53,57	0,00	38,71	52,25
2015	12,21	0,00	18,51	95,71	22,97	62,22	0,00	37,04	44,60
2016	0,00	0,00	29,23	57,75	29,52	55,43	0,00	42,86	40,27
2017	35,24	37,96	42,16	59,91	32,79	58,82	0,00	54,55	52,32
2018	43,41	50,00	39,74	56,30	36,91	54,01	18,31	49,83	52,39
2019	52,79	53,04	36,11	35,97	38,37	54,46	52,53	49,55	53,86
2020	52,18	52,85	35,84	51,53	41,07	55,12	40,72	41,63	53,24
2021	46,14	47,92	38,46	46,24	36,81	52,96	30,38	32,72	53,36

Source: prepared by the author based on data made available by NIESR (2021).

Table 3 shows that only from 2018 onwards all FIB *Campi* registered enrollments with reserved vacancies in higher education classes. In addition to this finding, it can be seen that the Riacho Fundo and Taguatinga *Campi* are the ones that

maintain a regularity in relation to the growth in the percentage of vacancy reservations at this level of education. Graph 1 shows the percentages of enrollments by reservation of vacancies in higher education in the period from 2014 to 2021.

Graph 1 – Percentage of enrollments by reservation of vacancies in higher education at the Taguatinga Campus



Source: prepared by the author based on data provided by NIESR (2021).

It can be seen from the graph that since the implementation of higher education in this *Campus*, the percentage of enrollments by reservation of vacancies has been close to 50%, although there have been drops in this percentage in the years 2015 and 2016. From then on, there was a slight oscillation in the percentage of enrollments by reservation of vacancies. However, the linearization curve points to a stabilization trend, around 53%, in the percentage of enrollments by reservation of vacancies in higher education at this *Campus*. It is verified that the number of enrollments in the ethnic/racial modality is higher than the others offered by reservation of vacancies. It is also noticed that the number of enrollments for people with disabilities (special needs) is shy in relation to BBI and income.

According to the 2021 higher education census, at the FIB Taguatinga *Campus*, 53.36% of enrollments are reserved for vacancies and there is at least one student in each of the categories indicated above (Inep, 2021). Thus, it is perceived that the profile of higher education students at the FIB Taguatinga *Campus* has a heterogeneous characteristic. This diversification of the profile of students at this *Campus* must be considered when considering the claim of uniqueness in higher education.

FINAL CONSIDERATIONS

Although this work has been restricted to the analysis of the right to higher education of students from public schools, low-income, blacks, childbirth, indigenous and people with disabilities in line with Human Rights, only in a *Campus* of a Federal Institute, it does not deviate from a more general analysis of this theme. This means that the legislation implemented from 2012 onwards has formed a new panorama of higher education in the country. Over the course of a decade, affirmative action policies were consolidated, which diversified the profile of university students in Brazilian HEIs.

In this sense, the questions posed for this work: the legislative processes have corrected the historical debt with the population of students who were once excluded from higher education? In other words, through the current legislation, is the right to access, permanence and completion of higher education being guaranteed to these students? Would have as answers that, although there is a long way to go with regard to the right to higher education in Brazil, it can be seen that in the last two decades the right to higher education and Human Rights have gone hand in hand in the country. This was possible due to an intense and persistent struggle for affirmative action policies in the context of access to higher education for people who previously did not have access to this level of education.

In this way, it was possible to dialogue with the aim of this study, which consists of investigating the validity of the legislation in the correction of this historical debt with this population of students, with regard to the right to higher education. As already pointed out, I had its limits in the analysis of the population of higher education students of a *Campus* of a Federal Institute. Future studies could extend the analysis to a larger pollution of students, or carry out longitudinal studies on this topic, or even make comparisons with similar studies.

REFERENCES

ACOSTA, Vivian Rodríguez. Educación para los derechos humanos: un estudio necesario. **Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina.** v. 09, n. 2. Habana, 2018. p. 160-177

ANSAY, Noemi Nascimento. O acesso de estudantes com deficiência ao ensino superior no Brasil: direito ou concessão? **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 4, n. 1. Uberlândia, 2015. p. 173-186

BATISTA, Neusa Chaves. Cotas para o acesso de egressos de escolas públicas na Educação Superior. **Revista Pro-Posições**, v. 9, n. 3. Campinas/SP, set./dez. 2018. p. 41-65

BAYMA, Fátima. Reflexões sobre a Constitucionalidade das Cotas Raciais em Universidades Públicas no Brasil: referências internacionais e os desafios pós-julgamento das cotas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. v. 20, n.75. Rio de Janeiro, abr./jun. 2012. p. 325-346

BRASIL. Planalto. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Available at: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicacomilado.htm. Accessed in: 10 jun. 2024.

BRASIL. Planalto. **Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012**. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Available at: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm . Accessed in: 24 jun. 2024.

BRASIL. Planalto. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Available at: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1. Accessed in: 24 jun. 2024.

BRASIL. Planalto. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Available at: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Accessed in: 12 jun. 2024.

BRASIL. Planalto. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Available at: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Accessed in: 20 jun. 2024.

CABRAL, Leandro Santos Amâncio. Políticas de Ações Afirmativas, Pessoas com Deficiência e o Reconhecimento das Identidades e Diferenças no Ensino Superior Brasileiro. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 57. Arizona, abr. 2018. p. 1-33

CAVALCANTI, Ivanessa Thaiane do Nascimento; ANDRADE, Cláudia Sá Malbouisson; TIRYAKI, Gisele Ferreira; COSTA, Lilia Carolina Carneiro. Desempenho acadêmico e o sistema de cotas no ensino superior: evidência empírica com dados da Universidade Federal da Bahia. **Avaliação**. v. 24, n. 1. Campinas; Sorocaba/SP, mar. 2019. p. 305-327

CORDEIRO, Kelly Maia; SOUZA, Izadora Martins da Silva; COSTA, Renato Pontes. Media and Human Rights Education: New Times, New Challenges. **Education Policy Analysis Archives**, v. 30, n. 41. Arizona/USA, mar. 2022. p. 1-16

FERRARO, Alceu Ravanello. Direito à Educação no Brasil e dúvida educacional: e se o povo cobrasse? **Educação e Pesquisa**, v.34, n.2. São Paulo, maio/ago. 2008. p. 273-289

FERREIRA, Nara Torrecilha. Como o acesso à educação desmonta o mito da democracia racial. **Ensaio: avaliação e políticas públicas** em educação. v.27, n.104. Rio de Janeiro, jul./set. 2019. p. 476-498

FERREIRA, Nara Torrecilha. Desigualdade racial e educação: uma análise estatística das políticas afirmativas no ensino superior. **Educação em Revista**. v.36, e227734. Belo Horizonte, 2020. p. 1-26

FIGUEIREDO, Otto Vinícius Agra. Ações afirmativas na educação superior em diálogo com Nancy Fraser. **Revista Espaço Acadêmico**. n.37. Ano XXII. Maringá/PR, nov./dez. 2022.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; PLUYE, Pierre; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Métodos de pesquisa mistos e revisões de literatura mistas: conceitos, construção e critérios de avaliação. **InCID: Revista da Ciência da Informação e Documentação**. v. 8, n. 2. Ribeirão Preto, set. 2017/fev. 2018. p. 4-24

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Anísio Teixeira. Censo de Educação Superior de 2021. **Notas Estatísticas**. Brasília/DF, Inep/MEC, 2022. Available at: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Accessed in: 28 apr. 2024

JAMSHERD, Shazia. Qualitative Research Method-Interviewing and Observation. **Journal of Basic and Pharmacy**, v. 5, n.4. USA, nov. 2014. p. 87-88.

JANUÁRIO, Geane de Oliveira. O direito à educação no ensino superior de pessoas com deficiências. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 5. Campinas/SP, 2019. p. 1-26

KHAN, Shahid Nawaz. Qualitative Research Method – Phenomenology. **Asian Social Science**, v. 10, n. 21. Monash/Australia, 2014.

LINDAHL, Ronald. The right to education in a globalized world. **Journal of Studies in International Education**, v. 10, n. 1. 2006. p.5-26.

LUNDY, Laura; SAINZ, Gabriela Martínez. The role of law and legal knowledge for a transformative human rights education: addressing violations of children's rights in formal education. **Human Rights Education Review**, v. 1, n. 2. Norway, sept. 2018.

MOEHLECKE, Sabrina. Ações afirmativas no Brasil: um histórico do seu processo de construção. In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (org.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niteroi: EdUFF, 2016. p. 413-438.

NESSELER, Andrew. Challenges of Linguistic Human Rights in Relation to Language Education. **rEFLections**, v. 30, n. 3. USA, sept. /dec. 2023. p. 960-970

OLIVA, María Angélica; BELTRÁN, Hernaldo Carrasco. Sentido y alcances prácticos de la Educación Física Escolar como un Derecho Humano: análisis en las Bases Curriculares chilenas de Educación Básica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 42, e2050. Brasília, mar. 2020. p. 1-9

OLIVEIRA, Jamilly Nazário Souza; FERNANDES, Alicia Pereira Banja; LIMA, Hugo Vinícius Carvalho de Abreu; FALBO, Ana Rodrigues; CAMINHA, Maria de Fátima Costa. The meaning attributed by tutors to experiences involving human rights in the academic environment. **Revista Brasileira de Educação Médica**, n. 46, v. 2. Brasília/DF, 2022. p. 1-11

REIS, Larissa Fernanda Santos Oliveira. **Pessoas com deficiência em instituições federais de educação superior: análise sobre o sistema de reserva de vagas**. Tese (Doutorado) Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Natal/RN, 2022. 247. p

SCHUCK, Patrick; FESER, Markus Sebastian. Science Education as a Human Right: A Systematic Review of the Literature. **European Journal of Science and Mathematics Education**, v. 10, n. 3. 2022. p. 338-351

SENKEVICS, Adriano Souza; MELLO, Úrsula Mattioli. Balanço dos dez anos da política federal de cotas na educação superior (lei nº 12.711/2012). **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v. 6. Brasília, 2022. p. 209-232

SKUTNABB-KANGAS, Tove. Linguistic diversity, language rights and language ecology. **Sciendo: Sustainable Multilingualism**, v. 13, n. 1. Lituânia, 2018. p. 14-58.

SILVA, Tatiana Dias. Ação afirmativa e população negra na educação superior: Acesso e perfil discente. Texto para Discussão, n. 2569. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)**. Brasília, 2020. p. 1-55

SILVA FILHO, Penildon. As Políticas de Ações Afirmativas na Educação Superior do Brasil sob a Ótica da Equidade. In: IV Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação e VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação, Porto/Portugal, 2014. **Políticas e Práticas de Administração e Avaliação na Educação Ibero-Americana**. v. 18. Salvador: Anpae, 2014.

TIBBITTS, Felisa; KIRCHSCHLAEGER, Peter. Perspectives of research on human rights education. **Journal of Human Rights Education**, v. 2, n. 1. USA, Sep. 2010. p. 1-31

UNITED NATIONS. **Universal Declaration of Human Rights**. USA, 1948. Available at: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Accessed in: 05 jul. 2024.

WAINER, Jacques; MELGUIZO, Tatiana. Políticas de inclusão no ensino superior: avaliação do desempenho dos alunos baseado no ENADE de 2012 a 2014. **Educação Pesquisa**. v. 44, e162807, São Paulo, 2018.

Capítulo 12

ENTRE QUADRO E CONFLITOS: DESAFIOS DOCENTES NO COTIDIANO ESCOLAR

Ana Vitória Dias Lima

Mestranda em Ensino de Língua Portuguesa (UEPA). vituria7@gmail.com

RESUMO

Este estudo investiga as dificuldades enfrentadas por professores em sala de aula no processo de ensino, analisando desafios práticos e teóricos que afetam o desempenho docente e a qualidade educacional. A pesquisa baseia-se nos trabalhos de Libâneo (2002), Tardif (2002) e Gatti (2010), que fornecem uma base sólida para examinar desafios pedagógicos e formativos. A metodologia qualitativa foi adotada, com uso de questionários e observações em sala como instrumentos de coleta de dados. A amostra inclui professores de diferentes níveis de ensino. Os resultados visam informar políticas educacionais e práticas de formação, contribuindo para melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem no Brasil.

Palavras-chave: Dificuldades docentes. Gestão de sala de aula. Formação de professores.

ABSTRACT

This study investigates the challenges faced by teachers in the classroom during the teaching process, analyzing practical and theoretical issues that impact teaching performance and educational quality. The research is based on the works of Libâneo (2002), Tardif (2002), and Gatti (2010), which provide a solid foundation for examining pedagogical and formative challenges. A qualitative methodology was adopted, using questionnaires and classroom observations as data collection instruments. The sample includes teachers from different education levels. The results aim to inform educational policies and teacher training practices, contributing to the improvement of teaching and learning quality in Brazil.

Keywords: Teacher difficulties. Classroom management. Teacher training.

INTRODUÇÃO

No contexto educacional nacional hodierno é possível observar incontáveis percalços que permeiam este cenário e isso reflete diretamente na prática pedagógica, haja vista que os profissionais do campo necessitam estarem atualizados

continuamente acerca das competências e habilidades para lidarem com tais entraves. Não é à toa que diversos autores, a ressaltar Gauthier e Martineau (1999), afirmam que o papel central do professor é persuadir o discente, despertando nele a vontade de aprender. Contudo, tal habilidade de persuasão transcende a técnica, envolvendo também um trabalho emocional.

Nesse viés, comprehende-se que o profissional da educação possui um papel crucial que atravessa as limitações da técnica, uma vez que existe a possibilidade de lidar com contextos problemáticos que demandam posturas flexíveis e estratégicas (Prado *et al.*, 2013). A partir disso, entende-se que no cotidiano dos professores, surgem contratemplos que podem prejudicar a construção do conhecimento e o processo de ensino-aprendizagem.

Elementos estes, que são influenciados tanto pela estrutura física do espaço escolar, quanto pela conduta do educando refletindo seus contextos externos. Logo, com o intuito de identificar e examinar as principais dificuldades que os professores encontram em sala de aula durante o processo de ensino, este estudo nasceu a partir do questionamento norteador de “como os diversos desafios enfrentados pelos professores em sala de aula influenciam a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, e quais estratégias podem ser implementadas para mitigar esses obstáculos?”

A partir dessa problemática, tal pesquisa justifica-se como essencial, haja vista que segundo Tardif (2002), enfrenta um tema de grande relevância na educação contemporânea, tendo em vista que em um cenário onde as demandas sociais e educacionais estão em constante transformação, entender os desafios que os educadores enfrentam diariamente é crucial para promover um ambiente de ensino mais eficaz e inclusivo.

Somado a isso, compreender as dificuldades que os professores enfrentam é de extrema importância na atualidade, pois a qualidade do ensino está intrinsecamente ligada à capacidade dos educadores de lidar com essas adversidades. O esgotamento profissional, a falta de suporte adequado, a desmotivação e as dificuldades em aplicar metodologias ativas são apenas algumas das questões que afetam não apenas o desempenho dos professores, mas também o aprendizado dos alunos (Esteve, 1999).

Ademais, é válido ressaltar que este estudo foi pautado nos achados de Libâneo (2002), Tardif (2002) e Gatti (2010), entre outros, que foram fundamentais

para o enriquecimento e alicerço teórico da pesquisa. A partir disso, a pesquisa realizada com professores de algumas escolas no município de Belém, no Estado do Pará, objetivou identificar os principais desafios enfrentados pelos docentes em sua prática pedagógica, somado a isso, é válido ressaltar que buscou-se também compreender a percepção dos professores sobre o papel da escola, da família e do poder público nesse contexto desafiador; além de entender como os professores lidam com situações problemáticas.

Por fim, pontua-se que o debate sobre a pauta demonstrou-se como fulcral, haja vista que o constante surgimento de novos entraves que os professores devem enfrentar e superar. Seguindo essa linha de pensamento, para alcançar tais objetivos, a metodologia organizou-se da seguinte forma: foi inicialmente realizado um levantamento bibliográfico abrangente, que incluiu a análise de artigos, revistas, livros e periódicos pertinentes ao tema, em seguida, neste estudo qualitativo, foram empregados questionários com perguntas como instrumentos de coleta de dados, conforme Marcini e Lakatos (1999). Os dados obtidos foram analisados utilizando a Análise de Conteúdo conforme Bardin (1977). Após a coleta, os dados passaram por leituras detalhadas, sendo organizados e sintetizados, e em seguida submetidos à análise qualitativa, utilizando conceitos de diversos autores que abordam o tema.

A pesquisa inicia-se com a apresentação da introdução, seguida do referencial teórico, onde aprofundamos a discussão sobre o papel da escola e a prática pedagógica, os entraves que permeiam a sala de aula, apresentação metodológica, análise e considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. O PAPEL DA ESCOLA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A presente subseção de referencial teórico remete a função da instituição escola e a prática pedagógica. Para isso, utilizou-se os achados de Alves (2002), Gatti (2010), Gauthier (1998), dentre outros, para embalar tal discussão.

"A função social da escola é ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas decorrentes da vida civil" (Gatti, 2010, p. 1375). Seguindo essa linha de pensamento, os desafios na formação de professores refletem as exigências da nova função da escola. Nesse contexto, é fulcral enfatizar e reconhecer que "a escola contemporânea não está, de fato, equipada com as

condições necessárias para assumir as novas funções sociais que vem incorporando" (Alves, 2001, p. 279).

Segundo Gauthier (1998), é essencial que o professor tenha conhecimento sobre o ato de ensinar e suas implicações, dominando o conteúdo a ser ensinado em sala de aula. Entender por que certos conteúdos fazem parte do currículo é tão crucial quanto saber como apresentar esses conteúdos de forma didática, para que os alunos possam utilizá-los em seu cotidiano.

Sob essa ótica, comprehende-se que o professor que consegue equilibrar conteúdo e didática dificilmente enfrentará dificuldades para atender à diversidade presente em sala de aula, incluindo pessoas com deficiência e atípicos, que hoje são vistas como o maior desafio para a escola.

Ademais, segundo Gatti (2010), a capacitação profissional de professores e outras agentes da educação básica necessitam partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos essenciais escolhidos como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o labor educacional com infantes e pubescentes.

Nessa perspectiva, Saviani (2011) afirma que a formação de professores só é completa com um preparo pedagógico-didático eficaz. Portanto, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento, a instituição responsável pela formação deve garantir de maneira deliberada e sistemática, através da organização curricular, a preparação de projetos. Sem essa preparação, a instituição não estará, de fato, formando professores.

Diante desse contexto, é fulcral repensar o objetivo da educação, e consequentemente, o das escolas. Nesse contexto desafiador, as escolas devem oferecer uma formação abrangente que contemple o ser humano em sua totalidade, abordando não apenas as dimensões cognitivas, mas também as físicas, sociais e econômicas (Libâneo, 2001).

Outrossim, a busca por uma nova escola - que atravessa a ideia de ser apenas um lugar para transmissão de informações. - deve se transformar em um ambiente onde se analisam os contextos e se formam críticas em relação aos problemas da sociedade. Tendo em vista que é isso que a educação deve proporcionar no mundo atual. E cabe aos professores, como os principais agentes dessa educação, mudar sua prática pedagógica.

2.2. OS ENTRAVES QUE PERMEIAM A SALA DE AULA

Esta subseção trata das pautas que permeiam os entraves que atravessam os contextos de sala de aula. Para isso, utilizou-se como embasamento teórico os estudos de Gatti (2010), Dotti (1992), Simas (2009), dentre outros.

Segundo Gatti (2010, p. 1372), “existe um evidente desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais teóricos e de fundamentos que a escola, como instituição social e de ensino, possibilita”. Não é à toa que o contexto educacional perpassa por um paradoxo, haja vista que visa oportunizar transformação, quando também revela-se obscura no que concerne ao investimento nesse setor (Gatti, 2010).

As dificuldades e desafios enfrentados em sala de aula têm sido uma questão central nas discussões sobre a qualidade da educação. Diversos fatores contribuem para esses entraves, que afetam diretamente o desempenho docente e o aprendizado dos alunos. Entre os principais obstáculos estão questões relacionadas à formação dos professores, condições físicas e estruturais das escolas, questões de disciplina e gestão do comportamento em sala de aula, além das dificuldades em adaptar metodologias de ensino para atender à diversidade de estilos e necessidades de aprendizagem dos alunos.

A formação dos professores é um ponto central, pois influencia diretamente a capacidade do docente de lidar com os desafios do ambiente escolar. Segundo Libâneo (2002), a formação inicial e continuada dos professores desempenha um papel crucial na qualidade da educação, mas enfrenta problemas de insuficiência teórica e prática, dificultando a compreensão e atuação efetiva do docente diante das realidades da sala de aula. Muitas vezes, o currículo da formação docente prioriza teorias sem aprofundamento em aspectos práticos, o que deixa os professores despreparados para lidar com situações comuns, como conflitos entre alunos, dificuldades de aprendizagem e gestão do tempo de aula.

Outro obstáculo importante está relacionado às condições físicas e estruturais das escolas, que impactam o ambiente de ensino. Para Gatti (2010), a infraestrutura das escolas públicas brasileiras é um entrave significativo, com salas de aula superlotadas, falta de recursos didáticos adequados e ausência de equipamentos tecnológicos. A falta de ventilação, iluminação e acústica adequadas prejudica a concentração dos alunos e dificulta a realização de atividades diversificadas, que são

essenciais para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e cognitivas. Esses problemas estruturais, somados a uma distribuição inadequada dos recursos educacionais, afetam a motivação e a saúde dos alunos e dos próprios professores, que enfrentam maiores dificuldades para manter a atenção e o engajamento da turma.

A gestão do comportamento e a disciplina em sala de aula são outros entraves frequentes. Tardif (2002) aponta que o comportamento inadequado de alunos pode gerar conflitos e distúrbios que comprometem o andamento das atividades e afetam o clima escolar. O autor sugere que a falta de preparo específico dos professores para lidar com problemas de disciplina agrava essa questão, pois muitos acabam utilizando métodos punitivos que não favorecem a construção de um ambiente respeitoso e colaborativo. Em vez de atuar de maneira preventiva e formativa, muitas intervenções acabam sendo reativas, o que reduz a eficácia no tratamento de problemas comportamentais. Como resultado, os professores têm dificuldade em implementar práticas que promovam a autonomia e a responsabilidade dos alunos em relação ao seu próprio comportamento.

Além disso, a diversidade de estilos e necessidades de aprendizagem também representa um desafio significativo. Segundo Masetto (2003), a heterogeneidade dos alunos, que possuem diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo, socioeconômico e cultural, torna necessário adaptar estratégias pedagógicas para promover a inclusão de todos os estudantes. No entanto, a falta de formação dos professores em práticas pedagógicas inclusivas e diferenciadas dificulta esse processo, resultando em uma abordagem que muitas vezes não atende às necessidades individuais dos alunos. Isso é especialmente relevante em contextos com alunos que apresentam deficiências ou transtornos de aprendizagem, que exigem metodologias e ferramentas específicas para facilitar o aprendizado e garantir a equidade educacional.

A pressão por resultados também representa um entrave para os professores, que se veem obrigados a cumprir um currículo extenso em um curto período, muitas vezes sem recursos didáticos suficientes e com a necessidade de preparar os alunos para avaliações de larga escala. Segundo Freire (1996), a educação deve ir além da transmissão de conteúdos e promover a formação integral dos alunos, incentivando o desenvolvimento de habilidades críticas e a construção do conhecimento de maneira significativa. No entanto, a cobrança por resultados imediatos cria uma tensão entre o cumprimento do conteúdo programático e o tempo necessário para promover o aprendizado ativo e participativo.

Outro aspecto relevante são as mudanças constantes nas políticas educacionais e nas diretrizes curriculares, que impõem novas demandas aos professores. Essas mudanças, muitas vezes impostas sem o devido preparo e suporte, geram um sentimento de insegurança e estresse entre os docentes. Segundo Nóvoa (2009), a implementação de novas políticas e programas de ensino exige uma adaptação gradual, acompanhada de formação e apoio técnico. Sem essas condições, as novas práticas se tornam apenas uma carga adicional para os professores, que precisam aprender a utilizar novas metodologias e ferramentas enquanto continuam a lidar com os desafios diários da sala de aula.

A saúde mental dos professores também é um ponto crítico que afeta diretamente o ambiente de ensino. O desgaste emocional e o estresse causados por condições de trabalho adversas, como a falta de apoio da gestão escolar e a sobrecarga de tarefas administrativas, impactam a motivação e o desempenho dos docentes. Segundo Codo (1999), o fenômeno conhecido como “burnout” tem sido cada vez mais comum entre professores, caracterizado por sintomas de exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional. Esse quadro interfere na relação professor-aluno e pode comprometer o processo de ensino e aprendizagem, pois o professor, ao sentir-se sobre carregado e desmotivado, tende a ter dificuldades em atender às necessidades dos alunos de maneira eficaz.

Acerca do tema, Dotti (1992) apresentou um estudo que revelou a dura realidade para a educação no Brasil, que de acordo com a autora, destaca-se a tendência da sociedade em buscar um culpado para a situação. Dotti (1992, p. 24) afirma:

Inicialmente, a responsabilidade é atribuída à família e ao estudante. No entanto, a busca por um culpado não termina aí; ela se estende ao professor e à escola. Nossa categoria [de professores] sofre uma desvalorização. Aos olhos da sociedade, somos considerados incompetentes e descompromissados. A culpa recai sobre todos, exceto sobre o poder que origina essa situação (Dotti, 1992, p. 24).

Além disso, é válido ressaltar que este é o contexto em que a classe pedagógica se encontra atualmente, tendo em vista que os professores sentem-se desvalorizados e desrespeitados. Somado a isso, a estrutura governamental, apesar de apoiar a prática docente, está longe de reverter a crise na educação nacional.

A autora também destaca que a desvalorização da profissão docente constitui um dos principais desafios no Brasil, tendo em vista que a remuneração inadequada

e as condições de trabalho precárias são obstáculos frequentes enfrentados pelos professores.

Nesse viés, muitos educadores trabalham em escolas com infraestrutura insuficiente e lidam com uma carga horária excessiva, fatores que podem contribuir para o esgotamento profissional. Somado a isso, a falta de reconhecimento social da profissão é um desafio que ultrapassa a esfera individual e se estende à sociedade em geral. Portanto, é crucial que a sociedade valorize o papel do professor, reconhecendo a importância de seu trabalho na formação das novas gerações.

Ademais, não se pode negar que os profissionais que recebem a devida valorização e remuneração estão mais inclinados a buscar formação contínua e a adotar práticas pedagógicas inovadoras. Além disso, a valorização da profissão docente pode atrair novos talentos para a área, assegurando a renovação e a continuidade da qualidade do ensino.

Simas (2009) identifica ainda outros desafios cotidianos enfrentados pelos professores em sala de aula. Entre esses desafios, destacam-se a indisciplina, as dificuldades de aprendizagem e os problemas psicológicos e comportamentais dos alunos.

Esses problemas são indicativos de uma questão mais ampla: a formação pedagógica dos professores no Brasil frequentemente não consegue integrar teoria e prática de maneira eficaz. Diante deste contexto caótico, urge a necessidade de busca por soluções exequíveis para a problemática em questão.

Portanto, para superar os entraves que permeiam a sala de aula, é essencial que haja um esforço conjunto entre gestores, docentes e formuladores de políticas públicas. Investimentos em infraestrutura escolar, formação continuada e apoio emocional para os professores são fundamentais para criar um ambiente educacional mais saudável e produtivo. Além disso, políticas que incentivem a autonomia docente e a flexibilização do currículo podem permitir que os professores adaptem suas práticas às necessidades específicas de seus alunos, promovendo um aprendizado mais significativo e inclusivo.

Assim, é evidente que a melhoria da educação brasileira depende de uma abordagem que valorize o professor como agente central do processo educativo e ofereça condições adequadas para o desenvolvimento de seu trabalho. Como apontado por diversos autores, a superação dos obstáculos em sala de aula requer

tanto mudanças estruturais quanto uma valorização efetiva dos profissionais da educação, de modo a promover um sistema de ensino mais justo e eficiente.

METODOLOGIA

3 METODOLOGIA

Visando identificar e analisar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores em sala de aula no processo de ensino, este estudo objetivou fornecer uma compreensão abrangente acerca desses desafios e propor possíveis soluções. A partir disso, a pesquisa de natureza qualitativa permitiu explorar detalhadamente as experiências e percepções dos profissionais de educação a partir da sua execução.

Sob esse viés, inicialmente, optou-se pela realização da revisão bibliográfica sobre os temas relacionados e tais fontes incluirão livros, artigos acadêmicos, teses, dissertações. Posteriormente, seguindo os pressupostos de Marôco (2011), entre outros, para coleta de dados, utilizou-se a elaboração de questionário aplicados a um grupo de professores para obter uma visão mais ampla e quantitativa das dificuldades enfrentadas. Junto a isso, é válido ressaltar que a observação em sala de aula também contribui diretamente na captação dos desafios enfrentados pelos professores no ambiente escolar.

Quanto à amostragem, destaca-se que 25 professores foram selecionados intencionalmente para garantir a diversidade de contextos e experiências. Nessa perspectiva, foi desenvolvido um roteiro de entrevista para aplicação dos questionários com base na revisão bibliográfica, realizadas presencialmente.

Tal escolha foi realizada baseada nos estudos de Marôco (2011) que afirma que a seleção aleatória por indivíduos para compor o estudo permite uma perspectiva não probabilística.

A partir da obtenção dos dados, utilizando a técnica de análise de conteúdo, categorizando as respostas em temas recorrentes relacionados às dificuldades enfrentadas pelos professores. As observações em sala de aula foram analisadas da mesma forma. Isto é, os dados dos questionários foram analisados estatisticamente para identificar padrões e tendências. Observando a frequência das respostas para correlacioná-las.

Os dados qualitativos e quantitativos foram triangulados para validar os resultados e obter uma compreensão mais rica e detalhada dos desafios enfrentados

pelos professores. A triangulação permitiu comparar e contrastar as percepções dos professores (obtidas por meio de entrevistas e questionários) com as observações diretas em sala de aula.

Ademais, é válido ressaltar que todos os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa, procedimentos, benefícios e possíveis riscos, que são inexistentes. Assim, obtendo o consentimento informado antes de qualquer coleta de dados.

Além disso, foi garantida a confidencialidade das informações fornecidas pelos participantes, haja vista que os dados foram anonimizados para proteger a identidade dos professores e das instituições.

4 ANÁLISE

As observações transcritas durante as entrevistas e observações em sala de aula, junto aos questionários aplicados foram inicialmente analisadas, descartando as incompletude ou invalidez.

Secundariamente, lidas e agrupadas, lançados no software de análise estatística quantitativa Excel para cálculo de frequências e semelhanças nas respostas, visando sumarizar os dados de como a frequência de dificuldades relatadas, percepção de recursos insuficientes, e necessidades de formação contínua foram observados.

Somado a isso, porém não menos importante, é válido ressaltar que o perfil dos professores entrevistados é subdividido da seguinte forma, como exposto no *quadro I*:

Quadro I – perfil dos entrevistados

Gênero	Idade	Graduação
Feminino: 17	30 - 38 anos: 6	Somente graduação: 2
Masculino: 8	39 - 45 anos: 10	Especialização: 12
	+45 anos: 9	Mestrado: 8
		Doutorado: 3

Fonte: Autores (2024)

O referencial teórico que embasou esta pesquisa destacou repetidamente a importância de os professores estarem constantemente atualizados, por meio de um processo de formação continuada. A partir disso, a entrevista foi iniciada com o intuito de compreender a opinião dos professores sobre essa relevância. Seguindo essa linha de pensamento, todos os entrevistados concordaram que é essencial para sua prática profissional manter um processo de formação continuada.

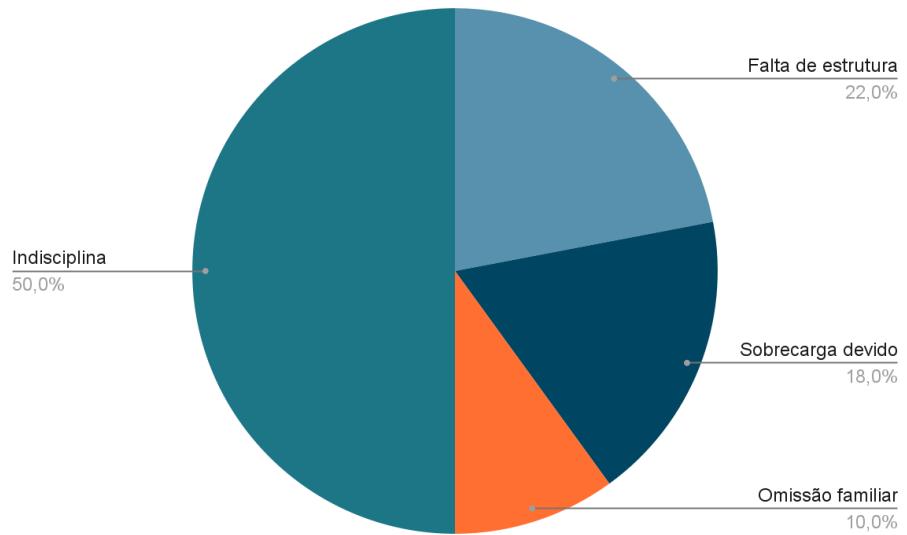
Remetendo a *Pergunta 2* do Questionário (Anexo I), quando questionados acerca da importância da formação continuada, um dos entrevistados destacou que os entraves que surgem no contexto de sala de aula só receberão a solução devida se o professor for capacitado para lidar com aquilo.

Em seguida, perguntou-se aos professores se eles percebiam dificuldades no exercício de sua profissão, e todos confirmaram a existência de tais desafios. As dificuldades relatadas alinham-se estreitamente com aquelas destacadas na fundamentação teórica desta pesquisa, incluindo: a superlotação das salas de aula; a gestão de turmas com alunos em diferentes níveis de aprendizagem; a desvalorização da profissão, que leva muitos docentes a buscar complementar a renda com o aumento de carga horária.

Somado a isso, a falta de envolvimento familiar no acompanhamento do desenvolvimento dos alunos; a carência de infraestrutura física e de materiais didáticos adequados nas escolas; além da falta de interesse por parte dos próprios alunos, que, apesar de ainda estarem na educação básica, já demonstram aversão ao ambiente escolar, evidenciando um alto grau de indisciplina.

Ademais, os dados coletados possibilitou compreendermos que na visão dos educadores, o que a décadas atrás restringia-se a carência estrutural, hodiernamente configura-se como um conjunto de entraves como elencados no **Gráfico I**, abaixo:

Gráfico I – Principais problemas apontados pelos professores entrevistados



Fonte: Autores (2024).

Assim, comprehende-se que os dados destacam que alfabetizar várias crianças ao mesmo tempo, estando cada uma delas em um nível diferente, o que além de sobrecarregar, somado a outros problemas, o contexto piora.

Outro fato observado é quanto a falta de estrutura, seja física ou falta de material didático adequado para realizar aulas mais dinâmicas, com problemas inclusive no próprio livro didático, que dificilmente retrata a realidade do aluno. Somado a isso, recursos tecnológicos precários, com internet de baixa qualidade, dificultam a realização de pesquisas.

Os professores entrevistados também relatam, majoritariamente como observado nos índices, a indisciplina e falta de atenção por parte dos alunos, que junto a omissão das famílias quanto aos princípios básicos de educação dos filhos, principalmente daqueles que apresentam maior desinteresse pela escola, reforça o contexto desafiador enfrentado pelos profissionais de educação.

A partir desse cenário antagônico, buscou-se compreender as estratégias que os professores utilizam para enfrentá-los e superá-los. Nesse ínterim, chegou-se à conclusão de que a estratégia mais mencionada foi o uso do diálogo com os alunos e os pais, haja vista que tal prática visa aprimorar o desempenho dos estudantes e conscientizá-los sobre a importância do seu comportamento na escola para o futuro.

Além das estratégias dos próprios professores, indagou-se sobre o papel que a equipe de apoio da escola poderia desempenhar para mitigar as dificuldades

enfrentadas pelos docentes. Seguindo essa linha de pensamento, um dos professores mencionou que a equipe de gestão poderia contribuir mais efetivamente se interagisse de forma mais ativa com os professores, buscando soluções que ajudem a superar esses desafios.

No que tange ao papel familiar, os entrevistados destacaram que os pais poderiam colaborar no enfrentamento desses desafios ao acompanhar mais de perto a vida escolar dos filhos, participando ativamente, auxiliando nas tarefas, comparecendo às reuniões e apoiando as atividades dos professores; além de educar os filhos para o convívio social, estabelecendo limites para uma convivência saudável.

Relacionando essa observação com a fundamentação teórica selecionada, pode-se deduzir que a família brasileira tem falhado em cumprir seu papel no processo educacional de crianças e adolescentes. E devido a isso, o problema perpassa gerações no contexto educacional.

Grande parte desse revés justifica-se pelo fato de que, no passado, era mais fácil conduzir a prática docente, pois os alunos respeitavam a figura do professor, e as famílias eram mais presentes nas escolas. Ao unir essas duas observações, conclui-se que a falta de envolvimento das famílias tem influenciado diretamente o ambiente escolar e a vida dos professores, que são encarregados da difícil missão de preparar os alunos para a vida adulta.

Por fim, constatou-se que os professores demandam mudanças em comum no que concerne ao problema abordado, a citar a valorização do profissional da educação; atenção prioritária à educação, haja vista que a mesma compõe papel crucial na formação cidadã do indivíduo. Outrossim, em relação ao comportamento das famílias, nota-se a necessidade de compreensão no que tange ao papel da escola como o de instrução acadêmica as crianças, isto é, formação intelectual, e não substituí-las no processo de educação, tornando-se, assim, mais participativas no cotidiano escolar dos filhos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos desafios enfrentados pelos professores em sala de aula revela que esses obstáculos têm um impacto significativo na eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Problemas como a indisciplina, a falta de recursos, a sobrecarga de trabalho e a formação inadequada dos docentes afetam diretamente a qualidade do

ensino e o desempenho dos alunos, respondendo ao questionamento que norteou o estudo.

Além disso, compreendeu-se que esses desafios não apenas dificultam a execução de práticas pedagógicas efetivas, mas também podem comprometer o engajamento dos alunos e o alcance dos objetivos educacionais. Portanto, é essencial reconhecer a profundidade desses desafios para buscar soluções eficazes. Nesse viés, para mitigar os obstáculos encontrados, é necessário implementar estratégias que abordem tanto a formação dos professores quanto as condições de trabalho.

Sem dúvidas, a formação contínua e a capacitação dos docentes devem ser prioridades, com ênfase na integração entre teoria e prática. Além disso, a execução de projetos de apoio e desenvolvimento profissional pode ajudar os professores a se adaptarem às novas demandas educacionais e a desenvolverem habilidades para lidar com os problemas cotidianos de maneira mais eficiente. Investir em formação de qualidade pode, portanto, melhorar a capacidade dos professores de enfrentar os desafios e aprimorar a prática pedagógica.

Além da formação, é crucial melhorar as condições estruturais e organizacionais das escolas. Isso inclui a modernização da infraestrutura, a disponibilização de recursos didáticos adequados e o suporte psicológico e pedagógico aos professores.

A implementação de políticas que garantam a redução da carga horária excessiva e promovam uma melhor gestão da sala de aula pode contribuir significativamente para a criação de um ambiente mais propício ao ensino e à aprendizagem. A colaboração entre gestores escolares, professores e a comunidade é vital para criar condições que favoreçam a eficácia educacional.

Por fim, foi possível compreender que os objetivos desta pesquisa foram alcançados e a partir deste cenário antagônico, é fundamental que a sociedade reconheça e valorize a profissão docente. A valorização do trabalho dos professores pode resultar em maior motivação e comprometimento da parte dos educadores, além de atrair novos talentos para a área.

A conscientização pública sobre a importância do papel dos professores e a implementação de políticas que assegurem uma remuneração justa e condições de trabalho adequadas são passos essenciais para melhorar a qualidade da educação.

Em resumo, enfrentar os desafios da prática docente exige um esforço coordenado entre formação, infraestrutura e valorização profissional para garantir uma educação de qualidade e efetiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007.

ALVES, G. L. **A Produção da Escola Pública Contemporânea**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CODO, W. **Educação: Carinho e Trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999

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

GAUTHIER, Clermont, et al. **Por uma Teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998. In: ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, maio/ago. 2007.

GATTI, B. A. **Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: Impasses e Desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 4^a ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MASSETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do Futuro Presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, S. G. **Didática e Formação de Professores: Percursos e Perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Demeval. **História, Educação e Transformação: Tendências e Perspectivas para a Educação Pública no Brasil**. In: LOMBARDI, José Claudinei

e SAVIANI, Dermeval (orgs.). **História, Educação e Transformação**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: História e Teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3^a ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SIMAS, Anna. **Professores e os desafios dentro de sala de aula**. In: Gazeta do Povo – Educação, 2009. Disponível em:
<<http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/professores-e-os-desafios-dentro-da-sala-de-aula-bsmeehc611tmnmdyxmr5jrjny>>

TARDIF, M. **Saberes docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Ofício do Professor: História, Perspectivas e Desafios Internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

Capítulo 13

ARTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA FERRAMENTA PARA A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Sirlei Martins Pereira

Professor da SEDUC – GO

Mestrando em Ciências da Educação – UAA

E-mail: sirleigyn@hotmail.com

Charllyngton Fábio da Silva Rodrigues

Professor do IFTO – Campus Paraíso do Tocantins

Professor da SEDUC – TO

Mestrando em Ciências da Educação – UAA

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4479188437755121>

E-mail: fabio001358@gmail.com

RESUMO

A inclusão educacional é um princípio fundamental para garantir o direito de todos os alunos a uma educação equitativa e de qualidade, especialmente aqueles com deficiência. Neste artigo, realiza-se uma revisão bibliográfica sobre o papel da arte como ferramenta inclusiva no ambiente escolar, destacando sua relevância para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo dos estudantes. O estudo aborda três principais aspectos: os benefícios das práticas artísticas na educação inclusiva, os desafios enfrentados na implementação dessas atividades e as estratégias e boas práticas que têm apresentado resultados positivos. Entre os benefícios, destaca-se como diferentes formas de arte, como música, teatro e artes visuais, promovem a interação social, a expressão individual e o fortalecimento da autoestima dos alunos com deficiência. No entanto, são identificadas barreiras significativas, como a falta de formação docente e recursos inadequados, além da resistência cultural à inclusão. Para superar esses desafios, são exploradas metodologias eficazes, como o Design Universal para Aprendizagem (DUA) e a arteterapia educativa, bem como projetos bem-sucedidos que integram arte e inclusão. Conclui-se que a arte é uma ferramenta transformadora para promover a inclusão educacional, mas sua implementação ainda enfrenta obstáculos que demandam esforços coordenados entre escolas e políticas públicas. Recomenda-se maior investimento em formação docente, infraestrutura adaptada e conscientização social para ampliar o acesso às práticas artísticas

inclusivas. Este artigo contribui para a discussão sobre as potencialidades da arte na educação inclusiva e aponta caminhos para novas pesquisas e ações na área.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Arte e inclusão. Desenvolvimento social. Design Universal para Aprendizagem (DUA). Arteterapia educativa.

ABSTRACT

Educational inclusion is a fundamental principle to ensure the right of all students to equitable and quality education, especially those with disabilities. This article presents a bibliographic review on the role of art as an inclusive tool in the school environment, highlighting its relevance for the social, emotional, and cognitive development of students. The study addresses three main aspects: the benefits of artistic practices in inclusive education, the challenges faced in implementing these activities, and the strategies and best practices that have shown positive results. Among the benefits, it emphasizes how different forms of art, such as music, theater, and visual arts, promote social interaction, individual expression, and the strengthening of self-esteem in students with disabilities. However, significant barriers are identified, such as the lack of teacher training and inadequate resources, as well as cultural resistance to inclusion. To overcome these challenges, effective methodologies are explored, such as Universal Design for Learning (UDL) and educational art therapy, as well as successful projects that integrate art and inclusion. It is concluded that art is a transformative tool for promoting educational inclusion, but its implementation still faces obstacles that require coordinated efforts between schools and public policies. Greater investment in teacher training, adapted infrastructure, and social awareness is recommended to expand access to inclusive artistic practices. This article contributes to the discussion on the potential of art in inclusive education and points out paths for further research and actions in this field.

Keywords: Inclusive education. Art and inclusion. Social development. Universal Design for Learning (UDL). Educational art therapy.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão educacional tem se consolidado como um dos pilares fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Esse princípio é reforçado por marcos internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), que destaca a necessidade de sistemas educacionais capazes de atender às diversas necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência. No Brasil, legislações como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) têm buscado garantir o direito à educação inclusiva, promovendo o acesso e a permanência de alunos com deficiência em escolas regulares.

Apesar desses avanços normativos, os desafios enfrentados por estudantes com deficiência no sistema educacional tradicional permanecem significativos. Entre

as principais barreiras estão a falta de formação adequada dos professores, a escassez de recursos pedagógicos adaptados e a resistência cultural à inclusão. Esses fatores dificultam não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o desenvolvimento social e emocional desses alunos. Como apontam Mantoan (2003), "a inclusão não é apenas uma questão técnica ou pedagógica, mas uma mudança cultural que exige o rompimento com práticas exclucentes enraizadas no sistema educacional".

Nesse contexto, a arte emerge como uma ferramenta poderosa para transformar as práticas educacionais inclusivas. Por meio de atividades artísticas, como música, teatro, dança e artes visuais, é possível criar ambientes que favorecem a expressão individual, a interação social e o desenvolvimento cognitivo. Além disso, as artes oferecem oportunidades únicas para que alunos com deficiência explorem suas habilidades e potencialidades em um espaço acolhedor e criativo. Segundo Barbosa (2010), "a arte é um meio privilegiado para promover o diálogo entre as diferenças, proporcionando aos alunos com deficiência um espaço para expressar sua subjetividade e participar ativamente do processo educativo".

O presente artigo tem como objetivo revisar estudos que exploram o papel da arte na promoção da inclusão educacional de alunos com deficiência. Busca-se compreender como práticas artísticas podem contribuir para superar os desafios enfrentados no ambiente escolar e promover um ensino verdadeiramente inclusivo.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. BENEFÍCIOS DA ARTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A arte desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão educacional, especialmente para alunos com deficiência. Diferentes formas de expressão artística, como música, teatro e artes visuais, oferecem oportunidades únicas para o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas, além de favorecerem a interação entre os alunos. Segundo Barbosa (2010), a arte é uma linguagem universal que permite aos estudantes expressarem suas subjetividades e participarem ativamente do processo educativo, promovendo a inclusão e o respeito às diferenças.

A música, por exemplo, é amplamente reconhecida por sua capacidade de estimular áreas do cérebro relacionadas à memória e à linguagem. Estudos indicam

que atividades musicais podem ajudar alunos com deficiência auditiva ou cognitiva a desenvolverem melhor percepção rítmica e habilidades comunicativas. Além disso, a música promove a socialização em ambientes inclusivos, ao incentivar a colaboração em grupo por meio de práticas como corais ou bandas escolares. Para Fonterrada (2008), a música não apenas contribui para o desenvolvimento cognitivo, mas também favorece o fortalecimento das relações interpessoais, criando um ambiente de aprendizado mais acolhedor.

No campo do teatro, as práticas dramáticas permitem que os alunos expressem suas emoções e explorem diferentes papéis sociais em um ambiente seguro e criativo. O teatro tem demonstrado ser eficaz no fortalecimento da autoestima e na redução de barreiras sociais entre alunos com e sem deficiência. Um exemplo prático é o uso de oficinas teatrais adaptadas para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que têm mostrado avanços significativos na comunicação verbal e não verbal.

As artes visuais, por sua vez, oferecem uma plataforma inclusiva para que os alunos expressem suas ideias e sentimentos por meio de desenhos, pinturas ou esculturas. Essas atividades são particularmente benéficas para estudantes com limitações motoras ou dificuldades de comunicação verbal, pois permitem formas alternativas de expressão. Projetos escolares que integram arte visual inclusiva frequentemente resultam em maior engajamento dos alunos e no fortalecimento do senso de pertencimento.

Essas formas artísticas não apenas promovem o desenvolvimento individual dos alunos com deficiência, mas também criam um ambiente escolar mais acolhedor e colaborativo. Ao integrar práticas artísticas no currículo escolar, é possível construir pontes entre as diferenças individuais, reforçando os valores da empatia e do respeito mútuo.

2.2. DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NAS ARTES

Apesar do potencial transformador das artes na educação inclusiva, a implementação de práticas artísticas adaptadas enfrenta uma série de desafios que limitam sua eficácia nas escolas. Entre as principais barreiras estão a falta de formação docente, a insuficiência de recursos pedagógicos e a resistência cultural à inclusão. Como destaca Mantoan (2015, p. 47), "a inclusão exige rupturas profundas

no sistema educacional, incluindo a reestruturação de práticas pedagógicas e a formação de professores preparados para lidar

A falta de formação docente é um dos obstáculos mais significativos. Muitos professores não recebem capacitação adequada para trabalhar com alunos com deficiência, especialmente em atividades artísticas que exigem adaptações específicas. Essa lacuna dificulta a criação de estratégias inclusivas que atendam às necessidades individuais dos estudantes, comprometendo sua participação plena nas atividades. Conforme Sasaki (2006), a ausência de preparo técnico e emocional dos educadores reforça práticas excludentes, contrariando os princípios da educação inclusiva.

Outro desafio importante é a escassez de recursos materiais e financeiros. Escolas frequentemente carecem de equipamentos adaptados, como instrumentos musicais acessíveis ou materiais artísticos adequados para alunos com limitações motoras ou sensoriais. Além disso, a falta de infraestrutura inclusiva, como salas equipadas para práticas artísticas, agrava ainda mais as dificuldades. Esse cenário evidencia a necessidade de políticas públicas que priorizem investimentos em recursos adaptados, conforme previsto na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015).

A resistência cultural também desempenha um papel crucial no atraso da implementação de práticas inclusivas nas artes. Em algumas comunidades escolares, ainda persiste a visão de que alunos com deficiência devem ser educados em ambientes segregados ou que as atividades artísticas não são essenciais para seu desenvolvimento. Esses preconceitos limitam o engajamento de professores, gestores e até mesmo das famílias no apoio às iniciativas inclusivas. Para Sasaki (2006, p. 34), "a inclusão só se efetivará quando houver uma mudança de paradigma, substituindo a cultura da exclusão pela valorização da diversidade humana".

Superar esses desafios exige esforços coordenados entre políticas públicas e iniciativas escolares. A formação continuada dos professores deve ser priorizada, com cursos que abordem tanto os fundamentos da inclusão quanto metodologias específicas para o ensino das artes. Políticas públicas podem garantir financiamento adequado para aquisição de materiais adaptados e melhoria da infraestrutura escolar.

Além disso, é fundamental promover uma mudança cultural por meio de campanhas de conscientização sobre os benefícios da inclusão nas artes. Projetos escolares que integrem alunos com e sem deficiência em atividades artísticas

colaborativas podem ajudar a desconstruir preconceitos e fortalecer o compromisso com a inclusão.

Ao enfrentar essas barreiras, será possível ampliar o acesso às artes como ferramenta inclusiva, garantindo que todos os alunos possam usufruir dos benefícios dessas práticas no ambiente escolar.

2.3. ESTRATÉGIAS E BOAS PRÁTICAS

A implementação de estratégias eficazes é essencial para que a arte se consolide como uma ferramenta inclusiva no ambiente educacional. Entre as metodologias mais destacadas estão o Design Universal para Aprendizagem (DUA) e a arteterapia educativa, ambas amplamente reconhecidas por sua capacidade de atender às diversas necessidades dos alunos com deficiência. De acordo com Rose e Meyer (2002), o DUA é uma abordagem que busca eliminar barreiras ao aprendizado por meio da flexibilidade pedagógica, garantindo que todos os estudantes tenham acesso ao ensino de forma equitativa.

O Design Universal para Aprendizagem (DUA) é uma abordagem pedagógica que busca criar ambientes de ensino acessíveis e flexíveis, eliminando barreiras ao aprendizado. No contexto da educação artística, o DUA propõe práticas como a utilização de múltiplos meios de representação (ex.: materiais visuais, auditivos e táticos), oferecendo aos alunos diferentes formas de interagir com os conteúdos artísticos. Por exemplo, em uma aula de artes visuais, os professores podem disponibilizar ferramentas adaptadas, como pincéis com empunhaduras ergonômicas ou softwares de desenho digital acessíveis, permitindo que todos os estudantes participem ativamente das atividades.

Já a arteterapia educativa tem se mostrado uma prática valiosa para promover o bem-estar emocional e social dos alunos com deficiência. Essa metodologia utiliza atividades artísticas como meio terapêutico, ajudando os estudantes a expressar sentimentos e superar desafios emocionais. Estudos mostram que a arteterapia pode ser especialmente benéfica para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois favorece a comunicação não verbal e o desenvolvimento de habilidades sociais por meio da criação artística. Segundo Malchiodi (2012), a arteterapia é uma prática que transcende o campo terapêutico tradicional, podendo ser integrada ao ambiente

escolar como um recurso inclusivo que promove o desenvolvimento integral dos estudantes.

Além dessas metodologias, projetos bem-sucedidos ao redor do mundo demonstram como a integração entre arte e inclusão pode transformar o ambiente escolar. Um exemplo notável é o programa Creative Connections, implementado em escolas dos Estados Unidos, que utiliza oficinas de teatro inclusivo para promover a interação entre alunos com e sem deficiência, reduzindo preconceitos e fortalecendo laços sociais. No Brasil, iniciativas como o projeto Arte Sem Barreiras têm mostrado resultados positivos ao oferecer oficinas de dança adaptada para estudantes com deficiências motoras, promovendo autonomia e autoestima.

Essas estratégias e práticas exemplares evidenciam que a arte, quando planejada de forma inclusiva, pode ser um poderoso instrumento de transformação educacional. Ao adotar abordagens como o DUA e a arteterapia educativa, bem como ao implementar projetos colaborativos, as escolas podem criar ambientes mais acolhedores e equitativos, onde todos os alunos têm a oportunidade de explorar seu potencial criativo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte se apresenta como uma ferramenta poderosa para a promoção da inclusão educacional, oferecendo aos alunos com deficiência oportunidades únicas de desenvolvimento social, emocional e cognitivo. Por meio de práticas artísticas como música, teatro e artes visuais, é possível criar ambientes acolhedores que favorecem a expressão individual, a interação entre os estudantes e o fortalecimento do senso de pertencimento no contexto escolar. Como afirma Barbosa (2010, p. 23), "a arte transcende barreiras linguísticas e cognitivas, permitindo que todos os alunos, independentemente de suas condições, participem ativamente do processo educativo".

No entanto, a implementação dessas práticas enfrenta desafios significativos, como a falta de formação docente, a escassez de recursos adaptados e a resistência cultural à inclusão. Esses obstáculos limitam o alcance das iniciativas inclusivas e demandam esforços coordenados para serem superados. Conforme Mantoan (2015, p. 89), "a inclusão não se efetiva apenas por meio de leis, mas requer mudanças estruturais e culturais que envolvam toda a comunidade escolar". A literatura revisada

também aponta lacunas importantes que precisam ser exploradas em pesquisas futuras, como o impacto de diferentes formas artísticas em populações específicas de alunos com deficiência e a eficácia de metodologias adaptadas em contextos variados.

Com base nos achados apresentados, recomenda-se que escolas invistam na capacitação contínua dos professores, incluindo formações específicas sobre inclusão nas artes. Além disso, é essencial que formuladores de políticas públicas garantam financiamento adequado para infraestrutura e materiais adaptados, bem como promovam campanhas de conscientização que valorizem a inclusão artística como parte integrante do currículo escolar.

Por fim, destaca-se a importância de iniciativas colaborativas entre escolas, famílias e comunidades para fortalecer o papel da arte na educação inclusiva. Projetos que integrem alunos com e sem deficiência em atividades artísticas têm o potencial de transformar não apenas o ambiente escolar, mas também as percepções sociais sobre as capacidades e contribuições dos estudantes com deficiência.

Ao superar os desafios e implementar estratégias eficazes, será possível ampliar o acesso à arte como ferramenta inclusiva, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de explorar seu potencial criativo em um ambiente verdadeiramente inclusivo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino de arte: anos 1980 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: <https://www.al.ce.gov.br/publicacoes-inesp/downloads/pelo-id/984>. Acesso em: 3 abr. 2025.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: https://bice.org/app/uploads/2014/10/unesco_the_salamanca_statement_and_framework_for_action_on_special_needs_education.pdf. Acesso em: 3 abr. 2025.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. ***De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.*** São Paulo: Editora UNESP, 2008.

MALCHIODI, Cathy A. ***Art therapy and health care.*** New York: Guilford Press, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. ***Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?*** 2. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2015.

ROSE, David H.; MEYER, Anne. ***Teaching every student in the digital age: Universal design for learning.*** Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), 2002.

SASSAKI, Romeu Kazumi. ***Inclusão: construindo uma sociedade para todos.*** 7. ed. Rio de Janeiro: WVA Editora, 2006.

Capítulo 14

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ESTRATÉGIAS E DESAFIOS NA PROMOÇÃO DE UM AMBIENTE ESCOLAR EQUITATIVO

Charllyngton Fábio da Silva Rodrigues

Professor do IFTO – Campus Paraíso do Tocantins

Professor da SEDUC – TO

Mestrando em Ciências da Educação – UAA

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4479188437755121>

E-mail: fabio001358@gmail.com

RESUMO

Este artigo analisa estratégias e desafios na promoção da educação inclusiva em ambientes escolares, com base em uma revisão sistemática da literatura nacional e internacional publicada entre 2014 e 2024. Os resultados evidenciam que práticas como a flexibilização curricular, a formação docente continuada e a gestão escolar participativa são fundamentais para a efetivação da inclusão, mas sua implementação depende de investimentos sustentáveis, políticas intersetoriais e mudanças culturais profundas. Persistem desafios estruturais e atitudinais, como a insuficiência de recursos, a resistência cultural e a fragilidade na aplicação das políticas públicas. O estudo destaca a necessidade de pesquisas longitudinais e da documentação de práticas inovadoras em contextos diversos, visando subsidiar políticas baseadas em evidências e promover a equidade educacional. Conclui-se que a consolidação da educação inclusiva requer o engajamento coletivo de escolas, governos e sociedade, bem como o reconhecimento da diversidade como valor central para a construção de uma escola democrática.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Equidade escolar; Formação docente; Políticas públicas; Diversidade.

ABSTRACT

This article analyzes strategies and challenges in promoting inclusive education in school environments, based on a systematic review of national and international literature published between 2014 and 2024. The results show that practices such as curriculum flexibility, ongoing teacher training, and participatory school management are essential for effective inclusion, but their implementation depends on sustainable investments, intersectoral policies, and profound cultural changes. Structural and attitudinal challenges persist, including insufficient resources, cultural resistance, and weak implementation of public policies. The study highlights the need for longitudinal research and documentation of innovative practices in diverse contexts to support

evidence-based policies and promote educational equity. It concludes that consolidating inclusive education requires the collective engagement of schools, governments, and society, as well as the recognition of diversity as a core value for building a democratic school.

Keywords: Inclusive education; Educational equity; Teacher training; Public policy; Diversity.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva configura-se como um dos principais desafios e compromissos das sociedades contemporâneas, sendo reconhecida internacionalmente como direito fundamental e condição indispensável para a promoção da equidade social (UNESCO, 2023). Fundamentada no princípio de que todos os estudantes, independentemente de suas características físicas, sensoriais, intelectuais, sociais ou culturais, devem ter acesso a oportunidades educacionais de qualidade, a inclusão escolar representa não apenas uma diretriz legal, mas um imperativo ético e pedagógico (BRASIL, 2008; Declaração de Salamanca, 1994).

No contexto brasileiro, a legislação avança ao garantir o acesso e a permanência de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, conforme preconiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Entretanto, a efetivação desse direito ainda esbarra em desafios estruturais, como a insuficiência de recursos materiais e humanos, e em barreiras atitudinais, frequentemente alimentadas por preconceitos e desconhecimento (MANTOAN, 2015; CUNHA, 2024).

Autores como Mantoan (2015) e Freire (1996) destacam que a verdadeira inclusão transcende a mera inserção física do estudante na escola, exigindo a construção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam o diálogo, a participação e o pertencimento. Nesse sentido, a formação continuada de professores, a adaptação curricular e o envolvimento da comunidade escolar são apontados como estratégias essenciais para a consolidação de ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos (ROTH, 2024; INSTITUTO ALANA, 2024).

Apesar dos avanços normativos e das experiências exitosas documentadas em diferentes contextos, persistem lacunas significativas entre o discurso legal e a prática cotidiana das escolas. Dados recentes do Instituto Alana (2024) indicam que a maioria

dos professores da educação básica ainda não se sente preparada para lidar com a diversidade em sala de aula, o que evidencia a necessidade de políticas públicas mais efetivas e de uma mudança cultural profunda no âmbito escolar.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar criticamente as principais estratégias e desafios na promoção de um ambiente escolar equitativo, a partir de uma revisão sistemática da literatura nacional e internacional publicada entre 2014 e 2024. Busca-se, assim, contribuir para o debate acadêmico e para a formulação de práticas e políticas que efetivem o direito à educação inclusiva, conforme preconizado por organismos internacionais e pela legislação brasileira.

METODOLOGIA

Este estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, por meio de uma revisão sistemática integrativa da literatura, conforme orientações metodológicas de Kitchenham e Charters (2007) e as diretrizes PRISMA para revisões sistemáticas (Page et al., 2021). A escolha dessa abordagem justifica-se pela necessidade de compreender, de forma abrangente e crítica, as múltiplas dimensões que envolvem a educação inclusiva, especialmente no que tange às estratégias pedagógicas, barreiras institucionais e impactos das políticas públicas.

A busca e seleção dos materiais foram realizadas entre janeiro e março de 2024, abrangendo publicações dos últimos dez anos (2014-2024), período marcado por avanços significativos nas políticas de inclusão, como a atualização da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2020) e a intensificação do debate internacional sobre equidade educacional (UNESCO, 2023). Foram consultadas as bases de dados SciELO, CAPES, Web of Science, ERIC e Google Acadêmico, utilizando os descritores “educação inclusiva”, “equidade escolar” e “estratégias pedagógicas inclusivas”, em português, inglês e espanhol, com o auxílio de operadores booleanos para ampliar a abrangência da busca.

Os critérios de inclusão priorizaram artigos científicos revisados por pares, documentos oficiais, relatórios técnicos e relatos de experiências que abordassem: (a) práticas de gestão e ensino inclusivo; (b) barreiras estruturais e socioculturais à inclusão; e (c) impacto de políticas públicas e tecnologias assistivas no contexto escolar. A análise dos dados seguiu a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), permitindo a categorização temática dos achados em três eixos

principais: práticas pedagógicas inovadoras, desafios institucionais e efeitos das políticas e tecnologias na promoção da inclusão.

Para garantir a robustez e a confiabilidade dos resultados, foram adotadas estratégias de triangulação de dados, confrontando evidências provenientes de diferentes tipos de estudos (quantitativos, qualitativos e relatos de experiência), conforme recomendam Flick (2009) e Santos (2018). Além disso, parte do material selecionado foi submetida à avaliação por pares, assegurando a validade dos critérios de análise e a minimização de vieses interpretativos.

Por fim, reconhece-se como limitação inerente à revisão sistemática o risco de viés de publicação, mitigado pela inclusão de literatura cinzenta, como teses, dissertações e relatórios institucionais, conforme sugerem Peterson et al. (2022). Todas as etapas do processo seguiram as recomendações éticas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), garantindo o respeito à autoria e à integridade das fontes analisadas.

RESULTADOS

A análise sistemática da literatura revelou um conjunto robusto de estratégias eficazes e desafios persistentes na promoção de ambientes escolares verdadeiramente inclusivos, em consonância com as discussões contemporâneas sobre equidade educacional (UNESCO, 2023; Mantoan, 2015).

Estratégias Eficazes

Entre as práticas mais bem-sucedidas, destaca-se a adaptação curricular, que envolve a flexibilização de conteúdos, metodologias e avaliações para atender às necessidades específicas dos estudantes. A implementação de abordagens como a aprendizagem baseada em projetos, o uso de recursos multimídia e a personalização do ensino tem favorecido a participação ativa de alunos com diferentes perfis (Mittler, 2003; Mantoan, 2015). O Universal Design for Learning (UDL) é amplamente reconhecido internacionalmente por propor a diversificação de estratégias didáticas e a eliminação de barreiras ao acesso ao conhecimento (CAST, 2018). Exemplos práticos, como a adoção de laboratórios de robótica e cultura maker em escolas públicas brasileiras, têm demonstrado resultados positivos na inclusão de estudantes

com deficiência, promovendo o desenvolvimento de habilidades colaborativas e tecnológicas (Instituto Alana, 2024).

A formação continuada de professores também se mostrou fundamental. Capacitações em práticas inclusivas, especialmente no uso de tecnologias assistivas, comunicação alternativa e estratégias de mediação, são essenciais para superar lacunas pedagógicas e construir uma cultura escolar acolhedora (Sassaki, 2020; Roth, 2024). Programas de formação que promovem reflexão crítica e trabalho colaborativo contribuem significativamente para mudanças de atitudes e práticas no cotidiano escolar. Dados recentes indicam que escolas com programas regulares de formação docente apresentam um aumento de até 35% na participação de alunos com deficiência em atividades regulares (Instituto Alana, 2024).

A gestão escolar colaborativa emerge como elemento-chave para o sucesso das iniciativas inclusivas. Escolas que promovem a participação ativa de famílias e comunidades no planejamento pedagógico relatam maior engajamento dos estudantes e fortalecimento dos vínculos de pertencimento (Oliveira & Duarte, 2022; UNESCO, 2023). Essa perspectiva dialógica, inspirada em Freire (1996), potencializa a construção coletiva de soluções para os desafios da inclusão, como evidenciado em projetos de gestão democrática implementados em redes municipais de ensino.

Principais Desafios

Apesar dos avanços, persistem obstáculos significativos à efetivação da educação inclusiva. A insuficiência de recursos materiais e humanos foi apontada em 78% dos estudos analisados, evidenciando a carência de infraestrutura acessível, materiais didáticos adaptados e tecnologias assistivas nas escolas públicas brasileiras (BRASIL/MEC, 2022; Cunha, 2024). Essa limitação compromete a implementação de práticas pedagógicas inovadoras e restringe o acesso de estudantes com deficiência a experiências educacionais de qualidade.

A resistência cultural permanece como desafio relevante. Estigmas e preconceitos associados à deficiência e à diversidade cultural ainda geram exclusão velada em aproximadamente 40% das instituições, segundo levantamento do Instituto Alana (2024). Essa barreira atitudinal, frequentemente alimentada por desconhecimento e falta de formação adequada, limita o pleno desenvolvimento de práticas inclusivas e reforça a necessidade de ações formativas e de sensibilização

(Mantoan, 2015). Iniciativas de sensibilização, como campanhas educativas e rodas de conversa com a comunidade escolar, têm se mostrado eficazes na redução de atitudes discriminatórias.

Por fim, a fragilidade na implementação das políticas públicas foi identificada como um desafio recorrente. A desconexão entre a legislação vigente e sua efetiva aplicação no cotidiano escolar compromete a sustentabilidade das iniciativas inclusivas (Mittler, 2003; Sasaki, 2020). A ausência de monitoramento sistemático, financiamento adequado e articulação intersetorial agrava esse cenário, dificultando a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva. Estudos de caso apontam que escolas com acompanhamento contínuo de políticas públicas apresentam melhores indicadores de inclusão e permanência de alunos com deficiência (BRASIL/MEC, 2022).

Em síntese, a efetivação da educação inclusiva requer não apenas a adoção de práticas pedagógicas inovadoras, mas também o enfrentamento de desafios estruturais e culturais, por meio de políticas públicas integradas, formação docente qualificada e engajamento da comunidade escolar.

DISCUSSÃO

Os resultados deste estudo reforçam que a promoção da educação inclusiva requer abordagens sistêmicas e intersetoriais, capazes de articular currículo, formação docente e gestão participativa em uma perspectiva integrada (Ainscow, 2020; Florian, 2014). A eficácia da adaptação curricular, por exemplo, está diretamente condicionada à disponibilidade de recursos tecnológicos, materiais didáticos acessíveis e à capacitação continuada dos professores, elementos dependentes de políticas públicas consistentes e investimentos estruturais (Meyer et al., 2014; BRASIL/MEC, 2022). Estratégias como a aprendizagem baseada em projetos, o uso de tecnologia assistiva e a cultura maker têm se mostrado eficazes para promover a participação de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades (UNESCO, 2023;).

A literatura destaca que a implementação do Universal Design for Learning (UDL) representa um avanço significativo ao propor a diversificação de estratégias pedagógicas e a eliminação de barreiras ao acesso ao conhecimento (CAST, 2018). No entanto, a efetividade dessas práticas depende não apenas de infraestrutura

adequada, mas também do desenvolvimento de uma cultura escolar que valorize a diversidade e promova o respeito às diferenças (Mantoan, 2015; Sasaki, 2020;). A formação continuada dos professores, aliada ao envolvimento ativo das famílias e da comunidade, é fundamental para consolidar práticas inclusivas e criar ambientes acolhedores ().

A persistência de barreiras físicas e atitudinais, evidenciada em 40% das instituições analisadas, corrobora a análise de Sasaki (2020) sobre a necessidade de políticas públicas integradas e de ações de sensibilização contínua. O Plano Nacional de Educação (PNE), por exemplo, estabelece metas para a universalização da acessibilidade, mas sua implementação ainda enfrenta entraves relacionados à falta de monitoramento, financiamento e articulação intersetorial (Cury, 2018; BRASIL/MEC, 2022). Campanhas de conscientização, rodas de conversa e projetos colaborativos têm se mostrado eficazes para desconstruir estigmas e promover uma cultura de respeito às diferenças (Mittler, 2003; Booth & Ainscow, 2011;).

Estudos de caso, como o da Escola Roldão Lopes de Barros (SP), analisado por Silva e Carvalho (2023), ilustram que a inclusão escolar beneficia não apenas os alunos com deficiência, mas toda a comunidade educativa, promovendo empatia, colaboração e o desenvolvimento de competências socioemocionais. Essa experiência corrobora as conclusões de Booth e Ainscow (2011) sobre o impacto positivo da gestão participativa e do envolvimento das famílias e da comunidade no processo de inclusão.

Apesar dos avanços, a escassez de dados empíricos de longo prazo sobre os efeitos da inclusão escolar permanece como uma lacuna relevante na literatura, dificultando a avaliação do impacto das políticas e práticas implementadas (Torgerson & Torgerson, 2008; Florian, 2014). Tal constatação evidencia a necessidade de investimentos em pesquisas longitudinais e em sistemas de monitoramento que permitam o acompanhamento sistemático dos resultados e a formulação de políticas baseadas em evidências.

Por fim, a análise revela uma dicotomia persistente entre o avanço normativo e a realidade prática das escolas, já apontada por Mantoan (2015). A superação desse desafio requer a adoção de modelos de liderança distribuída e de gestão democrática, capazes de integrar diferentes atores na construção de projetos político-pedagógicos inclusivos e sustentáveis (Fullan, 2007; Oliveira & Duarte, 2022). Recomenda-se, portanto, que futuras políticas e pesquisas priorizem a avaliação de impacto, a

formação continuada e o fortalecimento do engajamento comunitário como pilares para a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

CONCLUSÃO

A consolidação da educação inclusiva como direito humano fundamental e condição para sociedades democráticas exige um compromisso coletivo que ultrapasse as fronteiras institucionais, integrando escolas, governos e sociedade civil em ações coordenadas (UNESCO, 2023; Mantoan, 2015). Os resultados deste estudo demonstram que estratégias como a flexibilização curricular, fundamentada nos princípios do Universal Design for Learning (CAST, 2018), a formação docente crítica e continuada (Mantoan, 2015; Freire, 1996) e a gestão escolar participativa constituem pilares essenciais para a promoção de ambientes escolares equitativos. No entanto, a efetividade dessas estratégias está diretamente condicionada à existência de investimentos públicos sustentáveis, à implementação de políticas intersetoriais e à promoção de transformações culturais profundas (Sassaki, 2020; Cury, 2018).

Persistem, contudo, desafios estruturais e atitudinais que limitam o alcance e a sustentabilidade das iniciativas inclusivas, como a insuficiência de recursos, a resistência cultural e a fragilidade na implementação das políticas públicas (Booth & Ainscow, 2011; BRASIL/MEC, 2022). A superação dessas barreiras demanda não apenas a modernização da infraestrutura escolar, mas também a construção de uma cultura institucional antisegregacionista, baseada no reconhecimento da diversidade como valor pedagógico (Santos, 2018). Evidências internacionais reforçam essa necessidade: dados do Relatório Global da UNESCO (2023) indicam que países que investem em programas de sensibilização contínua para famílias e comunidades conseguiram reduzir significativamente os casos de exclusão velada, demonstrando a importância de abordagens holísticas e integradas.

Diante desse cenário, torna-se fundamental que futuras pesquisas priorizem a avaliação de impacto longitudinal das políticas públicas de inclusão, utilizando métodos mistos e indicadores alinhados aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4). Além disso, a documentação sistemática de práticas inovadoras em contextos desafiadores, como zonas rurais e periferias urbanas, é essencial para subsidiar políticas baseadas em evidências e promover a equidade educacional em larga escala. Estudos comparativos internacionais também se mostram relevantes

para identificar modelos adaptáveis a diferentes realidades socioeconômicas, ampliando o repertório de soluções possíveis (Torgerson & Torgerson, 2008; Ainscow & César, 2006).

A verdadeira inclusão, como enfatiza Mantoan (2015), transcende adaptações pontuais e requer a reestruturação dos sistemas educacionais em múltiplos níveis: macro, com ampliação de investimentos em acessibilidade e tecnologias assistivas; meso, com a adoção de modelos de gestão democrática e formação docente continuada; e micro, com práticas pedagógicas que valorizem a cocriação de conhecimento com os estudantes. A concretização do direito à educação inclusiva, portanto, dependerá da sinergia entre legislação robusta, financiamento adequado e participação comunitária, conforme evidenciado em experiências internacionais bem-sucedidas (OECD, 2022). O cumprimento da Agenda 2030 e das diretrizes nacionais brasileiras estará condicionado à capacidade de transformar desafios em oportunidades de inovação educacional e justiça social.

REFERÊNCIAS

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1).

Bardin, L. (2016). Análise de conteúdo. Edições 70.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). Index for inclusion. CSIE.

Brasil. Ministério da Educação. (2006). Experiências educacionais inclusivas: Direito à diversidade. MEC.

Brasil. Ministério da Educação. (2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC.

Brasil. Ministério da Educação. (2020). Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. MEC.

Brasil. Ministério da Educação. (2022a). Relatório de Acessibilidade na Educação Básica. MEC.

Brasil. Ministério da Educação. (2022b). Relatório de Monitoramento da Educação Inclusiva. MEC.

Cast. (2018). Universal Design for Learning guidelines version 2.2. CAST.

Cunha, M. A. (2024). Desafios da inclusão escolar: Uma análise das barreiras atitudinais. *Revista Educação e Sociedade*, 45(2).

Cury, C. R. J. (2018). A educação inclusiva como direito humano. *Revista Brasileira de Educação*, 23.

Declaração de Salamanca. (1994). Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. UNESCO.

Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3).

Freire, P. (1996). Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra.

Fullan, M. (2007). The new meaning of educational change. Teachers College Press.

Instituto Alana. (2024). Educação inclusiva no Brasil: Avanços e desafios (Relatório Técnico).

Kitchenham, B., & Charters, S. (2007). Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering (EBSE Technical Report).

Mantoan, M. T. E. (2015). Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? Summus.

Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). Universal Design for Learning: Theory and practice. CAST.

Mittler, P. (2003). Educação inclusiva: Contextos sociais. Artmed.

Oliveira, M. A., & Duarte, C. R. (2022). Gestão democrática e inclusão escolar: Desafios e possibilidades. *Revista Brasileira de Educação*, 27.

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, 71.

Paulon, S. M., et al. (2005). Documento subsidiário à política de inclusão. MEC.

Peterson, R. A., Brown, S. P., & Wilson, D. T. (2022). Systematic reviews in education: Best practices and recommendations. *Review of Educational Research*, 92(1), 1-25.

Roth, B. W. (2024). Educação inclusiva: Práticas pedagógicas. *Revista Educação*.

Santos, B. S. (2018). Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos CEBRAP*, 79, 71-94.

Sassaki, R. K. (2020). Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. WVA.

Silva, L., & Carvalho, R. (2023). Gestão participativa e inclusão escolar: O caso da Escola Roldão Lopes de Barros. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 29.

Torgerson, C., & Torgerson, D. (2008). The need for randomised controlled trials in educational research. *British Journal of Educational Studies*, 49(3).

UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.

UNESCO. (2023). Relatório global sobre educação inclusiva. UNESCO. *educação inclusiva*. Paris: UNESCO, 2023.

Capítulo 15

ALTAS HABILIDADES: COMO LIDAR? QUAIS SÃO OS DESAFIOS E POTENCIALIDADES NO CONTEXTO ESCOLAR?

Juscélia Aparecida Silveira

Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Christian ENBER.

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Imes, Juiz de Fora – MG. Possui diversas especializações, incluindo a Pós-Graduação em Neuropsicopedagogia Clínica pelo CENSUPEG, Juiz de Fora – MG.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir os desafios e potencialidades do atendimento a alunos com altas habilidades ou superdotação no contexto escolar, analisando como a escola pode lidar com essa demanda e promover um ensino adequado a esses estudantes. Historicamente, esses alunos sempre frequentavam salas de aula regulares e, muitas vezes, passaram a se desesperar pelo sistema educacional, o que resultou em um subaproveitamento de seu potencial. O reconhecimento e a identificação precoce das altas habilidades são essenciais para que esses alunos recebam estímulos adequados e tenham acesso a um ensino diferenciado, evitando a desmotivação e o desinteresse escolar. Diante desse cenário, este estudo busca compreender como o ambiente escolar pode favorecer o desenvolvimento pleno desses alunos, identificando estratégias pedagógicas eficazes e desafios enfrentados pelos educadores no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa adota uma abordagem bibliográfica, utilizando como descriptores os termos “altas habilidades”, “superdotação” e “educação inclusiva”. Além disso, são comprovadas práticas educacionais que possibilitam um ensino desafiador e enriquecedor, garantindo que os estudantes superdotados sejam plenamente incluídos e valorizados no ambiente escolar.

Palavras-chave: Altas Habilidades, Superdotação, Educação Inclusiva, Práticas Pedagógicas, Desafios Educacionais.

ABSTRACT

This article aims to discuss the challenges and potentialities of assisting students with giftedness or high abilities in the school context, analyzing how schools can address this demand and promote appropriate education for these students. Historically, these students have attended regular classrooms and often went unnoticed by the educational system, leading to an underutilization of their potential. Early recognition and identification of high abilities are essential to ensure that these students receive adequate stimulation and have access to differentiated teaching, preventing demotivation and disengagement from school. In this context, this study seeks to

understand how the school environment can foster the full development of these students, identifying effective pedagogical strategies and the challenges educators face in the teaching-learning process. The research adopts a bibliographic approach, using descriptors such as "high abilities," "giftedness," and "inclusive education." In addition, educational practices that provide a challenging and enriching learning experience are analyzed, ensuring that gifted students are fully included and valued in the school environment.

Keywords: High Abilities, Giftedness, Inclusive Education, Pedagogical Practices, Educational Challenges.

1. Introdução

A educação inclusiva tem avançado significativamente nas últimas décadas, contudo, a atenção às necessidades dos alunos com altas habilidades ou superdotação ainda enfrenta desafios substanciais. Muitas escolas não estão devidamente preparadas para identificar e atender esses estudantes, resultando em um ambiente que pode ser desmotivador e pouco estimulante para o seu desenvolvimento acadêmico e socioemocional. A ausência de estratégias pedagógicas adequadas contribui para que esses alunos passem despercebidos, o que dificulta a implementação de práticas que favoreçam o aproveitamento pleno de seu potencial (Cunha, 2011).

A identificação de alunos com altas habilidades geralmente ocorre por meio da avaliação do desempenho acadêmico e de indicadores de inteligência acima da média. No entanto, estudos recentes destacam que essa característica não se limita ao aspecto cognitivo, mas envolve também criatividade, motivação e habilidades socioemocionais (Silva et al., 2016). Dessa forma, compreender esses aspectos e integrá-los ao planejamento pedagógico torna-se essencial para evitar a desmotivação e o desengajamento desses estudantes no ambiente escolar.

No Brasil, a inclusão de alunos superdotados ainda é um desafio no âmbito da educação especial. Embora haja diretrizes que reconhecem esse público como parte da diversidade educacional, ainda há uma lacuna entre a teoria e a prática. Historicamente, esses alunos frequentam salas de aula regulares sem um suporte diferenciado, o que pode levar à falta de estímulos e à sensação de inadequação dentro do sistema educacional (Martins; Alves, 2017).

O perfil cognitivo e comportamental de alunos com altas habilidades pode variar amplamente, tornando essencial a adoção de estratégias pedagógicas flexíveis e

adaptativas. Quando não recebem o suporte adequado, esses estudantes podem apresentar desinteresse, frustração e até dificuldades de socialização, impactando negativamente seu desempenho escolar e emocional (Cruz, 2008).

Diante desse contexto, este estudo busca compreender como as escolas podem lidar com os desafios e potencialidades da educação de alunos com altas habilidades. O objetivo geral é analisar as estratégias educacionais voltadas para esse público, destacando práticas eficazes e identificando dificuldades enfrentadas pelos docentes. Além disso, busca-se investigar de que forma o reconhecimento precoce das altas habilidades pode contribuir para um ensino mais inclusivo e enriquecedor.

A formação continuada dos professores e a estruturação de políticas educacionais mais efetivas são aspectos fundamentais para garantir que os estudantes superdotados sejam plenamente incluídos no ambiente escolar. Portanto, este estudo se propõe a explorar caminhos para uma educação mais equitativa, considerando o impacto das altas habilidades no contexto escolar e o papel da escola na valorização desses alunos.

2. Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e exploratória, baseada na análise de artigos científicos, documentos oficiais e literatura especializada sobre altas habilidades e superdotação no contexto escolar. A pesquisa visa compreender os desafios e potencialidades do atendimento a esses alunos, bem como mapear as estratégias pedagógicas mais eficazes para sua inclusão e desenvolvimento.

A revisão bibliográfica foi conduzida a partir da busca de materiais publicados entre 2000 e 2024, com descriptores como “altas habilidades”, “superdotação”, “educação inclusiva” e “práticas pedagógicas diferenciadas”. Foram selecionados estudos relevantes nas áreas de educação, psicologia e neurociências, priorizando publicações disponíveis na íntegra em periódicos científicos reconhecidos. Segundo Renzulli (2004), o reconhecimento das altas habilidades deve levar em conta não apenas um alto desempenho acadêmico, mas também a motivação e a criatividade do estudante. Dessa forma, metodologias que consideram aspectos socioemocionais são fundamentais para que a educação seja realmente inclusiva e eficaz.

Além da revisão teórica, este estudo também considera relatos de experiências

e diretrizes educacionais voltadas ao atendimento de alunos com altas habilidades. O levantamento de boas práticas inclui análises de programas educacionais já implementados no Brasil e em outros países, com foco nas metodologias utilizadas para identificação, estimulação e acompanhamento desses estudantes. Para Virgolim (2007), a superdotação deve ser compreendida como um fenômeno multifacetado, que exige abordagens pedagógicas diferenciadas e uma visão sistêmica do desenvolvimento do aluno.

A pesquisa também analisa a atuação dos Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) e outras iniciativas voltadas para alunos com altas habilidades, buscando compreender o impacto do suporte oferecido aos professores e o desenvolvimento acadêmico e socioemocional dos alunos atendidos. De acordo com Gardner (1994), a inteligência não pode ser reduzida a um único fator, mas deve ser entendida como um conjunto de habilidades distintas. Assim, a metodologia adotada neste estudo leva em consideração que estudantes superdotados podem apresentar perfis variados de aprendizagem, exigindo estratégias pedagógicas flexíveis e adaptativas.

O estudo enfatiza que, embora a superdotação seja reconhecida como uma necessidade educacional especial, não há um modelo único de ensino que atenda a todos os alunos superdotados. Dessa forma, a pesquisa propõe uma reflexão sobre a importância da formação continuada dos educadores e da implementação de estratégias pedagógicas mais inovadoras, capazes de garantir um ensino desafiador e inclusivo. Conforme Freeman e Guenther (2000), o ensino para alunos com altas habilidades deve priorizar o enriquecimento curricular e oferecer desafios que permitam a autonomia e o desenvolvimento integral desses estudantes.

Os resultados obtidos a partir da revisão bibliográfica e dos estudos de caso contribuirão para uma discussão aprofundada sobre as possibilidades e limitações das práticas pedagógicas voltadas para altas habilidades, além de apontar estratégias que favoreçam uma educação mais equitativa e enriquecedora para esses alunos.

3. Altas habilidades ou superdotação

A inclusão de alunos com altas habilidades ou superdotação no ambiente escolar ainda representa um desafio significativo para a Educação Especial. A falta de reconhecimento adequado e a ausência de estratégias pedagógicas direcionadas

muitas vezes resultam no subaproveitamento do potencial desses estudantes, comprometendo seu desenvolvimento acadêmico e emocional. Segundo Marques (2017), ainda há um intenso debate sobre o conceito de altas habilidades ou superdotação, tornando esse tema um campo de estudo complexo e desafiador.

O termo altas habilidades ou superdotação refere-se à manifestação de um desempenho significativamente acima da média em diferentes domínios do conhecimento. No entanto, a superdotação não é um fenômeno homogêneo e pode se expressar de diversas formas, incluindo habilidades acadêmicas, criatividade, liderança e talento artístico ou psicomotor (Gardner, 1994). Historicamente, sociedades ao redor do mundo já reconheciam e valorizavam indivíduos com talentos excepcionais. Na China do século VII, por exemplo, jovens prodígio eram enviados à corte imperial para que seus talentos fossem cultivados e aprimorados (Marques, 2017).

No início do século XX, surgiram diversas teorias psicológicas que buscavam compreender a estrutura da inteligência. Spearman (1904) propôs a teoria bifatorial da inteligência, na qual a capacidade cognitiva seria composta por um fator geral ("g") e habilidades específicas. Em contraposição, Thurstone (1938) argumentou que a inteligência não poderia ser reduzida a um único fator, defendendo a existência de sete habilidades primárias, incluindo raciocínio lógico, fluência verbal e velocidade perceptiva (Mendonça, 2018).

Com o avanço das pesquisas, abordagens mais amplas passaram a ser adotadas, como o Modelo dos Três Anéis de Renzulli (2004), que enfatiza a interação entre habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa. Segundo Renzulli (2004), a superdotação não se limita a um QI elevado, mas envolve também fatores motivacionais e socioemocionais, o que reforça a necessidade de práticas educacionais que incentivem o desenvolvimento integral desses alunos.

A identificação de alunos com altas habilidades é um dos principais desafios enfrentados pela escola, pois muitas vezes esses estudantes não apresentam um desempenho homogêneo em todas as disciplinas. De acordo com Virgolim (2007), há uma tendência de associar a superdotação apenas ao alto desempenho acadêmico, desconsiderando outros perfis, como o talento criativo ou artístico. Esse equívoco pode levar à falta de atendimento especializado, dificultando o reconhecimento de diferentes manifestações das altas habilidades.

Igualmente, de acordo com Renzulli (2004), a habilidade acima da média

refere-se ao desempenho cognitivo elevado, mas não necessariamente demonstrado em todas as áreas do conhecimento. Alguns alunos podem apresentar aptidão excepcional em disciplinas específicas, como matemática ou linguagens, enquanto outros demonstram habilidades notáveis em pensamento divergente, resolução de problemas ou expressão artística.

Já a criatividade, segundo o modelo, é um elemento-chave na superdotação, pois alunos superdotados costumam demonstrar fluidez de ideias, pensamento inovador e originalidade na abordagem de problemas. Essa característica os torna mais propensos a encontrar soluções incomuns para desafios cotidianos e acadêmicos. O ambiente escolar, no entanto, nem sempre valoriza ou estimula essa criatividade, muitas vezes restringindo os estudantes a padrões de ensino rígidos e lineares (Gardner, 1993).

O terceiro componente, envolvimento com a tarefa, é um dos aspectos mais importantes do modelo, pois distingue os alunos superdotados daqueles que simplesmente possuem alta capacidade cognitiva. Para Renzulli (2004), o verdadeiro talento manifesta-se quando a habilidade acima da média e a criatividade são acompanhadas por um alto nível de motivação, persistência e comprometimento com o aprendizado. Esse fator é essencial, pois um aluno pode ter grande potencial intelectual, mas, sem interesse genuíno ou desafios adequados, pode não desenvolver plenamente suas capacidades.

Neste sentido, podemos apontar os desafios na identificação de alunos superdotados. A identificação de alunos com altas habilidades ou superdotação é um dos principais desafios enfrentados pela escola, pois nem sempre esses estudantes demonstram um desempenho acadêmico homogêneo. Muitos deles podem não se destacar em todas as disciplinas, o que dificulta sua detecção por meio de métodos tradicionais de avaliação escolar (Virgolim, 2007).

Outro problema recorrente na identificação desses alunos é o equívoco de associar a superdotação exclusivamente ao alto desempenho acadêmico. Como apontado por Gardner (1993), a inteligência não é um fenômeno unitário, mas sim um conjunto de habilidades múltiplas, que podem incluir aptidões linguísticas, lógico-matemáticas, espaciais, musicais, corporais, interpessoais e intrapessoais. Dessa forma, um aluno com extraordinária sensibilidade musical ou habilidades motoras excepcionais pode ser tão superdotado quanto um estudante que se destaca em matemática ou ciências, mas seu talento muitas vezes não é valorizado no contexto

escolar.

Segundo Virgolim (2007), esse viés na identificação da superdotação pode levar à falta de atendimento especializado e ao desperdício de potencial. Muitos alunos superdotados acabam desmotivados e até mesmo desenvolvendo problemas emocionais devido à falta de desafios adequados no ambiente escolar. Em alguns casos, essa ausência de estímulo pode resultar em comportamentos indesejáveis, como desinteresse, desatenção ou dificuldades de socialização, que podem ser erroneamente interpretados como problemas comportamentais ou transtornos de aprendizagem (Freeman e Guenther, 2000).

Dessa forma, torna-se essencial que as escolas ampliem os critérios de identificação da superdotação, adotando metodologias mais abrangentes e observacionais. Estratégias como portfólios de produção acadêmica, avaliação de criatividade e pensamento crítico, bem como entrevistas com pais e professores, podem fornecer uma visão mais ampla das habilidades dos alunos (Renzulli, 2004; Mendonça, 2018).

Além disso, é necessário que os educadores recebam formação específica para reconhecer diferentes manifestações das altas habilidades e oferecer suporte pedagógico adequado. Virgolim (2007) enfatiza que a preparação dos professores é um fator determinante no sucesso da educação de alunos superdotados, pois um docente bem treinado saberá criar desafios estimulantes, diversificar as metodologias de ensino e adaptar a prática pedagógica para atender às necessidades desses estudantes.

Portanto, para que o potencial dos alunos superdotados seja verdadeiramente reconhecido e valorizado, é fundamental romper com a visão tradicional de inteligência e adotar abordagens mais flexíveis, inclusivas e estimulantes, permitindo que cada estudante desenvolva plenamente suas habilidades e talentos de maneira significativa.

3.1 Princípios Fundamentais para o Reconhecimento das Altas Habilidades

Para Marques (2017), alunos superdotados podem ser identificados a partir de quatro princípios fundamentais:

- **Talento múltiplo:** a superdotação não se restringe ao desempenho acadêmico, mas engloba diferentes formas de inteligência, como criatividade, liderança e raciocínio lógico.

- Variabilidade no desenvolvimento: algumas crianças demonstram talentos precoces desde a infância, enquanto outras desenvolvem suas habilidades ao longo da vida, dependendo das oportunidades educacionais e do contexto social.
- Importância da educação diferenciada: sem estímulos adequados, alunos com altas habilidades podem perder a motivação e apresentar desinteresse escolar. Estudos indicam que a ausência de desafios pode levar ao insucesso acadêmico desses estudantes (Rimm, 2008).
- Equidade na educação: a escola deve oferecer um ensino de qualidade para todos, mas adaptado às necessidades individuais, garantindo que os alunos superdotados tenham acesso a metodologias que favoreçam o desenvolvimento pleno de seu potencial.

O reconhecimento desses princípios é essencial para que os educadores consigam identificar, apoiar e estimular esses estudantes de forma eficaz. Conforme Martins e Chacon (2012), alunos superdotados geralmente apresentam motivação intrínseca e facilidade de aprendizagem, sendo capazes de aprofundar conteúdos de forma autônoma e demonstrando pensamento divergente, característica que os permite explorar múltiplas soluções para um mesmo problema.

3.2 Desafios no Atendimento de Alunos com Altas Habilidades

Embora a legislação brasileira reconheça o direito à educação diferenciada para alunos superdotados há mais de quatro décadas, a implementação dessas diretrizes ainda enfrenta barreiras significativas. Segundo Gama (2014), a falta de formação docente específica e a escassez de programas estruturados para esse público dificultam a adaptação curricular necessária para estimular o aprendizado desses estudantes.

A escola tradicional, muitas vezes, não oferece desafios compatíveis com o ritmo de aprendizado acelerado desses alunos, o que pode resultar em desinteresse e frustração. Além disso, há uma visão equivocada de que alunos superdotados são autossuficientes e não precisam de suporte educacional especial (Freeman e Guenther, 2000). Essa concepção errônea pode levar à negligência no atendimento a esses estudantes, impedindo que desenvolvam plenamente seu potencial.

Outro obstáculo enfrentado é a falta de instrumentos eficazes para identificação precoce das altas habilidades. Em muitos casos, professores não são treinados para

reconhecer alunos superdotados e podem confundir suas características com comportamentos disruptivos ou desinteresse escolar. Como apontam Pereira e Almeida (2019), o alto potencial cognitivo muitas vezes não se manifesta de maneira convencional, exigindo um olhar atento por parte dos educadores.

3.3 Estratégias Pedagógicas para o Atendimento de Alunos Superdotados

Diante dos desafios mencionados, é essencial que as escolas adotem metodologias diferenciadas para atender aos alunos com altas habilidades. Algumas das estratégias mais eficazes incluem:

- Enriquecimento curricular: ampliação e aprofundamento do conteúdo escolar, oferecendo atividades que estimulem a criatividade e o pensamento crítico (Gardner, 1994).
- Projetos interdisciplinares: incentivo à autonomia do estudante por meio de atividades que integrem diferentes áreas do conhecimento (Reis e Ribeiro, 2021).
- Mentorias e tutorias: acompanhamento individualizado com especialistas que possam estimular o desenvolvimento acadêmico e socioemocional dos alunos (Virgolim, 2007).

A aplicação dessas práticas possibilita que os alunos superdotados sejam estimulados adequadamente, garantindo que seu aprendizado ocorra de forma motivadora e desafiadora. Para isso, é essencial investir na formação continuada dos professores, assegurando que tenham competências para identificar e atender esse público de maneira efetiva.

Desse modo, a educação de alunos com altas habilidades ou superdotação exige um olhar atento dos educadores e gestores escolares. A ausência de estratégias pedagógicas eficazes pode resultar na desmotivação e no desperdício de talentos que poderiam ser potencializados com abordagens diferenciadas. Portanto, é essencial que as escolas adotem metodologias inclusivas e inovadoras, promovendo um ambiente propício ao desenvolvimento pleno desses estudantes.

O compromisso com uma educação mais equitativa passa pelo reconhecimento da diversidade de talentos e pela implementação de práticas que permitam a cada aluno alcançar seu máximo potencial. Dessa forma, o atendimento a alunos superdotados deve ser parte de uma política educacional mais ampla, que valorize a inclusão, a diversidade e o direito de todos ao aprendizado de qualidade.

3.1 Perfil cognitivo

Conforme aponta Cruz (2008, p. 1031), o conhecimento é “um ato de interpretação individual, uma apropriação do objeto pelas estruturas mentais de cada sujeito”. Nesse sentido, pode-se entender o conhecimento como uma construção das estruturas mentais do indivíduo, realizada por meio de suas competências cognitivas. Ou seja, trata-se de uma reorganização do estoque mental de saber acumulado, resultante da interação com a informação e das experiências vivenciadas pelo sujeito ao longo de sua trajetória educacional.

Para Marques (2018), a literatura sobre altas habilidades ou superdotação aponta diversas características associadas a indivíduos com esse perfil. Essas características podem ser organizadas em três categorias principais:

- Características gerais, relacionadas a aspectos comportamentais, sociais, emocionais, cognitivos e do desenvolvimento;
- Características de pensamento criativo, associadas à capacidade inventiva, à resolução de problemas e à flexibilidade cognitiva;
- Características de aprendizagem, vinculadas ao processo de aquisição e assimilação do conhecimento no ambiente escolar.

Dentre essas categorias, destaca-se a última, pois as características de aprendizagem de alunos superdotados exigem abordagens educacionais diferenciadas. Como aponta Mendonça (2018), a ausência de metodologias pedagógicas adequadas pode levar à falta de identificação desses estudantes, fazendo com que passem despercebidos durante sua trajetória acadêmica.

Para Campos, Alves e Melo (2017, p. 3):

A inteligência sempre foi um mistério e um desafio para muitas sociedades, mais ainda quando as pessoas apresentam inteligência superior à média da população. Esclarece-se que as pessoas com Altas Habilidades/Superdotação podem demonstrar essa condição em várias áreas do conhecimento e de modo único ou concomitante, mostrando um desempenho acima da média, em suas áreas de interesse, quando são comparados aos outros alunos de mesma faixa etária e nível de escolaridade.

Essa perspectiva evidencia a necessidade de uma visão ampliada da cognição de alunos superdotados, considerando não apenas seu desempenho acadêmico, mas também o contexto no qual suas habilidades são desenvolvidas. Ademais, segundo Cunha (2011), a cognição tem sido um ponto central nas discussões sobre os níveis de inteligência de alunos com altas habilidades ou superdotação. No entanto, muitas

vezes, essa cognição é interpretada de maneira limitada aos conteúdos didáticos tradicionais, sem levar em conta a forma como esses estudantes interagem e processam informações de maneira diferenciada. Para Cunha (2011, p. 116), a cognição: Tem a ver com nossas relações interpessoais e coordenadas de ações.

Isso indica que o conceito de cognição deve ser ampliado para incluir não apenas a capacidade de aprendizado formal, mas também a forma como esses indivíduos se relacionam com os outros e se engajam no meio em que estão inseridos. A teoria sociocultural de Vygotsky (1998) reforça essa ideia ao afirmar que o conhecimento é construído socialmente e que a aprendizagem ocorre por meio da interação com outros indivíduos, especialmente com aqueles mais experientes. Dessa forma, para compreender a cognição de alunos com altas habilidades, é essencial considerar tanto o ambiente educacional quanto as oportunidades de mediação e colaboração que lhes são oferecidas.

Além disso, a Teoria das Inteligências Múltiplas, proposta por Gardner (1993), amplia ainda mais essa compreensão ao sugerir que existem diferentes formas de inteligência, incluindo inteligência linguística, lógico-matemática, espacial, musical, interpessoal e intrapessoal, entre outras. Isso significa que um aluno superdotado pode demonstrar habilidades excepcionais em diversas áreas, e não apenas nas tradicionais disciplinas acadêmicas. Assim, a concepção de inteligência deve ser flexível e adaptativa, permitindo uma abordagem mais holística e personalizada no atendimento pedagógico.

Portanto, a análise da cognição em alunos com altas habilidades ou superdotação deve levar em conta não apenas os aspectos tradicionais da inteligência, mas também o papel das interações sociais, das experiências e das diferentes formas de expressão das habilidades cognitivas. Como apontam Cunha (2011), Vygotsky (1998) e Gardner (1993), a educação para esses estudantes precisa transcender os modelos convencionais e considerar abordagens mais inclusivas, flexíveis e personalizadas, que favoreçam o desenvolvimento completo de seu potencial intelectual, criativo e socioemocional.

4. Desafios na Identificação e Atendimento de Alunos com Altas Habilidades no Contexto Escolar

A educação de alunos com altas habilidades ou superdotação ainda enfrenta

inúmeros desafios no contexto escolar. O reconhecimento e a identificação desses estudantes não são processos padronizados e, muitas vezes, a superdotação passa despercebida pelos professores e gestores escolares. Esse cenário reflete tanto a falta de formação docente específica quanto a ausência de diretrizes institucionais claras sobre o atendimento a esse público (Gardner, 1993; Cunha, 2011).

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reconhece os alunos com altas habilidades como parte do público da educação especial, assegurando-lhes direito ao atendimento educacional especializado (AEE). No entanto, a implementação dessa política ainda é limitada devido à carência de programas estruturados, materiais pedagógicos adequados e estratégias eficazes para a identificação precoce desses estudantes (Freeman e Guenther, 2000; Gama, 2014).

A Falta de Critérios Unificados para a Identificação de Altas Habilidades
O primeiro grande desafio enfrentado na educação de alunos superdotados é a própria identificação desses estudantes. Como aponta Virgolim (2007), muitos professores não recebem capacitação adequada para reconhecer as múltiplas manifestações da superdotação. Isso ocorre porque ainda prevalece a visão tradicional de que alunos com altas habilidades são apenas aqueles que apresentam desempenho acadêmico excepcional. No entanto, pesquisas mostram que a superdotação pode se manifestar em diferentes áreas, como criatividade, liderança, talento artístico ou habilidades motoras altamente desenvolvidas (Gardner, 1993; Renzulli, 2004).

Estudos indicam que cerca de 70% dos alunos superdotados nunca são identificados corretamente durante sua trajetória escolar, resultando em subaproveitamento de seu potencial (Freeman e Guenther, 2000). Além disso, o modelo tradicional de ensino muitas vezes não oferece estímulos adequados para esses alunos, que podem se sentir desmotivados e, em alguns casos, desenvolver problemas emocionais relacionados à falta de desafios acadêmicos. Outro fator que contribui para a baixa identificação de alunos superdotados é a crença de que esses estudantes não precisam de atendimento diferenciado, pois "já sabem o conteúdo". Esse equívoco leva ao descaso com o desenvolvimento de suas habilidades, podendo resultar em tédio, desinteresse e dificuldades de socialização no ambiente escolar (Campos, Alves e Melo, 2017).

No que toca as consequências da falta de atendimento diferenciado, ressalta-

se que quando alunos com altas habilidades não são reconhecidos e estimulados corretamente, surgem consequências negativas tanto para o seu desenvolvimento acadêmico quanto para sua saúde emocional. Segundo Mendonça (2018), a falta de desafios adequados pode levar ao que se chama de desajuste educacional, situação em que o estudante passa a apresentar queda no rendimento escolar, desmotivação, desinteresse e, em alguns casos, evasão escolar.

Outro efeito colateral da ausência de atendimento adequado é a vulnerabilidade emocional. Estudos mostram que alunos superdotados frequentemente enfrentam problemas como ansiedade, frustração e dificuldades de socialização, especialmente quando não encontram um ambiente que os incentive a desenvolver suas habilidades de forma saudável (Cunha, 2011; Rimm, 2008).

Além disso, a escola tradicional não está preparada para lidar com as necessidades emocionais e cognitivas desses alunos, resultando em uma experiência acadêmica frustrante. Conforme apontado por Campos, Alves e Melo (2017), muitos alunos superdotados relatam sentir-se desconectados de seus colegas de classe, pois possuem interesses e formas de aprendizado distintas. Isso pode gerar isolamento social e dificuldades de adaptação ao ambiente escolar, impactando negativamente sua autoestima e bem-estar.

Ademais, a necessidade de formação docente para o atendimento de alunos superdotados, a formação dos professores é um dos principais fatores que determinam a qualidade do atendimento a alunos com altas habilidades. No entanto, grande parte dos docentes não recebe capacitação específica sobre esse tema durante sua formação inicial ou continuada (Freeman e Guenther, 2000). Isso faz com que muitos educadores não saibam reconhecer as múltiplas manifestações da superdotação, dificultando a criação de estratégias pedagógicas eficazes.

Como observa Gardner (1993), a inteligência se manifesta de formas variadas, e cada aluno pode apresentar habilidades excepcionais em diferentes áreas. Isso significa que os professores precisam adotar metodologias flexíveis que permitam aos alunos superdotados explorar e aprofundar seus talentos.

Neste contexto, estudos indicam que professores capacitados para trabalhar com alunos superdotados desenvolvem práticas pedagógicas mais inovadoras e inclusivas, como o enriquecimento curricular e o ensino por projetos. Essas metodologias permitem que os estudantes avancem em seu próprio ritmo, evitando tanto o tédio quanto a sobrecarga de atividades descontextualizadas (Renzulli, 2004;

Virgolim, 2007).

À vista do que abordamos, podemos apontar às estratégias para melhorar o atendimento a alunos com altas habilidades. Diante dos desafios apresentados, algumas estratégias pedagógicas podem ser implementadas para melhorar o atendimento a alunos superdotados no contexto escolar:

- A. Programas de identificação precoce: capacitação de professores para reconhecer diferentes manifestações da superdotação, incluindo habilidades criativas, socioemocionais e acadêmicas (Freeman e Guenther, 2000).
- B. Adoção de metodologias diferenciadas: implementação de projetos interdisciplinares, estudos avançados e ensino por investigação para estimular a autonomia e o pensamento crítico dos alunos (Gardner, 1993; Renzulli, 2004).
- C. Flexibilização curricular: permitir que os alunos avancem de acordo com seu ritmo de aprendizado, garantindo acesso a conteúdos mais desafiadores (Mendonça, 2018).
- D. Mentorias especializadas: parcerias entre alunos superdotados e profissionais de diversas áreas para incentivar o desenvolvimento de talentos específicos (Virgolim, 2007).
- E. Inclusão de suporte socioemocional: garantir que esses alunos tenham acesso a orientadores educacionais e psicólogos escolares, prevenindo o desenvolvimento de transtornos emocionais associados à falta de estímulo acadêmico (Rimm, 2008).

Assim, o atendimento a alunos com altas habilidades ainda enfrenta inúmeros desafios no Brasil, especialmente no que diz respeito à identificação precoce e à adaptação do currículo escolar. Embora a legislação reconheça os direitos desse público, a falta de formação docente e de estratégias pedagógicas eficazes compromete a inclusão e o pleno desenvolvimento desses estudantes.

Diante disso, torna-se fundamental investir na formação continuada dos professores, bem como na estruturação de políticas educacionais mais inclusivas, que contemplem as necessidades específicas desse grupo. Apenas com uma abordagem educacional mais equitativa e desafiadora será possível garantir que os alunos superdotados desenvolvam todo o seu potencial e se sintam verdadeiramente valorizados no ambiente escolar.

5. Considerações Finais

O atendimento educacional a alunos com altas habilidades ou superdotação ainda representa um desafio significativo para as escolas, principalmente devido à falta de reconhecimento adequado, dificuldades na identificação precoce e ausência de estratégias pedagógicas diferenciadas. Apesar dos avanços nas políticas educacionais inclusivas, a realidade mostra que muitos desses estudantes passam despercebidos no ambiente escolar, o que pode resultar no subaproveitamento de seu potencial, desmotivação e até dificuldades emocionais.

Ao longo deste estudo, foi possível identificar que a superdotação não se restringe ao alto desempenho acadêmico, mas pode se manifestar em diferentes áreas, como criatividade, liderança, habilidades artísticas e competências socioemocionais (Gardner, 1993; Renzulli, 2004). No entanto, a visão tradicional sobre inteligência ainda limita o reconhecimento desses talentos, fazendo com que muitos alunos com altas habilidades sejam erroneamente categorizados como desinteressados, inquietos ou até mesmo com dificuldades de aprendizado (Freeman e Guenther, 2000; Mendonça, 2018).

A falta de formação docente específica é outro obstáculo relevante. Conforme apontado por Campos, Alves e Melo (2017), grande parte dos professores não recebe treinamento adequado para lidar com alunos superdotados, o que contribui para a manutenção de práticas pedagógicas pouco estimulantes e inadequadas para esse público. O desconhecimento sobre estratégias diferenciadas, como o enriquecimento curricular e a flexibilização do ensino, impede que esses alunos tenham um aprendizado desafiador e significativo (Virgolim, 2007; Renzulli, 2004).

Diante desse cenário, algumas ações fundamentais precisam ser priorizadas para garantir que esses estudantes sejam corretamente identificados e recebam o suporte adequado. Entre elas, destacam-se:

Capacitação dos professores para que possam reconhecer e estimular as diferentes manifestações das altas habilidades, proporcionando um ensino mais inclusivo e desafiador (Freeman e Guenther, 2000).

Criação de programas específicos de atendimento educacional especializado (AEE), garantindo que os alunos superdotados tenham acesso a estratégias pedagógicas que respeitem seu ritmo e suas necessidades cognitivas (Gama, 2014). Flexibilização do currículo escolar, permitindo a aceleração de conteúdos e a oferta

de atividades extracurriculares que favoreçam o aprofundamento dos conhecimentos (Gardner, 1993; Mendonça, 2018).

Desenvolvimento de suporte socioemocional, com acompanhamento de psicólogos e orientadores educacionais para auxiliar na socialização e no bem-estar dos alunos com altas habilidades (Rimm, 2008). Sensibilização das famílias e da comunidade escolar, promovendo uma cultura de valorização da diversidade de talentos e incentivando a participação ativa dos pais e responsáveis no processo educacional desses estudantes (Cunha, 2011). A construção de um sistema educacional mais inclusivo para alunos superdotados não deve se limitar a adaptações curriculares pontuais, mas sim envolver uma mudança estrutural no modo como a escola comprehende e atende a diversidade de talentos. O reconhecimento da superdotação como uma necessidade educacional especial exige uma reformulação das práticas pedagógicas tradicionais, garantindo que esses alunos tenham espaço para explorar seu potencial e se desenvolver de forma plena e significativa.

Por fim, este estudo reforça que o investimento na educação de alunos com altas habilidades beneficia não apenas esses estudantes, mas toda a comunidade escolar. Quando a escola se torna um ambiente que valoriza e incentiva a diversidade cognitiva, cria-se um espaço de aprendizado mais dinâmico, inovador e inclusivo, no qual todos os alunos podem se desenvolver de acordo com suas habilidades e necessidades. Assim, mais do que um desafio, a inclusão de alunos superdotados representa uma oportunidade de enriquecimento para toda a sociedade, contribuindo para a formação de indivíduos críticos, criativos e preparados para transformar o mundo ao seu redor.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, André; ALVES, Juliana; MELO, Roberto. A inteligência e suas manifestações: desafios na identificação de alunos superdotados. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 23, n. 2, p. 189-206, 2017.

CRUZ, José Marcos de Oliveira. Processo de ensino-aprendizagem na sociedade da informação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1023-1042, dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 fev. 2025.

CUNHA, Ana Maria da Silva. Emoção e cognição no desenvolvimento de alunos com altas habilidades/superdotação. *Revista Lugares de Educação*, Bananeiras, v. 1, n.

1, p. 107-122, 2011. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle>. Acesso em: 25 fev. 2025.

FARIA, Sílvia Helena; NUNES, Cláudia Maria. *Altas habilidades e superdotação: concepções e práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2006.

FREEMAN, Joan; GUENTHER, Zenia. *Educando os mais capazes: ideias e ações comprovadas*. São Paulo: EPU, 2000.

GAMA, Maria Cláudia Souza Silva. Superdotação e currículo. In: VIRGOLIM, Ângela Maria Resende; KONKIEWITZ, Evelyn C. (org.). *Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade*. Campinas: Papirus, 2014. p. 107-128.

GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artmed, 1993.

MARQUES, Daniele Maria Calazans. *Aluno com altas habilidades/superdotação: um estudo longitudinal a partir da teoria das inteligências múltiplas*. 2017. 201 f. Tese (Doutorado em Educação do Indivíduo Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEs), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2017.

MARQUES, Daniele Maria Calazans. *Aluno com altas habilidades/superdotação: um estudo longitudinal a partir da teoria das inteligências múltiplas*. São Carlos, 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos.

MARTINS, Bárbara Amaral; CHACON, Miguel Cláudio Moriel. Identificação de características de altas habilidades/superdotação apresentadas por alunos matriculados em escolas de ensino regular. *IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n2/1413-6538-rbee-22-02-0189.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2025.

MENDONÇA, Lurian Dionizio, et al. WISC-III: Instrumento para confirmação de altas habilidades/superdotação. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 38, n. 1, p. 50-62, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703001062017>. Acesso em: 9 mar. 2025.

RENZULLI, Joseph S. What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, v. 60, n. 3, p. 180-184, 2004.

RIMM, Sylvia. *Underachievement syndrome: Causes and interventions*. New York: Crown House Publishing, 2008.

RODRIGUES, João Paulo. *Intervenção pedagógica com crianças superdotadas e com altas habilidades*. Campinas: Alínea, 2013.

SILVA, Winnie Gomes da, et al. Reflexões sobre o processo neuropsicológico de pessoas com altas habilidades/superdotação. Gerais: *Revista Interinstitucional de Psicologia*, v. 9, n. 2, p. 195-210, 2016.

STERNBERG, Robert J.; LUBART, Todd I. *Inteligência criativa*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

VIGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIRGOLIM, Ângela Maria Resende. *Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

Entre Linhas e Saberes é uma coletânea multidisciplinar que reúne diferentes olhares, vozes e perspectivas sobre temas variados do conhecimento humano. A obra oferece um panorama rico e abrangente das múltiplas formas de produzir e compartilhar saberes na atualidade. Cada texto é um convite à reflexão, à troca e ao diálogo entre campos distintos, que se entrelaçam em busca de compreensão e transformação da realidade.

Os capítulos refletem experiências acadêmicas, profissionais e pessoais, apresentando investigações, relatos e análises que dialogam com questões contemporâneas e emergentes. A pluralidade de temas e estilos fortalece a ideia de que o conhecimento se constrói não apenas dentro dos muros da academia, mas também nos entremeios da prática e da vivência cotidiana.

Ao reunir contribuições tão diversas, a obra reafirma o valor da interdisciplinaridade e da colaboração intelectual como caminhos essenciais para compreender os desafios do mundo atual. Leitores de diferentes formações encontrarão, nesta coletânea, provocações, inspirações e pontos de conexão com suas próprias trajetórias e campos de atuação.

uniatual
EDITORIA

ISBN 978-655492133-6



9 786554 921336