



PANORAMA CIENTÍFICO

Estudos e Pesquisas

ORGANIZADORAS

Janiara de Lima Medeiros

Monica Karina Santos Reis

Andreia Rodrigues de Andrade



E-BOOK

PANORAMA CIENTÍFICO ESTUDOS E PESQUISAS

1ª EDIÇÃO.



ORGANIZADORAS

Janiara de Lima Medeiros
Monica Karina Santos Reis
Andreia Rodrigues de Andrade

DOI: 10.47538/AC-2024.17



Ano 2024



E-BOOK
PANORAMA CIENTÍFICO
ESTUDOS E PESQUISAS
1ª EDIÇÃO.

Catálogo da publicação na fonte

Panorama Científico: estudos e pesquisas [recurso eletrônico] / organizado por Janiara de Lima Medeiros, Monica Karina Santos Reis, Andreia Rodrigues de Andrade — 1. ed. — Natal: Editora Amplamente, 2024. volume 1.

PDF.
Bibliografia.
ISBN: 978-65-89928-63-8
DOI: 10.47538/AC-2024.17

1. Ciência e Conhecimento. 2. Educação. 3. Direito. 4. Sociedade. 5. Saúde. 6. Tecnologia. I. Medeiros, Janiara de Lima. II. Reis, Mônica Karina Santos. III. Andrade, Andreia Rodrigues de.

CDU-001.31
I61

Elaborada por Mônica Karina Santos Reis CRB-15/393
Direitos para esta edição cedidos pelos autores à Editora Amplamente.

Editora Amplamente
Empresarial Amplamente Ltda.
CNPJ: 35.719.570/0001-10
E-mail: publicacoes@editoraamplamente.com.br
www.amplamentecursos.com
Telefone: (84) 999707-2900
Caixa Postal: 3402
CEP: 59082-971
Natal- Rio Grande do Norte – Brasil

Editora-Chefe: Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas
Assistentes Editoriais: Caroline Rodrigues de F. Fernandes;
Margarete Freitas Baptista
Bibliotecária: Mônica Karina Santos Reis CRB-15/393
Projeto Gráfico, Edição de Arte e Diagramação: Luciano
Luan Gomes Paiva; Caroline Rodrigues de F. Fernandes
Capa: Canva®/Freepik®
Parecer e Revisão por pares: Revisores

Copyright do Texto © 2024 Os autores
Copyright da Edição © 2024 Editora Amplamente
Declaração dos autores/ Declaração da Editora: disponível
em <https://www.amplamentecursos.com/politicas-editoriais>



Creative Commons. Atribuição-
NãoComercial-SemDerivações 4.0
Internacional (CC-BY-NC-ND).





CONSELHO EDITORIAL

Dra. Andreia Rodrigues de Andrade - Universidade Federal do Piauí
Ms. Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes - SESI
Dr. Damião Carlos Freires de Azevedo - Universidade Federal de Campina Grande
Dra. Danyelle Andrade Mota - Universidade Federal de Sergipe
Dra. Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Dra. Elane da Silva Barbosa - Universidade Estadual do Ceará
Dra. Eliana Campêlo Lago - Universidade Estadual do Maranhão
Dr. Elias Rocha Gonçalves
Dr. Everaldo Nery de Andrade - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Dra. Fernanda Miguel de Andrade - Universidade Federal de Pernambuco
Dr. Izael Oliveira Silva - Universidade Federal de Alagoas
Me. Luciano Luan Gomes Paiva - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Dr. Máximo Luiz Veríssimo de Melo - Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Desporto do RN
Dra. Mayana Matildes da Silva Souza
Dr. Maykon dos Santos Marinho - Faculdade Maurício de Nassau
Dr. Milson dos Santos Barbosa - Universidade Tiradentes
Dra. Mônica Aparecida Bortoletti - Universidade Federal do Paraná
Dra. Mônica Karina Santos Reis - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Dr. Romulo Alves de Oliveira
Dra. Smalyanna Sgren da Costa Andrade - Universidade Federal da Paraíba
Dra. Viviane Cristhyne Bini Conte - Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Dr. Wanderley Azevedo de Brito - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Dr. Weberson Ferreira Dias - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins

CONSELHO TÉCNICO CIENTÍFICO

Ma. Ana Claudia Silva Lima - Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves
Ma. Camila de Freitas Moraes - Universidade Católica de Pelotas
Me. Carlos Eduardo Krüger - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Ma. Carolina Pessoa Wanderley - Instituto de Pesquisa Quatro Ltda
Me. Francisco Odécio Sales - Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará
Me. Fydel Souza Santiago - Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo
Me. João Antônio de Sousa Lira - Secretaria Municipal de Educação/SEMED Nova Iorque-MA
Me. José Flôr de Medeiros Júnior - Universidade de Uberaba
Me. José Henrique de Lacerda Furtado - Fundação Oswaldo Cruz
Ma. Josicleide de Oliveira Freire - Universidade Federal de Alagoas
Ma. Luana Mayara de Souza Brandão - Universidade do Estado da Bahia
Ma. Luma Mirely de Souza Brandão - Universidade Tiradentes
Me. Marcel Alcleante Alexandre de Sousa - Universidade Federal da Paraíba
Me. Márcio Bonini Notari - Universidade Federal de Pelotas
Ma. Maria Antônia Ramos Costa - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia
Me. Maria Aurélia da Silveira Assoni - Faculdade de Ciências da Saúde de Barretos
Ma. Maria Inês Branquinho da Costa Neves - Universidade Católica Portuguesa
Me. Marlon Nunes Silva
Me. Paulo Roberto Meloni Monteiro Bressan - Faculdade de Educação e Meio Ambiente
Ma. Sandy Aparecida Pereira - Universidade Federal do Paraná
Ma. Sirlei de Melo Milani - Universidade do Estado de Mato Grosso
Ma. Viviane Cordeiro de Queiroz - Universidade Federal da Paraíba
Me. William Roslindo Paranhos - Universidade Federal de Santa Catarina





APRESENTAÇÃO

Queridos leitores,

Enquanto coletânea de trabalhos e inquietações realizadas por profissionais em formação inicial ou continuada, de diversas áreas do conhecimento, a Editora Amplamente promove mais uma obra cujo título “Panorama científico: estudos e pesquisas” nos possibilita à troca de experiências, reforçando a difusão do conhecimento científico.

Este e-book apresenta artigos, resumos, resenhas e relatos de experiências enriquecendo a rede de formação técnica que vem sendo desenvolvida, oportunizando a produção e o acesso ao conhecimento por meio de inúmeros especialistas das regiões mais diversas do país, cujas produções viabilizam leituras ricas, atuais e inéditas como contribuições à formação humana integral.

A interdisciplinaridade e o caráter multicultural desta edição enfatizam o reconhecimento da valorização da diversidade, corroborando significativamente para a Cultura e para a Educação nacional. Assim, esta coletânea nos convida a percorrermos pensamentos distintos formados por diferentes abordagens metodológicas e variados referenciais teóricos. Neste contexto, o espírito científico é incomodado nas suas dimensões em que se constroem e se complementam as fases da ânsia pelo conhecimento; da reflexão e motivação aos questionamentos e; da conseqüente propensão pela busca de respostas às indagações.

Acompanhando o mundo moderno e a educação contemporânea, o e-book “Panorama científico: estudos e pesquisas” apresenta temáticas que direcionam para novas investigações. Isto porque este livro tende a ampliar a perspectiva da busca pela compreensão de novos percursos e de adequação a novos contextos histórico-sociais, que exigem um olhar curioso sob as bases no pensamento crítico e, sobretudo, atento aos processos de modernizações das áreas do saber e, desta forma, propõem novas estratégias às práticas ocupacionais.





Neste sentido, esperamos que esta leitura incentive novos questionamentos, pensamentos, análises e possibilidades a fim de gerar novas buscas e produções científicas aos pesquisadores, profissionais e estudantes de todo país, que como nós, desejam fomentar o conhecimento.

Atenciosamente,

Janiara de Lima Medeiros

Universidade Federal Fluminense (UFF).

<http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>

<https://orcid.org/0009-0005-8610-4728>

jlmedeiros@id.uff.br





SUMÁRIO

RESUMO E RESUMO EXPANDIDO.....	14
RESUMO I.....	15
APONTAMENTOS DE DARDOT E LAVAL NA SOCIEDADE E NO ENSINO PÚBLICO – O ATAQUE NEOLIBERAL	
Guilherme Lino Fernandes.	
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-R01	
RESUMO II.....	18
O PROFESSOR ENQUANTO SUJEITO REFLEXIVO E AUTÔNOMO DE SUAS PRÁTICAS	
Josilene da Silva.	
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-R02	
RESUMO III.....	22
CORPOS, BRINCADEIRAS E INTERAÇÕES	
Janiara de Lima Medeiros; Janaína Cardoso da Mota Ferreira.	
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-R03	
RESUMO IV	26
TROCAS DE SABERES E MEDIAÇÕES CULTURAIS	
Stellamaris Adelaide de Freitas Cordeiro.	
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-R04	
RESUMO V.....	30
EDUCAÇÃO INCLUSIVA DEVERIA SER PLEONASMO	
Silvana Matos Uhmman.	
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-R05	
RESUMO VI.....	33
A IMAGINAÇÃO E AS BRINCADEIRAS NA INFÂNCIA	
Adriana Cláudia dos Santos Rangel; Aline Estefano Borges; Ana Lucia Rosa Aguiar Cardoso; Eliane Galdino Moreira; Máira Regina Silva Souza José.	
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-R06	
RESUMO VII.....	36
ETNOMÍDIA: DESBRAVANDO O TERMO COM QUEM DE FATO (RE)CONHECE A HISTÓRIA INDÍGENA	
Aline Araújo da Silva.	
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-R07	



RESUMO VIII	39
ANCESTRALIDADE RELIGIOSA DESENHA A MINHA HISTÓRIA Ruana Ramos Santos de Sousa. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-R08	
RESUMO IX	42
FILOSOFIA NAS ESCOLAS E PARA A VIDA Janiara de Lima Medeiros; Silmara Lídia Marton. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-R09	
RESUMO X	46
POLÍTICA E RELIGIÃO: ANÁLISE DA INTOLERÂNCIA RELIGIOSA NO AMBIENTE PRISIONAL Talisson dos Santos de Oliveira. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-R10	
RESUMO XI	50
AUTOBIOGRAFIA COMO METODOLOGIA Aline Araújo da Silva. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-R11	
RESUMO XII	54
UMA JORNADA À LEITURA CRÍTICA ATRAVÉS DA LITERATURA: RESENHA DO LIVRO “FÁBULAS PARA SE LER ALÉM DA ESCOLA” Gabriela Peres de Carvalho Domingues; Leandro Ramos da Silva. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-R12	
RESUMO XIII	58
RESENHA CRÍTICA DO LIVRO O QUARTO DE DESPEJO Maria Beatriz Henrique Moreira Geraldo. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-R13	
RESUMO XIV	61
PARA ALÉM DAS MENSAGENS DA LITERATURA INFANTOJUVENIL: RESENHA DO “FÁBULAS PARA SE LER ALÉM DA ESCOLA” Sarah Eva Pinheiro Silva. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-R14	
RESUMO XV	64
EDUCOMUNICAÇÃO NA ESCOLA Laressa Ferreira Martins. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-R15	



RESUMO XVI	65
A IMPORTÂNCIA DAS FÁBULAS NA CONSTRUÇÃO DA CONCEPÇÃO DE MUNDO DOS DISCENTES: RESENHA DO LIVRO “FÁBULAS PARA SE LER ALÉM DA ESCOLA”	
Ester Dassa do Nascimento; Julia Moreira Gandra. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-R16	
RESUMO XVII.....	69
BRINCANDO TAMBÉM SE APRENDE	
Luana Nunes Tavares; Cristiane da Conceição dos Santos Assis; Cristiane Rocha dos Santos; Elisangela Pinto de Azevedo. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-R17	
RESUMO XVIII	72
ESTUDO CURRICULAR SOBRE A EDUCAÇÃO NO JAPÃO	
Livia Ferreira Torres Moreira. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-R18	
RESUMO XIX	75
MINHA HISTÓRIA, MINHA VIDA	
Luana Nunes Tavares. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-R19	
RESUMO XX.....	79
A TENDÊNCIA PEDAGÓGICA TRADICIONAL	
Rauan Douglas da Cunha Barros. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-R20	
RESUMO XXI	84
A CULTURA BRASÍLICA DE MAXAMBOMBA	
Janiara de Lima Medeiros; Valter Uiliam Pereira. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-R21	
RESUMO XXII.....	89
O PAPEL DO ENFERMEIRO NAS AÇÕES EDUCATIVAS PARA PREVENÇÃO DO CÂNCER DE MAMA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	
Alcilene Rodrigues Lima; Altina Lobato da Silva; Dulcilene da Costa Soares; Gercina Alves da Silva; Maria Cristina Albuquerque da Silva; Joelma Santos de Oliveria Souza. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-R22	



RESUMO XXIII 91
CONFLITO ENTRE O PRINCÍPIO DA PRESUNÇÃO DE INOCÊNCIA E A
DECRETAÇÃO DA PRISÃO PREVENTIVA
Ana Carolina Bitencourt da Silva; Júlia Bassani Pinheiro;
Kaio Matheus Barbosa Alves; Yane Maria da Silva Glatley.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-R23

RESUMO XXIV 96
DISTÚRBIOS TEMPOROMANDIBULAR: UMA REVISÃO INTEGRATIVA
Marta Maiara Silva Olivetto.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-R24

CAPÍTULO DE LIVRO..... 99

CAPÍTULO I..... 100
ANÁLISE DE RISCOS EM INVESTIMENTOS FINANCEIROS
UTILIZANDO MÉTODOS ESTATÍSTICOS
Reginaldo Soares de Sousa Lima.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-01

CAPÍTULO II..... 112
IDENTIDADE QUILOMBOLA A LUZ DAS DIRETRIZES
CURRICULARES: VIDA E ESPERANÇA NA COMUNIDADE DE
CASTAINHO/GARANHUNS – PE
Geovane dos Santos Barbosa.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-02

CAPÍTULO III 126
GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO — PROCESSOS SELETIVOS
PARA DIRETORES: ANÁLISES, DISCUSSÕES E REFLEXÕES, TRÊS
DÉCADAS APÓS A PROMULGAÇÃO DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL
DO BRASIL DE 1988
Vitor Martins Graciliano; Fledson Silva Faria;
Roseane Caitano da Silva; Ludimila Fernandes da Silva.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-03

CAPÍTULO IV..... 140
PROFESSOR DE CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL E A
FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA
Ilda Neta Silva de Almeida; Ana Paula Gomes dos Santos;
Sancha Alves Barbosa; Simone Maia Bezerra;
Inalva Candido de Souza.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-04



CAPÍTULO V 152
REFLEXÃO SOBRE A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR COM ALUNOS
AUTISTAS

Gardelha Xavier dos Santos; Maria da Conceição Lopes;
Maria Kallyanne da Cunha; Nubia Maria de Araujo Borges;
Verônica Edna Araújo Batista.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-05

CAPÍTULO VI..... 167
O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: UMA INTRODUÇÃO AO FAZER
PEDAGÓGICO NA SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ilda Neta Silva de Almeida; Ana Paula Gomes dos Santos;
Sancha Alves Barbosa; Simone Maia Bezerra;
Inalva Candido de Souza.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-06

CAPÍTULO VII..... 183
INFLUÊNCIAS SOCIOCULTURAIS NA FORMAÇÃO DE JOVENS
ATLETAS DE FUTEBOL: O CASO DE UM CLUBE DE FORTALEZA/CE

Matheus Veras Pereira de Carvalho; Otavio Nogueira Balzano;
João Alberto Steffen Munsberg; Ana Beatriz Chaves Vasconcelos Batista.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-07

CAPÍTULO VIII..... 205
O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Aryelli Magalhães Maciel; Elivania Neves Magalhães;
Fabiola Camurça Janebro Damasceno; Francisco Adalberto Vieira dos Anjos.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-08

CAPÍTULO IX..... 224
A IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA PARA AS
CRIANÇAS NÃO VERBAIS NOS ESPAÇOS ESCOLARES

Maria Rosenilda de Moraes Pinto.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-09

CAPÍTULO X 231
A EVASÃO ESCOLAR NA EJA DA ESCOLA ESTADUAL MONTEIRO
LOBATO NO MUNICÍPIO DE BOA VISTA - RR

Helio Naia de Macedo.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-10



CAPÍTULO XI.....	255
AVALIAÇÃO FORMATIVA E FEEDBACK PARA PROMOVER UM PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EFICAZ E SIGNIFICATIVA	
Adão Lourenço. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-11	
CAPÍTULO XII.....	271
ESCOLHA DE DIRETORES NAS ESCOLAS ESTADUAIS MINEIRAS	
Andréia Pires da Silva. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-12	
CAPÍTULO XIII.....	286
A CONVERGÊNCIA ENTRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: UMA ANÁLISE INTERSECCIONAL	
Nádia Maristela das Neves; Laura Andrian Leal; Ana Letícia Carnevalli Motta; Silvia Helena Henriques; Carolina Cassiano. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-13	
CAPÍTULO XIV.....	297
A EDUCAÇÃO AMBIENTAL INSERIDA NO PROJETO PEDAGÓGICO ESCOLAR	
Ângela Suely Félix Galdino; Erick Raniery Souza de Castro; Francisca Cleide Sena da Cunha Silva; Francisca de Sousa Sales da Costa. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-14	
CAPÍTULO XV	317
COMPOSIÇÃO CORPORAL, FLEXIBILIDADE E RESISTÊNCIA ABDOMINAL DE ADOLESCENTES ESCOLARES	
Adriana Barni Truccolo; Claudia Souza de Oliveira. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-15	
CAPÍTULO XVI.....	335
SAÚDE MENTAL DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFRN/NOVA CRUZ NO RETORNO AO ENSINO PRESENCIAL	
Ana Letícia Lima dos Santos; Mônica Karina Santos Reis. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-16	
CAPÍTULO XVII.....	357
CONTRIBUIÇÕES DAS METODOLOGIAS ATIVAS PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS NO ENSINO NOS ANOS INICIAIS	
Maria Luciene da Costa Silva; Mônica Karina Santos Reis. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-17	



CAPÍTULO XVIII.....	378
AÇÃO INTERDISCIPLINAR VOLTADO PARA ARTETERAPIA Alaíde Leandro da Silva; Maria Cruz da Silva; Weldy Bispo de Sousa. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-18	
CAPÍTULO XIX.....	395
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O USO DE JOGOS DIGITAIS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA Mônica Karina Santos Reis; Maria Cristina Leandro de Paiva. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-19	
CAPÍTULO XX	421
PEDAGOGIA WALDORF E EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM MAPEAMENTO SISTEMÁTICO DA LITERATURA Mônica Silva da Costa; Mônica Karina Santos Reis. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-20	
CAPÍTULO XXI.....	446
ENSINO PRIMÁRIO E ESCOLAS NOTURNAS EM TERESINA NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX Andreia Rodrigues de Andrade. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-21	
CAPÍTULO XXII	455
A PROPRIEDADE INTELECTUAL E OS DESAFIOS NA ERA DIGITAL NO BRASIL Diego Rodrigues Gomes. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-22	
CAPÍTULO XXIII.....	468
TECNOLOGIA ASSISTIVA E APRENDIZAGEM PERSONALIZADA: COMO ADAPTAR FERRAMENTAS ÀS NECESSIDADES INDIVIDUAIS Daniela Fonseca da Silva Araújo DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-23	
INFORMAÇÕES SOBRE OS ORGANIZADORES	484
INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES	486
ÍNDICE REMISSIVO.....	495



**RESUMO
E
RESUMO EXPANDIDO**



RESUMO I

APONTAMENTOS DE DARDOT E LAVAL NA SOCIEDADE E NO ENSINO PÚBLICO – O ATAQUE NEOLIBERAL

Guilherme Lino Fernandes¹.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-R01

O mundo, na atual conjuntura econômica, fornece à sociedade um leque de facilidades e tecnologias que visam facilitar suas vidas. No entanto, ainda parece que muitos de nós não enxergamos que chegamos a um ponto que estamos deixando de ser sujeitos e ser empresas. Alguns autores nos trazem apontamentos como a doutrina econômica do neoliberalismo, a difusão de novas ocupações do trabalho através da tecnologia e de uma nova subjetivação. Dardot e Laval (2016) no livro “A nova razão do mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal” nos traz toda uma construção histórica e filosófica do liberalismo ao neoliberalismo. No penúltimo capítulo “A fábrica do sujeito neoliberal” temos uma reflexão contundente de como essa subjetivação nos transforma em sujeitos empresas. O sujeito produtivo dos séculos XIX e XX, vem se tornando um sujeito do desejo que lhe proporciona uma sensação de liberdade e ao mesmo tempo a falta perante uma sociedade de “homens modernos”, “homens pós-modernos”. Os autores citam tentativas da psicanálise de explicar esse sujeito como algo substancial, mas de um ponto de vista sociológico é um fato de um sujeito fabricado, premeditado dentro de uma lógica do capital e de reprodução do mesmo. A psicanálise e a sociologia segundo os autores indicam uma mutação dos discursos, no qual o homem nasceu para fazer, de um outro lado uma lógica de reprodução de capital, no qual um homem se faz um animal produtivo e consumidor. O homem do fim do século XX, com as figuras do sujeito empresarial, o sujeito-empresa, podem abrir estímulos nos quais nascem uma nova mentalidade, capaz de produzir novos funcionamentos psíquicos segundo os autores. O sujeito único da individualidade dá lugar ao sujeito plural. O jogador de tênis que é gestor de uma multinacional, pai de dois filhos e tem suas demais particularidades, mas, também um sujeito cronometrado, lotado de compromisso em suas agendas pessoais, passa um agenciamento plural de uma nova produção de investimento da força de trabalho. Esse modo de se tornar numa sociedade normativa torna-se cada dia mais comum podendo afetar áreas do desenvolvimento humano como se fosse um departamento fabril ou comercial. Áreas do conhecimento humano são capturadas por esse movimento homogeneizante dos sujeitos-empresa que aparecem na obra de Dardot e Laval. Se nos atentarmos a alguns outros autores o mundo pode estar sendo um conglomerado de milhões de empresas por metro quadrado. O que vamos chamar aqui de empresariamento do mundo, tem invadido um dos bens comuns mais fundamentais segundo a declaração universal dos direitos humanos, a educação. Por mais que tenhamos avançado com as

¹ Livre pesquisador. <https://lattes.cnpq.br/1320100153910459>. <https://orcid.org/0009-0009-9749-2235>.
E-mail: g.fernandes.historia@gmail.com

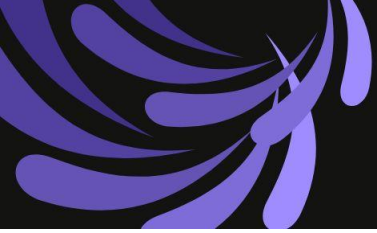


ideias pedagógicas e educacionais, pensamentos libertários, educação popular, novos modos de educar, ensinar e aprender, no neoliberalismo acontecem capturas desses pensamentos. O setor de educação pública é refletido sob um ataque neoliberal das entidades privadas explicadas na obra de Laval (2019) “A escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público”. Nesta obra o parceiro de Dardot, faz uma análise detalhada de como o setor privado tem se infiltrado no ensino público. Ideias como gestão inovadora, modernização do ensino, têm sido práticas de uma imposição metodológica e curricular de um ensino totalmente voltado para um intelecto capital, uma espécie de cognição financeira, que leva o empresariamento até as escolas públicas em bairros onde há famílias em caso de vulnerabilidade social, violência, com a tentativa de implantar um projeto neoliberal em locais nos quais nem sequer direitos básicos chegaram como alimentação e infraestrutura básica ou até mesmo escolas que atendem bairros que não possuem nem uma unidade educacional para atender a população local. O autor discute o ataque neoliberal ao ensino público e uma indagação, pode vir a calhar, mutação ou destruição da escola pública? Mutações ou aniquilação de toda uma construção para a consolidação de um ensino público gratuito conquistado através gerações por inúmeros movimentos pedagógicos, educacionais e sociais? Com o crescimento das ideias conservadoras nos últimos 10 anos, o ensino público vem sofrendo sérias ameaças, como desmanches, corte de verbas e atualmente a privatização e terceirização das instituições de ensino público. Outro fator a ser discutido neste contexto é a intervenção das instituições de educação privada no âmbito curricular da educação básica, uma educação voltada para o lucro financeiro e a criação de um capital humano para o mercado de trabalho, como venda e exploração de força de trabalho. Conteúdos voltados para atender o interesse do mercado vigente ou de algum grupo que esteja no comando do poder da gestão pública de um país ou cidade. No Brasil, a privatização de escolas públicas já é realidade em alguns estados, preocupando grande parte do funcionariado público da educação. Dardot e Laval em suas obras citadas neste estudo fazem agenciamento crítico de um cenário cada vez mais tecnológico desfazendo de alguns hábitos genuinamente humanos, através dos sujeitos empresariais. E fornecendo uma crítica contumaz às ações neoliberais que ameaçam a educação pública no Brasil e no mundo. Levando em conta que muitos países até nos dias hoje não conhecem o ensino público, por conta de regimes ditatoriais e colonialismos tardios. Pensar a educação como um elemento libertário ainda é uma necessidade vital para a garantia dos direitos básicos contidos na constituição brasileira de 1988 e em declarações universais favoráveis aos direitos humanos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Sociologia. Subjetividade. Psicologia. Neoliberalismo.

REFERÊNCIAS

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016. 412 p. (Coleção Estado de Sítio).



LAVAL, Christian. A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019. 325p. (Coleção Estado de Sítio).



RESUMO II

O PROFESSOR ENQUANTO SUJEITO REFLEXIVO E AUTÔNOMO DE SUAS PRÁTICAS

Josilene da Silva².

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-R02

Muito se ouve falar sobre os diferentes tipos de professores, alguns relatam que tiveram professores mais exigentes, outros dizem que seus professores eram inteligentes, mas não sabiam ensinar, outros tiveram professores mais compreensíveis, outros dizem ainda que seus professores eram muito tradicionais e não aceitavam mudanças no programa da sua disciplina, entre outros comentários. A existência desses relatos é muito comum, já que cada professor possui a sua identidade docente, identidade tal que é construída por influência de uma série de variáveis como: experiências pessoais, status social, contexto histórico, vivências do professor enquanto aluno, formação profissional, interação com outros profissionais etc. Para Pimenta (1999), a identidade docente se constitui a partir de três dimensões interdependentes: a dimensão pessoal, a dimensão profissional e a dimensão social. A dimensão pessoal refere-se às experiências, valores, crenças e emoções do professor, que influenciam a sua atuação em sala de aula. A dimensão profissional está ligada aos conhecimentos, habilidades e atitudes que o professor desenvolve em sua formação e nas práticas pedagógicas. E a dimensão social aborda o papel do professor na transformação da sociedade, como um agente de mudança e de transformação. No presente artigo, abordaremos sobre a importância de o professor assumir a identidade de sujeito reflexivo e autônomo de suas práticas educativas, para assim tentar garantir um ensino de melhor qualidade ao seu alunado. Para isso, utilizaremos das reflexões de Alarcão (2005) e Perrenoud (2000 e 2002), autores que dedicaram tempo de pesquisa e reflexão a essa temática. É de suma importância que a sociedade e principalmente o próprio professor, enxergue a figura do professor não somente como alguém que segue manuais, ele não deve se ater somente em como aplicar uma determinada regra, nem deve ser alguém que apenas segue ordens prescritas. O professor, conforme Alarcão (2005), deve ser um prático e um teórico da sua prática. Nesse sentido, “a reflexão sobre o seu ensino é o primeiro passo para quebrar o ato de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade” (Alarcão, p. 82-83). A autora ainda complementa, citando que a atitude reflexiva do professor pode fazer com que os próprios alunos se tornem reflexivos, por meio das propostas de trabalho que lhes forem feitas em aula, do modo como lhes forem apresentadas e da forma de avaliação e reflexão sobre as ações desenvolvidas. Nesse sentido, o professor reflexivo é aquele que se preocupa e busca formas para que suas aulas cheguem de forma eficiente na vida dos seus alunos, ele não vai apenas transmitir conteúdo, e sim repassar conhecimentos e cultura, além disso ele deve instigar o pensamento crítico do alunado, por isso, o professor precisa estar em constante processo de transformação e reflexão. Dessa forma, é de extrema importância que o professor analise a si mesmo, e reflita sobre suas metodologias pedagógicas, já que dentro da escola ele desempenha o papel de proporcionador e

2 UFRN. <http://lattes.cnpq.br/0856592080023099>. <https://orcid.org/0009-0004-3175-796X>. E-mail: josilene.silva0105@gmail.com



provocador de conhecimentos. Para garantir um ensino mais efetivo, ele deve levar em consideração os vários contextos em que o seu alunado está inserido, para então adequar suas práticas a cada particularidade que venha a existir no contexto educacional. Ou seja, é necessário adequar as teorias utilizadas em sala de aula de acordo com a realidade e a necessidade dos educandos, pois de nada adianta aplicar uma teoria que não condiz com as necessidades e particularidades dos aprendizes. Além disso, o docente que tem a reflexão como uma ferramenta em seu cotidiano profissional, estará mais preparado para possíveis imprevistos que possam surgir, já que ao refletir poderá pensar em diferentes situações que podem suceder, e em possíveis soluções para tais imprevistos. Sobre isso, Perrenoud (2002) menciona que a reflexão também se desenvolve antes da ação, e não apenas para planificar e construir os cenários, mas que serve também para preparar o professor para acolher os imprevistos. Dessa forma, a reflexão é uma ferramenta indispensável ao professor. No processo de formação e atuação do professor reflexivo, é imprescindível que esse docente abra espaço para uma constante avaliação de si mesmo, de seus conceitos, de seus ideais, e de sua forma de enxergar o alunado. Saber autoavaliar-se para Perrenoud (2000), é o primeiro momento em que a reflexão começa a nascer, atribuindo ao indivíduo funções de análise sobre si mesmo, sobre seus meios, ações, comportamentos, medos e dúvidas. Dessa forma o indivíduo é capaz de saber reconhecer seus valores e desenvolver a capacidade de compreender os grandes dilemas cognitivos e educacionais que o cercam. Possibilitando-o a pensar em novas estratégias a serem aplicadas, para uma significativa melhora em seu contexto educacional. O professor que se autoavalia constantemente, é certamente um profissional que está realmente preocupado com seus alunos, pois ele busca concertar o que está errado, ou que estejam falhando no seu processo de ensino, e procura melhorar ainda mais o que já está bom. O processo de autoavaliar-se, traz benefícios tanto para o professor, quanto para o seu alunado, pois é através desse processo que o professor vai buscar facilitar a compreensão do aluno, fazendo com que conseqüentemente a aula flua melhor para ambos. Ou seja, uma prática reflexiva contínua, faz com que o professor possa repensar, redirecionar e reconstruir suas ações, melhorando conseqüentemente suas relações com os alunos e o processo de ensino aprendizagem. No entanto, é de extrema importância ressaltar que o professor reflexivo nunca estará pronto e acabado, este profissional é aquele que se surpreende com seus alunos e busca maneiras e razões de como compreendê-los. Esse professor se caracteriza também por estar disposto a se tornar o objeto de sua própria investigação, passa a ser o autor e o executor de sua própria trajetória profissional e não apenas um repetidor de informações e conhecimentos produzidos por outros. A qualidade de uma aula, uma boa metodologia aplicada e uma boa relação com os alunos, podem ser mais bem construídas a partir do desempenho do professor, e entre esse desempenho está a reflexão, ou seja, um diálogo com si próprio, com suas práticas e com o que está ao seu redor. Ainda é bastante comum, algumas escolas apresentarem uma certa resistência à mudança, levando muitas vezes os professores a fazerem um trabalho automático, rotineiro e pouco interessante aos olhos dos seus alunos. Isso muitas vezes acaba desestimulando os professores, que sentem vontade de aplicar novas metodologias pedagógicas, pois existe uma barreira que os impede de atuar autonomamente. Diante da diversidade de contextos que se podem encontrar nos cenários da educação, métodos de ensino padronizados e estáticos, não respondem às demandas e desafios de cada uma dessas realidades. Dessa forma, a autonomia docente permite que o professor crie estratégias e soluções para cada um dos seus estudantes, em cada um dos contextos,



fazendo com que exista uma maior aproximação entre o professor e seus alunos, que conseqüentemente se sentirão valorizados, uma vez que suas demandas serão colocadas em evidência. Porém, para que o professor possa vivenciar a identidade de professor autônomo, a escola precisa ser maleável e acolher essa causa, para assim permitir que o professor adeque suas estratégias de acordo com as diferentes demandas que surgirem. Por outro lado, não só a escola precisa acolher e incentivar a causa, como também o professor precisa querer ser um docente em construção, que não esteja ali apenas para transmitir conteúdos prontos e acabados aos alunos. Ele deve se utilizar da reflexão e de uma constante formação, para compreender que ele tem a capacidade de criar e se utilizar de estratégias próprias, para atingir um ensino aprendizagem de maior qualidade, o que conseqüentemente tornará sua jornada profissional mais interessante. Menciono esse ponto, porque ainda é bastante comum encontrarmos professores que estão acostumados e conformados a apenas seguirem um roteiro pronto e estático que está produzido a muitos anos e segue sendo utilizado sem nenhuma ou quase nenhuma alteração, desconsiderando assim as especificidades de cada contexto, e de cada aluno, o que acaba por diminuir o ensino a uma simples prática estática, sem evolução e pouco interessante. A partir das presentes discussões deste artigo, fica evidente a importância de o professor construir sua identidade de profissional que tem a reflexão como uma de suas ferramentas principais, para exercer sua profissão com uma maior eficiência e excelência. Pois, uma prática reflexiva tem como objetivos ajudar o docente a se conhecer como profissional, conhecer sobre seu ensino, se autoavaliar, se confrontar, se descobrir e aprimorar sua prática pedagógica. O professor que utiliza essa ferramenta ao seu favor, estará apto e seguro para enfrentar os dilemas educacionais que surgirão ao longo de sua trajetória docente. Os pensamentos dos autores, Alarcão e Perrenoud, foram de grande valia e fortalecimento para as discussões aqui expostas, já que os mesmos, apresentam argumentos que enriquecem a premissa da importância de o professor assumir o papel de sujeito reflexivo das práticas pedagógicas implementadas em seu ensino, e de ser também um auto avaliador de suas ações. Além disso, a discussão sobre a autonomia do professor, também se fez bastante pertinente, para que pudéssemos refletir sobre a importância de enxergarmos a figura do professor como alguém que tem a capacidade de ser protagonista de estratégias educacionais reflexivas, onde se leva em consideração os diferentes contextos, e não somente como um transmissor de conteúdos e um aplicador de regras prontas e acabadas, onde não se leva em consideração as especificidades dos educandos e de cada contexto. Conclui-se então, que uma prática reflexiva é uma constante procura do entendimento sobre o ensino e uma constante busca de aprimoramento da prática pedagógica e do conhecimento pessoal e profissional. Esta pesquisa não se esgota em si mesma, mas tem o objetivo de estender-se continuamente para que possamos descobrir cada vez mais sobre a educação, a pedagogia e valorizar o uso da reflexão e da autonomia em tudo que se insere no universo educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Professor Reflexivo. Autonomia. Identidade. Cotidiano Escolar. Diferentes Contextos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Coord.). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 2005.



PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002

PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. Artmed, 2000

MONTEIRO, Marco Aurélio Alvarenga; MONTEIRO, Isabel Cristina de Castro e AZEVEDO, Tânia Cristina Arantes Macedo de. Visões de autonomia do professor e sua influência na prática pedagógica. *Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.* [online]. 2010, vol.12, n.3, pp. 117-130. ISSN 1983-2117. <https://doi.org/10.1590/1983-21172010120309>.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999.



RESUMO III

CORPOS, BRINCADEIRAS E INTERAÇÕES

Janiara de Lima Medeiros³; Janaína Cardoso da Mota Ferreira⁴.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-R03

A Vivência enquanto Formadoras Municipais do LEEI - Leitura e Escrita na Educação Infantil⁵, provocou-nos inúmeras inquietações. Entre elas pudemos refletir sobre as experiências lúdicas na Educação Infantil, problematizando a brincadeira como experiência estética/ cultural e a relação que a escola desenvolve com a brincadeira das crianças, ampliando a compreensão sobre ludicidade e infância. Neste sentido, por meio da proposta de atividade de trabalho de percurso, buscamos prestar atenção na elaboração do enredo da brincadeira, na atribuição de papéis a cada criança, às negociações que são feitas por elas, à maneira como se dá a resolução de conflitos, aos dilemas e soluções propostas. Perceber que elementos da(s) cultura(s) são trazidos para a(s) brincadeira(s) pelas crianças e como elas se apropriam destes elementos. Assim como o papel da(s) professora(s) na reflexão pessoal sobre a relação da brincadeira e com a(s) cultura(s) das crianças. Neste sentido analisamos a articulação dos corpos com brinquedos e entre brincadeiras e como se concretizavam suas interações. Observações quanto a infraestrutura: a Creche Municipal Amor e Esperança, localizada no bairro Parque Esperança/ Belford Roxo tem uma área externa que não é coberta, as brincadeiras acontecem também dentro da sala de aula, nesses casos automaticamente as crianças recorrem a caixa de brinquedos, portanto preferimos explorar a área externa sempre que possível, pois eles têm acesso a outros elementos e ao parquinho. Observamos uma turma de Pré-5 em que a professora Andréia Ferrario de forma intuitiva e cumprindo o plano de aula estimula as crianças a brincarem livremente na área externa do prédio. Além de todo o ambiente a ser explorado oferta ao grupo material não estruturados proporcionando a livre imaginação e criatividade, proporcionando um letramento criativo e corporal. Acerca dos materiais: Como nos afirma Andrade (2022) os materiais não estruturais são objetos simples encontrados na natureza, ou seja, elementos que não possuem uma função definida enquanto objeto para brincar, mas que proporciona uma aprendizagem através das brincadeiras, interações descobertas. As crianças brincam de casinha, de produção livre, procuram acumular o maior número de objetos e dar funções para os “brinquedos” que são vistos na rotina diária, mas não são entendidos por esses sujeitos como parte da brincadeira. Percebemos que em todos os momentos da rotina elas brincam, mesmo com a interferência ou mediação de um adulto, eles sempre estão brincando. Na hora da escovação dos dentes, indagamos o que eles estavam fazendo e a criança respondeu: “estou brincando de escovar dentes”, portanto dentro da perspectiva da criança tudo é brincadeira. Dialogando com Freud (1956), nos diz que a criança leva este seu mundo tão a sério que “a sua brincadeira e dispense na mesma muita emoção. A antítese de brincar não é o que é sério, mas o que é real.” Brincar: para Vygotsky (1998) brincadeira é uma

3Universidade Federal Fluminense (UFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728> E-mail: jlmedeiros@id.uff.br

4 Secretária Municipal de Educação de Belford Roxo (SEMED/BR). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9182941226226262>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-2355-5859>. E-mail: janacardosomferreira@gmail.com

5 Desenvolvido no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, instituído pelo Decreto Federal nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Disponível em <https://lepi.fae.ufmg.br/leei/> Acesso em agosto de 2024.



situação imaginária com regras, dessa forma observamos que as regras são estruturadas pelas crianças, nem sempre são combinados orais, por vezes se dão no decorrer das brincadeiras, seja por estruturas corporais, simbólicas (quando uma criança atua no papel de líder) ou até mesmo quando duas crianças ou mais desejam o mesmo objeto. Entre as crianças também ocorrem afinidades, desejos parecidos e aspectos culturais que dialogam, então identifica-se a prática da concretização da imaginação das crianças ocorrem no diálogo entre os pares que se identificam-se com iguais. Da mesma forma como tem crianças que se apropriam dos objetos e recusa-se a dividir ou brincar com outras crianças. Brincadeiras: os papéis assumidos, copiados ou reproduzidos nas brincadeiras geralmente é uma reprodução do contexto social ou familiar em que a criança está inserida, fazendo comidinha (mãe), montando um mercadinho (o(a)caixa), construindo uma casa (pedreiro), contando uma história (professora), cantando a música preferida (cantora), coreografia do *tiktok*, representando um culto religioso, a cultura de imitação perpassa pela vivência e experiência cultural em que a criança está inserida e, desta forma, “seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e especial; são, isso sim, um mudo diálogo simbólico entre ela e o povo.” (Benjamin, 2002, p. 77). Interações: os grupos se organizam por interesses pela mesma brincadeira, amizade aliança, da mesma forma como a exclusão acontece da mesma forma. É perceptível que dentro de um grupo da mesma faixa etária, tem “subgrupos” etários, que se organizam para que os demais não ocupem papéis de “protagonismo” nas brincadeiras. Assim como afirma Richter (2016) *“É importante compreender formação cultural como processo histórico de encontros com saberes e fazeres que nos signifiquem no coletivo.”*, dessa forma observamos que nos momentos de brincadeiras também é possível observar cenas preconceitos, exclusão e em contrapartida atitudes de acolhimento, confronto de valores e atitudes. São nesses momentos de participação e livre ação é que as crianças se aproximam da própria cultura, da cultura dos outros e tem a oportunidades de produzir outras culturas. Diário de bordo: esta é uma ferramenta metodológica de trabalho docente quase indispensável na formação inicial e continuada, uma vez que proporciona a reflexão, a autonomia e o desenvolvimento de novas práticas, sobretudo no ensino de História, possibilitando um leque diversificado de saberes e fazeres didático-pedagógicos, porque o seu uso “permite refletir sobre o ponto de vista do autor e sobre os processos mais significativos da dinâmica em que está imerso” (Porlán; Marín, 1997, p. 19). Além disso, é um “guia para reflexão sobre a prática, favorecendo a tomada de consciência do professor sobre seu processo de evolução sobre seus modelos de referência. Favorece, também, uma tomada de decisões mais fundamentadas.” (Porlán; Marín, 1997, p. 19-20). Por esta razão, este relato identificado como registro do diário oportuniza “realizar focalizações sucessivas na problemática que se aborda, sem perder as referências ao contexto. Por último, propicia também o desenvolvimento dos níveis descritivos, analítico-explicativos e valorativos do processo de investigação e reflexão do professor” (Porlán; Marín, 1997, p. 20), o que é reflexo da realização docente (Ferreira, 2024, p. 18); (Medeiros, 2024, p. 47-50). Reescrevemos a escrita do registro dessa atividade no diário de bordo da professora, da turma Pré-5.D da Creche Municipal, localizada no Município de Belford Roxo: “... No momento do “brincar heurísticos” (materiais não estruturados), como era a primeira vez, as reações foram diferentes. O Gabriel perguntou: “O que era para fazer?”. Mirella logo falou: “Não pode pegar”. As crianças foram descobrindo novas formas de brincar: criaram lunetas, espadas, comidinhas, entre outros. As relações que surgiram foram pai, mãe, filho, heróis e anti-heróis, comerciante e cliente. Eles



disseram que gostaram de brincar “desse jeito diferente.” Considerações finais: é um tema amplo para discussão, mas por hora percebemos que é através do corpo, dos gestos, movimentos, interações e brincadeiras que a criança descobre o mundo e a si. Tornando-se um produtor de cultura e não mero espectador da cultura, e a escola como espaço vivo precisa atuar como agente ampliador das possibilidades das descobertas das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Corpo em movimento. Brincadeiras. Interações. Educação Infantil. Leitura e Escrita.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender. 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016. 128 p.: il.;, 20,5 x 27,5 cm. - (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.2)

BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação, SP. Ed. 34, 2002.

FERREIRA, Janaína Cardoso da Mota. Professora: uma realização com frequentes desafios. In Caminhos da Ciência: estudos interdisciplinares. 1ª Edição.Vol. 1, Natal: Editora Amplamente, 2024, p. 18 Disponível em <https://www.amplamentecursos.com/ebook-caminhos-da-ciencia-estudos-interdisciplinares> Acesso em agosto de 2024

FREUD, Sigmund. Escritores Criativos e Devaneios *in* E.S.B., Vol. IX, op.cit. (1908[1907])

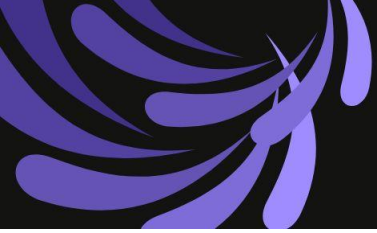
ANDRADE, Andrea de Oliveira; PRADO, Joelma Auxiliadora Soares do; Marques, Katiúscia Cristina Costa; NASCIMENTO, Maria Mazarelo do; SILVA, Rosângela Maria da; SILVA, Rosinete Rodrigues da Rosa. (2022). Materiais não estruturados na educação infantil. Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação, 8(8), 1316–1321. <https://doi.org/10.51891/rease.v8i8.6743>.

PORLÁN, Rafael; MARTÍN, José. El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula. Sevilla: Díada, 1997.

MEDEIROS, Janiara de Lima. Professora? Por quê? In Amplamente: diálogos e experiências. 1ª Edição. Vol. 1, Natal, Editora Amplamente: 2024, p. 47-50. Disponível em: <https://www.amplamentecursos.com/dialogos-e-experiencias>. Acesso em agosto de 2024

MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). Fábulas para se ler além da escola. 1. edição. Itapiranga: Editora Schreiben, 2024. 124 p. E-book disponível em: <https://www.editoraschreiben.com/livros/f%C3%A1bulas-para-se-ler-al%C3%A9m-da-escola> Acesso em abril de 2024.

MEDEIROS, Janiara de Lima. A reforma Ensino Médio: Estudo crítico da lei nº 13.415/2017. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2021.



MEDEIROS, Janiara de Lima. Formação para o Trabalho x Formação para a Vida: do princípio educativo do trabalho à educação emancipatória. Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2019.



RESUMO IV

TROCAS DE SABERES E MEDIAÇÕES CULTURAIS

Stellamaris Adelaide de Freitas Cordeiro⁶.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-R04

A experiência enquanto docente no Ensino Fundamental – anos iniciais, lecionando na disciplina Língua Portuguesa na (nome da escola), bairro, cidade, RJ, motivou minha inquietação por aperfeiçoar as práticas pedagógicas e compartilhar com meus colegas, docentes, atuantes na mesma instituição de ensino. Além de observar e dialogarmos acerca das práticas educacionais que orientam a formação das identidades no espaço escolar, entendendo o caráter fundamental da interdisciplinaridade, as práticas da troca de experiências e de saberes e das mediações culturais, tive a oportunidade de desenvolver o projeto intitulado “Aprender a ser e conviver”. Este projeto tem como objetivo desenvolver no professor a capacidade de em situações de estresse, tentar agir com tranquilidade e calma. Planejado para ser executado em 40h de carga horária ministradas num dia letivo, a atividade teve como participantes 20 de professoras do Ensino Fundamental, professoras concursadas e contratadas da rede de educação de Duque de Caxias. As professoras participaram com a motivação de encontrarem respostas para os seguintes questionamentos. De que maneira agir diante do esgotamento emocional numa escola em horário integral? Como lidar com a agressividade dos alunos diante das frustrações? Que atitudes docentes poderiam contribuir para a melhoria da relação educador-aluno? O que é necessário para que as escolas enfrentem os problemas de convivência cumprindo seu papel de educar sem discriminar o aluno-problema? Assim, visando auxiliar o professor através de suas práticas a desenvolver um bem-estar emocional e uma melhor interação com o educando e as relações interpessoal e intrapessoal em sala de aula. As professoras participaram na perspectiva de formação continuada, motivadas pelo contexto de inexistir ação de motivação diante de obstáculos e desgastes da atuação. Na abordagem da proposta do projeto, além de seus corpos e os espaços institucionais foram reconhecidos como portadores de agências em que buscavam, por meio da prática poética em suas dimensões performáticas proporcionalmente às conexões que faziam com as modalidades artísticas e imaginárias. Nesta construção objetivou-se a promoção da participação integral das docentes entendendo que, como Anzaldúa (2009, p. 297-309): Ataques à forma de expressão de alguém com o intento de censurar são violações à primeira Emenda”, ou seja, silenciar alguém de alguma maneira é atacar um os pilares da Constituição dos Estados Unidos (Primeira Emenda) cuja garantia da liberdade de expressão, religião, imprensa, reunião pacífica ao governo contribuiu à cidadania americana. Desta forma, a Primeira Emenda é fundamental aos norte-americanos porque ela reforça a garantia que os cidadãos americanos têm ao direito de falar livremente sem medo de retaliação do governo. Desta forma, ao conduzir a atividade foi possível indagar, inquietar, motivar e incomodar as participantes contrariando o ditando popular “Em boca fechada não entra mosca” que, conforme a Anzaldúa (2009, p. 297-309), trazia a ideia de que “Ser faladeira era ser uma fofoqueira e uma mentirosa”, ou seja, que o pressuposto ao bom comportamento era ser

⁶Universidade Cândido Mendes (UCAM). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/813722069230361>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728> E-mail:stellamaris.adelaide.cordeiro@gmail.com



bem-comportada não respondendo aos mais velhos. É interessante quando a autora destaca que estas palavras seriam depreciativas em sua cultura se aplicadas a mulheres, não aos homens. Do exposto, o trabalho apresentado ao corpo docente e pessoal de apoio e equipe diretiva, buscou romper com a inibição das falas a fim de que fossem libertas as amarras da linguagem para que pudesse se expressar, propiciando o rompimento da lógica colonial imposta às sociedades nas quais o poder de fala está relacionando a autoridade construída política, social e culturalmente. Todos os questionamentos que pudessem comprometer as atividades das educadoras entre si, para com a escola, alunos e crianças foram incentivados a serem pronunciados e tratados, ainda que reconhecendo que “falamos com línguas de fogo, nós somos culturalmente crucificados” Anzaldúa (2009, p. 297-309) em contra-ataque a capacidade discursiva em oposição ao terrorismo linguístico preinstaurado no consciente coletivo da escola. Infraestrutura da atividade proposta: Escola Municipal Itamar Franco – Duque de Caxias, RJ. Este trabalho é um aprofundamento do projeto anterior intitulado “Paz e Amor” que buscou trabalhar com as crianças do Ensino Fundamental 1 a sensibilização e a socialização entre as mesmas. Além da promoção do espírito de coletividade e da importância do desenvolvimento das relações interpessoais, segundo Medeiros (2019) a atividade musical possibilita para despertar o espírito crítico, a oralidade e a criatividade, desenvolvendo assim, um indivíduo que valorize a cultura e seja capaz de transformações. No artigo “A música como instrumento de ensino e aprendizagem: Projeto Paz e Amor” (Cordeiro, 2024), o projeto é descrito em detalhes e pode ser melhor explorado. Sequência de aula: diante do exposto, será compartilhada a proposta da atividade e no trabalho seguinte a análise desta experiência. No entanto, para que este objetivo seja atingido, será compartilhada cada fase de atividade e teorizada tecnicamente: A saudação: este momento inicial é um marco de performance da oralidade em que oferece possibilidades de percepções a partir da memória dos participantes. Segundo a Martins (2003, p. 63–81), a “memória do conhecimento grava-se também como aletria, nas pautas do papel e do corpo”. Neste sentido justifica-se que este momento seja de linguagem verbal e corporal buscando explorar outros sentidos do sentido do participante como o olfato (aroma do ambiente) e audição (músicas relaxantes adequadas). E para verbalizar é possível direcionar aos comandos como: “- Bom dia! Que vocês possam abraçar a pessoa mais importante do mundo. Se conectem com o olhar a pessoa do seu lado e deseje a ela um excelente dia, com um abraço. Agora digam para ela um desejo de bom dia!!”. Leitura: A realização da leitura do texto “Desejos de criança” (Marcela Canteli Boiago) teve como objetivo uma leitura “orquestrada por ações, objetos simbólicos e códigos sensoriais, visuais, auditivos, cinéticos, olfativos, gustativos, repletos de música e de dança” Martins (2003, p. 63-81), afim de contagiar à participação de todos a seguir. Roda de conversa: O que vocês gostariam de colocar através da história, a história conversou com você? Estes foram questionamentos estimulados para que as envolvidas respondessem verbal e não verbalmente haja vista que “as performances revelam o que os textos escondem” Martins (2003, p. 63-81). Expressão artística: neste momento as professoras foram estimuladas e desenharem uma lembrança feliz da infância, a falarem sobre seus desenhos e que memórias foram resgatadas. Corroborando com as contribuições de Hall (2006, p. 21-35), por meio desta atividade foi possível realizar uma incursão sobre a construção crítica e, em seguida, refletir sobre os saberes e as identidades construídas. Como música de fundo foi selecionada a música “Kell Smith” para relaxamento. Momento relaxante: Este momento foi selecionado para que pudesse proporcionar tranquilidade e, desta forma, as



professoras foram orientadas às comunicações de comando: “ - Inspire e expire profundamente pelo nariz , se levante e ande em qualquer direção desse espaço . E sinta seus pés tocarem o chão em um andar lento e suave. Sinta o contato dos dedos e depois do calcanhar.” Práticas que auxiliam o professor na Sala de aula: Corroborando com Santos (1986), descrevo as experiências contextualizadas dentro desta área do conhecimento cuja qual foram recomendadas práticas de apoio ao docente em sua atuação, como: 1. Regras e combinados: os alunos necessitam ser coparticipantes desse processo. 2. Leitura deleite: momento de sensibilização, reflexões e questionamentos. 3. Roda de conversa: trabalhar a oralidade, pode ser sobre a história lida ou de fatos cotidianos; 4. Desenho Espontâneo: outra forma de expressão e trabalhar a criatividade. É de grande importância para desenvolver a imaginação e a criatividade e está ligada ao grau de maturidade da criança . Essa atividade é prazerosa e é uma ferramenta legítima de desenvolvimento, segundo Benjamim (2002), bem como estimulando o lúdico (Medeiros, 2024). Assim, para jogos lúdicos, brinquedos e brincadeiras alega-se que se aprende brincando. A brincadeira tem uma função significativa no desenvolvimento infantil. 5. Música: a música apresenta ganhos em várias habilidades motoras, em operações mentais e no desenvolvimento linguístico; 6. Atividades em espaços diferenciados: realizar atividades em outros espaços da escola; 7. Ouça as crianças e aprenda com seus relatos: pretendo no próximo trabalho compartilhar relatos destas falas e como estas falas reverberaram no fazer docente. Considerações finais: A principal motivação para a construção e implementação deste projeto foi o a intenção de buscar motivar e desenvolver no professor a capacidade de em situações de estresse, tentar agir com tranquilidade, calma, mantendo o equilíbrio emocional. Agradecimentos: Agradeço à docente Janiara de Lima Medeiros pelo incentivo ao projeto Paz e Amor e o reconhecimento da sua prática como inspiradora para uma das atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Poesia na escola, estruturado pela Coordenação do Curso Graduação em Pedagogia da Universidade Federal Fluminense – UFF, no Instituto de Educação de Angra dos Res – IEAR, em desenvolvimento nas escolas públicas municipais em Angra dos Reis. E ao professor William de Goes Ribeiro, coordenador do Grupo de Pesquisa em Educação e Cultura – GPECult, associado a Universidade Federal Fluminense (UFF), cujo qual tenho a honra de participar aprendendo continuamente.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura. Educação. Trocas de saberes. Mediações culturais. Interdisciplinaridade.

REFERÊNCIAS

ANZALDÚA, Gloria. Como domar uma língua selvagem. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Difusão da língua portuguesa, no 39, p. 297-309, 2009.

BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação, SP. Ed. 34, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular - BNCC. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.



CORDEIRO, Stellamaris Adelaide de Freitas Cordeiro. A música como instrumento de ensino e aprendizagem: projeto paz e amor. In *Amplamente: diálogos e experiências*. 1ª Edição. Vol. 1, Natal, Editora Amplamente: 2024, p. 70-73. Disponível em: <https://www.amplamentecursos.com/dialogos-e-experiencias>. Acesso em agosto de 2024

HALL, Stuart. Identidade cultural e diáspora. *Comunicação & Cultura*, n.º 1, 2006, pp. 21-35.

MARTINS, Leda. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. *Letras*, (26), 2003. pp. 63–81.

MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). *Fábulas para se ler além da escola*. 1. edição. Itapiranga: Editora Schreiben, 2024. 124 p. E-book disponível em: <https://www.editoraschreiben.com/livros/f%C3%A1bulas-para-se-ler-al%C3%A9m-da-escola> Acesso em abril de 2024.

MEDEIROS, Janiara de Lima. *Formação para o Trabalho x Formação para a Vida: do princípio educativo do trabalho à educação emancipatória*. Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2019.

MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). *Fábulas para se ler além da escola*. 1. edição. Itapiranga: Editora Schreiben, 2024. 124 p.

SANTOS, Milton. *O Território e o Saber Local: algumas categorias de análise*. Cadernos IPPUR/UFRJ/Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro. – ano 1, n.1 (jan./abr. 1986) – Rio de Janeiro: UFRJ/IPPUR, 1986.



RESUMO V

EDUCAÇÃO INCLUSIVA DEVERIA SER PLEONASMO

Silvana Matos Uhmman⁷.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-R05

A Educação, aqui compreendida como processo de ensinar e aprender pode ser considerada responsável pela manutenção e recriação da cultura e da emancipação dos sujeitos. Pela importância que tem, é campo de uma série de leis e pesquisas que visam concretizá-la com qualidade – pois é entendida (amparada por documentos legais) como direito de todos. Entretanto, é necessário problematizar qual “Educação” é destinada a “todos” os alunos – levando em consideração o respeito às suas características, aptidões, comprometimentos, tempos, singularidades. Ou seja, mesmo em meio a legalidade, autores como Carvalho (2008, 2004) e Facion (2008) destacam diferentes dificuldades que a Educação parece demonstrar ao “ser para todos”: formação de professores inadequada, ausência de recursos financeiros, ineficiência de parcerias, entre outros. É inegável que os dispositivos legais desempenham, papel importante para a efetivação do direito à escolarização dos alunos. Todavia, como evidência Glat (2007, p. 199), isso é insuficiente, pois é aceitável a compreensão de que criamos leis para tornar possível o acesso dos estudantes, mas “não podemos criar leis que obriguem as pessoas a gostarem e aceitarem” a todos. Assim, “embora a elaboração de determinada política educacional seja considerada como condição necessária para ‘fazer acontecer’ [e por isso se configura como um avanço], não é condição suficiente” (Glat, 2007, p. 24). Não sendo suficiente, ao que parece, a Educação foi organizando-se para “receber a maioria” e naturalizar discursos como “não estamos preparados para receber alguns alunos”; “temos dificuldade de incluir alguns alunos”; “não temos formação para atuar pedagogicamente com alguns alunos”. Esses “alguns alunos” são aqui especialmente caracterizados pelo público da Educação Especial – pessoas com deficiência (física, intelectual, visual, auditiva e/ou múltipla), pessoas com Transtorno do Espectro Autista e pessoas com Altas habilidades e/ou Superdotação (Brasil, 2008, 2015) – mas poderiam caracterizar tantos outros sujeitos também por muitas vezes conduzidos às margens educacionais. As dificuldades em sua implementação exigem que a Educação busque se modificar, sendo importante refletir sobre suas fragilidades que possibilitam a Educação Inclusiva ganhar espaço. Ou seja, quando a igualdade de acesso e permanência com qualidade aos espaços escolares não consegue ser oportunizada no contexto educacional (Uhmman, 2018), mostra-se necessária a busca por alternativas, tais como a “Educação Inclusiva”. A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) reafirma que a Educação não tem conseguido ser para todos o que só consegue ser assegurado mediante um “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida” (Brasil, 2008, p. 12). São movimentados recursos e pensadas maneiras de incluir quem já deveria estar incluído; São movimentadas estratégias para ensinar aquele que

7 Professora da área de Libras e Educação Inclusiva do Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR) da Universidade Federal Fluminense (UFF). Graduada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Pós-Graduada em Docência de Libras (Língua Brasileira de Sinais) pela Unifite. Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4632572882955408>. <https://orcid.org/0000-0003-1182-3187>. E-mail: silvana_uhmman@id.uff.br



poderia, mas ainda não está demonstrando aprender; São movimentados recursos e pensadas metodologias para tornar acessível o que não estava, (re)criar situações e propostas educacionais. Surgem “formações docentes inclusivas”, “escolas inclusivas”, exemplos de “atividades inclusivas”, “alunos inclusivos”. Trata-se do conceito de “Educação Inclusiva” podendo ser considerado igualmente como: “subir para cima” ou “adiar para depois”, visto que “a Educação, por si só, deve ter esse mesmo papel” (Uhmman, 2013): inclusiva. Isso porque “Pleonasmo” tem o significado de repetição de uma ideia na mesma frase (exemplo: descer para baixo, hemorragia de sangue, vi com os meus olhos). É a figura de linguagem “Pleonasmo” demonstrando muita semelhança com as experiências escolares possibilitadas pela Educação, como se esta última não mais estivesse com responsabilidade total de incluir a todos, mas a Educação Inclusiva sim. Estamos diante de diferenças conceituais que definem a Educação/Educação Inclusiva, bem como os entendimentos e práticas destinadas aos sujeitos. A Educação e Educação Inclusiva apoiados em políticas educacionais mostram-se constantemente desafiadoras. E, independente da forma abordada: Educação ou Educação Inclusiva, o todos é/precisa ser o alvo. Na escola, a diferença de alunos deve ser valorizada em detrimento da homogeneidade, oferecendo, assim, a todos os alunos maiores oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. Para tanto é imprescindível corresponder às necessidades educacionais de cada um dos alunos, incluindo aqueles que atualmente são marcados pelo ciclo da exclusão e do fracasso escolar. Em meio a isso, relevante é pensar em uma educação para todos, que não rotule, não exclua e que se dê conta de que é um importante mecanismo para a emancipação de seus alunos. Para Carvalho (2008), a Educação Inclusiva pode ser compreendida como a prática da inclusão de todos e, da mesma forma, a Educação não deve ser compreendida longe desses ideais. A Educação Inclusiva é compreendida na busca por escolarização de qualidade para todos os alunos, buscando meios e modos de remover barreiras para aprendizagem, desenvolvimento e participação dos alunos, indistintamente. A Educação, como um todo, também não assim busca fazer? Concepções inclusivas que possibilitam pensar a escola diante do acesso e permanência de todos os alunos, bem como “onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem” (Blanco, 2003, p. 16), podem ser destacados desde a Declaração dos Direitos Humanos de 1948 – muito anteriormente aos anos 90 em que as discussões da Educação Inclusiva se mostraram necessárias. De acordo com Lima (2006), incluir é buscar a garantia de igualdade de oportunidades, permitindo que todos os alunos possam relacionar-se com outros e estabelecer trocas conscientes de sua importância. Ou seja, dentro de um amplo projeto de educação, os princípios da inclusão vão além de matricular alunos na rede regular de ensino; é preciso a compreensão de que o ato de incluir é, antes de tudo, um direito a ser garantido, uma vez que se entende: ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva (Werneck, 1998) por estar buscando promover a inclusão. Incluir é reconhecer que existem outros de nós que precisam participar de todos os meios, seja profissional, educacional, social, independentemente de suas singularidades – e isso, definitivamente, não é (ou não deveria ser) de responsabilidade apenas do que hoje definimos como Educação Inclusiva ou ao público-alvo da Educação Especial, mas da Educação como um todo. A partir dessa compreensão, estas escritas consideram que designar discussões inclusivas apenas para a área da “Educação Inclusiva” é apequená-las, não porque a Educação Inclusiva seja incompleta, mas porque à Educação e suas demandas essas questões também dizem



respeito. Não são as discussões da Educação Especial versus as discussões da Educação. Produz-se um contexto de professores “de inclusão”, as salas “de inclusão”, as “escolas de inclusão”; mas e os demais professores, salas e escolas? Chegou o momento de reconhecer o hiato ainda existente entre a Educação e a Educação Inclusiva, a fim de compreendermos a função que estas exercem, inclusive fortalecidas quando somadas. Em suma, as ideias aqui problematizadas defendem uma educação que deve ser inclusiva para todos e, sobretudo, para além das mudanças conceituais promovidas ao longo dos anos que por si só não garantem a inclusão de todos os alunos. Ao que parece, há uma tendência/preocupação em buscar conceitos e nomenclaturas (nunca os desmerecendo), cada área em suas respectivas discussões, mas estas por si só pouco contribuem com as realidades e sujeitos e, como oposto, por vezes tendem a produzir uma sensação contrária – a de que se está conseguindo responder ao “problema” da Educação para todos. Estas escritas defendem, sobretudo, a incessante preocupação com o ato de incluir e, enfaticamente: na Educação como um todo, já que a Educação Inclusiva está sendo (ou buscando ser) o que na verdade a Educação precisaria ser: inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Concepções escolares. Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS

- BLANCO, R. Aprendendo na diversidade: Implicações educativas. Foz do Iguaçu: 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. 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). Brasília, 2015.
- CARVALHO, R. E. Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- CARVALHO, R. E. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- FACION, J. R. Inclusão escolar e suas implicações. Curitiba: IBPEX, 2008.
- GLAT, R. Educação Inclusiva: Cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.
- LIMA, F. J. de. Ética e inclusão: o status da diferença. In: MARTINS, L de A. R; PIRES, J; PIRES, G. N. da L; MELO, F. R. L. V. de (org.). Inclusão: compartilhando saberes. Petrópolis (RJ): Vozes, 2006.
- UHMANN, S. M. Educação inclusiva deveria ser pleonasmo. Jornal Zero Hora. Porto Alegre/ RS, 29 de maio de 2013.
- UHMANN, S. M. Alunos com deficiências: inclusão, desafios, interações e possibilidades. Curitiba: Appris, 2018.
- WERNECK, C. Ninguém mais vai ser bonzinho da sociedade inclusiva. Rio de Janeiro: WVA, 1998.



RESUMO VI

A IMAGINAÇÃO E AS BRINCADEIRAS NA INFÂNCIA

Adriana Cláudia dos Santos Rangel⁸; Aline Estefano Borges⁹;
Ana Lucia Rosa Aguiar Cardoso¹⁰; Eliane Galdino Moreira¹¹;
Máira Regina Silva Souza José¹².

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-R06

O objetivo deste trabalho é o de compartilharmos a experiência evidenciada após as reflexões e atividades motivadas pela formação no 8º encontro presencial do LEEI. Ao participarmos como cursistas no Leitura e Escrita na Educação Infantil¹³, (LEEI), em Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, RJ, neste ano de 2024, várias reflexões nos foram provocadas acerca da nossa atuação em sala de aula na Educação Infantil. Esta experiência está sendo fantástica por nos oportunizar identificar nossas ações do cotidiano e entendê-las conceitualmente, aprimorando nosso entendimento sobre o nosso “fazer” docente e nos motivando a melhoria neste processo de formação continuada. Por meio da Formadora Municipal Janiara de Lima Medeiros¹⁴ temos trocado experiências e estendido nossas discussões pedagógicas para além do limite da Casa do Professor, local no qual estamos realizando esta formação, na Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu. No 8º encontro presencial realizado em 08 de agosto de 2024, os temas abordados foram o brincar como eixo do currículo e os mecanismos sociais da aprendizagem: a brincadeira, a imaginação e a imitação. Houve a oportunidade de lembrarmos da ludicidade como um princípio essencial ao aprimoramento e desenvolvimento das práticas educativas que estejam baseadas nos campos de experiências. Desta forma a Professora Janiara nos orientou quanto ao que o pensamento nos remete quando falamos da “ludicidade” e prontamente nos deparamos com os aspectos relacionados aos jogos e as brincadeiras. Neste momento tivemos a oportunidade de assistirmos e analisarmos o vídeo “Território do brincar – diálogos com as escolas” (Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ng5ESS9dia4&t=1188s>. Acesso em agosto de 2024). Neste aparecem as diversas escolas parcerias do Projeto Território do Brincar que participaram através de videoconferências mensais com temas organizados pela equipe do projeto. Além de analisarmos as concepções que temos sobre as brincadeiras concretizadas na rotina das crianças, refletimos sobre a intervenção pedagógica no brincar e também sobre a

8 Pedagoga, docente atuando na Educação Infantil da Escola Municipal Prof. Lúcia Viana Capelli, localizada em Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, RJ. <https://orcid.org/0009-0001-1913-2375>. E-mail: adrianarrangel12@gmail.com

9 Pedagoga, cursista no programa de governo LEEI - Leitura e Escrita na Educação Infantil. <https://orcid.org/0009-0005-2200-3004>. E-mail: alineestefanoborges@gmail.com

10 Professora atuando na Educação Infantil na Escola Municipal da Educação Infantil. (EMEI) São Benedito, localizada em Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, RJ. <https://orcid.org/0009-0005-3571-7241>. E-mail: analuciacaquiuar93@gmail.com

11 Pedagoga atuando na Educação Infantil da Creche Comunitária Dona Johanna Casa do Menor, localizada em Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, RJ. <https://orcid.org/0009-0003-5906-2820>. E-mail: pedagogicorventos@gmail.com; eligalmo@yahoo.com.br

12 Educadora, cursista no programa de governo LEEI - Leitura e Escrita na Educação Infantil. <https://orcid.org/0009-0006-3869-349X>. E-mail: mairajess38@gmail.com

13 Desenvolvido no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, instituído pelo Decreto Federal nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Disponível em <https://lepi.fae.ufmg.br/leei/> Acesso agosto 2024

14 Universidade Federal Fluminense (UFFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728> E-mail: jlmedeiros@id.uff.br



brincadeira como uma experiência estética e cultural. Portanto fizemos uma associação da brincadeira com a ludicidade que está presente não só nas crianças, como em nós, adultos também, embora de formas diferentes. Neste momento foi que a professora Jani nos apresentou o vídeo “Um dia no NEIM Doralice Teodora Bastos” (Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=WgNPI51z3PA&t=34s>. Acesso em agosto de 2024). Através do vídeo foi possível observarmos que as brincadeiras ocorrem tanto dentro da sala de aula quanto na área externa da escola, ao ar livre. Além desses espaços, diversos materiais e objetos sem função definida são disponibilizados às crianças, proporcionando-lhes a oportunidade de exercer sua imaginação e criatividade ao ressignificá-los. As crianças brincam de casinha, comidinha, e outras atividades lúdicas, utilizando objetos do cotidiano e atribuindo-lhes novas funções, mesmo sob a mediação de um adulto elas estão sempre envolvidas em alguma brincadeira. Destacam-se as brincadeiras ao ar livre e a constante interação entre as crianças. O tema das brincadeiras geralmente é inspirado no contexto familiar, e alguns dos objetos/brinquedos disponibilizados para os alunos incluem panelinhas, colheres, pratinhos, micro-ondas sem conexão elétrica, pás, carrinhos de mão, rolos de papelão, entre outros objetos sem função definida, permitindo que cada criança os utilize conforme sua imaginação. O tema das brincadeiras, de maneira geral, é uma reprodução da vivência familiar em que a criança se encontra: fazendo comidinha como um(a) cozinheiro(a), cuidando da casa como uma dona de casa, contando histórias como o(a) professor(a), cultivando uma horta como um agricultor, utilizando ferramentas, cuidando e extraindo matéria-prima dos animais, entre outras atividades. Nessas brincadeiras, não há regras ou organizações previamente definidas. Cada criança contribui de acordo com sua percepção e experiências do contexto social em que está inserida, unindo-se ao grupo ou à criança que esteja brincando com algo que lhe agrade e chame sua atenção. Não há um líder, exceto quando uma criança demonstra mais desenvoltura ou iniciativa que as outras para iniciar uma brincadeira; mesmo assim, cada uma entende seu papel no jogo, dialogando e expressando sua opinião sobre a atividade. Os ambientes, internos e externos, são organizados em cenários de acordo com os temas que se deseja trabalhar com as crianças, sem um tempo determinado para o encerramento das atividades. As brincadeiras são constantemente transformadas e recriadas pelas crianças, que dão novos significados aos objetos utilizados e aos objetivos finais de cada atividade. A imaginação infantil, alimentada pelas vivências escolares e sociais, revela como as crianças intuitivamente replicam aspectos da vida em suas brincadeiras. Sem qualquer instrução explícita, elas incorporam ao seu universo lúdico elementos do contexto em que vivem, demonstrando como o ambiente em que estão inseridas exerce uma influência profunda e natural em seu desenvolvimento e compreensão do mundo. Considerações finais: Foi incrível podermos observar os vídeos e compará-los de forma analítica e reflexiva e descobriremos que a brincadeira constitui, verdadeiramente, uma expressão típica da criança que oportuniza com ela crie um outro universo, e embora sendo um outro contexto, não deixa de ser a sua forma de diálogo com a realidade. Por isso este encontro foi fundamental para pensarmos na brincadeira como um dos direitos culturais por meio da qual são provocados sentimentos e sensações corporais que dão significado a criança nesta fase tão importante de desenvolvimento em diálogo dela para ela mesma, dela para com seus coleguinhas e dela para conosco, professoras.



REFERÊNCIA

MEDEIROS, Janiara de Lima Medeiros. 8º encontro presencial do LEEI - Leitura e Escrita na Educação Infantil, realizado em 08 de agosto de 2024 na Casa do Professor – SEMED Noiva Iguaçu. Programa desenvolvido no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, instituído pelo Decreto Federal nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Disponível em <https://lepi.fae.ufmg.br/leei/> Acessado em agosto de 2024.

MEDEIROS, Janiara de Lima. Professora? Por quê? In *Amplamente: diálogos e experiências*. 1ª Edição. Vol. 1, Natal, Editora Amplamente: 2024, p. 47-50. Disponível em: <https://www.amplamentecursos.com/dialogos-e-experiencias>. Acesso em agosto de 2024.



RESUMO VII

ETNOMÍDIA: DESBRAVANDO O TERMO COM QUEM DE FATO (RE)CONHECE A HISTÓRIA INDÍGENA

Aline Araújo da Silva¹⁵.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-R07

O termo “etnomídia” não possui um registro específico e amplamente reconhecido de sua primeira utilização ou autoria. Ele emerge como parte de uma evolução mais ampla nos estudos de mídia e comunicação, especialmente dentro do contexto das discussões sobre a representação das culturas indígenas e étnicas nos meios de comunicação. Embora seja difícil apontar um único autor ou momento de cunhagem do termo “etnomídia”, ele parece ter surgido de uma combinação de ideias e práticas voltadas para a mídia comunitária, a comunicação participativa e a representação indígena. Etnomídia tem suas raízes no campo mais amplo da mídia indígena, que abrange várias formas de mídia produzidas por comunidades indígenas para representar suas próprias perspectivas, culturas e histórias. O conceito ganhou força à medida que os grupos indígenas reconheceram a importância de controlar suas narrativas para combater a má representação feita pela mídia dominante. Autores Indígenas como Ailton Krenak e Daniel Munduruku, com suas obras e discursos têm sido vitais para trazer à tona a importância da narrativa indígena autêntica e da resistência cultural. Krenak destaca a importância da narrativa indígena autêntica em várias de suas obras e palestras. Em “Ideias para Adiar o Fim do Mundo” (2019), ele enfatiza a importância de que os indígenas contem suas próprias histórias, garantindo a preservação e a continuidade de suas culturas. Interessante destacar neste momento a fala dele que diz: “Para nós, contar nossa própria história é uma forma de resistência e de reafirmação de nossa identidade. É garantir que nossa voz seja ouvida e que nossas tradições sejam respeitadas” (Krenak, 2019). Munduruku, em seus diversos livros e ensaios, fala sobre a importância de dar voz aos povos indígenas para que eles possam contar suas histórias e compartilhar seus conhecimentos. É destacado a citação a seguir para salientar a ideia central de que contar histórias e preservar narrativas é crucial para a identidade indígena, onde Munduruku fala que: “As sociedades tradicionais são filhas da memória e a memória é a base do equilíbrio das tradições. A memória liga os fatos entre si e proporciona a compreensão do todo. Para compreender a sociedade tradicional indígena é preciso entender o papel da memória na organização da trama da vida”. (Munduruku, 2011). O surgimento da etnomídia está intimamente ligado ao movimento mais amplo da mídia indígena, que busca descolonizar as práticas midiáticas e dar aos povos indígenas o controle sobre suas próprias histórias e representações. O termo “etnomídia” em si encapsula a ideia de mídia produzida por e para as comunidades indígenas, garantindo que suas vozes sejam ouvidas e suas culturas sejam retratadas com precisão. O conceito de etnomídia emergiu em resposta aos movimentos de direitos indígenas e à crítica pós-colonial das décadas de 1970 e 1980. Esses movimentos destacaram a necessidade de uma comunicação que fosse autêntica e

15 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF); membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Cultura vinculado à UFF – GPECult; licenciada em História pela Universidade Estácio de Sá (UNESA), pós-graduada em Psicopedagogia e Educação Especial pela Faculdade Futura. <https://lattes.cnpq.br/4861079336158489>; <https://orcid.org/0000-0001-5434-6160>; E-mail: mkt.alinearaujo@gmail.com



representativa das vozes indígenas, criticando as narrativas impostas por culturas dominantes, onde ampliou-se os debates sobre a representação justa e autêntica de culturas marginalizadas. Este conceito se alinha com o aprimoramento de outras áreas de estudo, como a comunicação comunitária, a educomunicação e os estudos decoloniais. Isto se pode reafirmar e tomar corpo, com base na autora Cicilia Peruzzo, que discute a importância da comunicação comunitária e participativa, sublinhando a necessidade de que as próprias comunidades sejam agentes ativos na construção e disseminação de suas narrativas. Peruzzo, diz: “A comunicação comunitária é um espaço onde os próprios sujeitos sociais se tornam protagonistas de suas histórias, construindo e disseminando suas narrativas a partir de suas perspectivas” (Comunicação nos Movimentos Populares, 1998). O que traz maior embasamento no aprofundamento desta pesquisa é quando Walter D. Mignolo (2008, p. 304) salienta que “decolonial significa pensar a partir da exterioridade e em uma posição epistêmica subalterna vis-à-vis à hegemonia epistêmica que cria, constrói, erige um exterior a fim de assegurar sua interioridade”. Sintetizando o que Mignolo define como decolonial ou decolonialidade como uma desconstrução de padrões que foram sendo obrigados àqueles povos que viviam de forma que era vista pela classe dominante como pessoas ou povos inferiores a eles, como era o pensamento totalmente distorcido, caminho para resistir e desconstruir padrões, conceitos e perspectivas impostos aos povos subalternizados durante todos esses anos, sendo também uma crítica direta à modernidade e ao capitalismo. A etnomídia é uma abordagem comunicacional que coloca as comunidades indígenas e étnicas no centro da produção e disseminação de informações. Esta forma de mídia utiliza a mediação tecnológica para refletir e dialogar com a realidade dos povos originários, garantindo que sejam os próprios narradores de suas histórias. Isso promove o pertencimento, a resistência e a autenticidade cultural, ao mostrar a verdadeira história vivida por essas comunidades. O trabalho da Etnomídia é crucial para a preservação da autenticidade cultural e para a promoção de uma comunicação verdadeira e justa. Ela coloca as comunidades indígenas como protagonistas, permitindo que narrem suas próprias histórias e resistam à imposição de identidades externas e interpretações distorcidas. Etnomídia também se alinha com o conceito de educomunicação, onde a comunicação é planejada e executada com a participação ativa das comunidades indígenas, utilizando diversos meios midiáticos, como documentários, rádios e redes sociais. Considerações Finais: A etnomídia representa um passo fundamental em direção à justiça e à equidade na representação cultural. Ao permitir que os povos indígenas narrem suas próprias histórias, promovemos a verdade, a autenticidade e o respeito à dignidade dessas comunidades. A adoção da etnomídia nas práticas de comunicação e pesquisa é essencial para uma compreensão mais completa e respeitosa das diversas culturas que compõem nosso mundo. A educomunicação apresenta o etnodesenvolvimento que conduz à um conhecimento transformador, fundamentado na ação e na epistemologia das próprias comunidades indígenas. Em encontros do Grupo de Pesquisa de Educação e Cultura (GPCult), o Professor William de Goes Ribeiro¹⁶ da Universidade Federal Fluminense, discute como a palavra desenvolvimento aqui no Brasil, frequentemente vem carregado de significantes, de caráter progressista e deve ser reinterpretado como etnodesenvolvimento para valorizar o conhecimento e a ação dos povos indígenas.

16 Coordenador do Grupo de Pesquisa em Educação e Cultura vinculado a UFF - GPECult e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Territorialidades da UFF - Mestrado PPCult



PALAVRAS-CHAVE: Etnomídia. Povos Indígenas. Reconhecimento. Cultura. Educação.

REFERÊNCIAS

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008.

MUNDURUKU, Daniel. O banquete dos Deuses. São Paulo: Editora Angra Ltda., 1999.

PERUZZO, Cicília Maria Krohling. Comunicação nos Movimentos Populares: A participação na construção da Cidadania. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

RIBEIRO, William. I Jornada de Educação e Cultura. Grupo de Pesquisa em Educação e Cultura - GPECult. CNPQ, 2021.

RIBEIRO, William. Jornada Acadêmica do GPECult. Grupo de Pesquisa em Educação e Cultura - GPECult. CNPQ, 2024.



RESUMO VIII

ANCESTRALIDADE RELIGIOSA DESENHA A MINHA HISTÓRIA

Ruana Ramos Santos de Sousa¹⁷.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-R08

Relato autobiográfico: nestas linhas buscarei descrever um pouco de mim, a construção da minha subjetividade e as experiências que me direcionaram a almejar a área da educação enquanto pesquisadora e docente. Meu nome é Ruana Ramos Santos de Sousa, tenho 24 anos e vou contar um pouco da minha trajetória pessoal e profissional até aqui. Lembranças da infância: me recordo que sempre ouvi da minha avó materna e minha mãe sobre a importância da educação para que tivéssemos uma melhor perspectiva de vida, afinal, venho de uma família de comerciantes que trabalham de domingo a domingo. Minha mãe, uma mulher solteira, comerciante, que sempre trabalhou para que não faltasse nada para a minha educação, me mostrou muito sobre o valor que eu deveria dar aos estudos. Ela não tinha tempo de olhar meus cadernos e estudar comigo, pois só chegava às 22hrs do trabalho, mas sempre me proporcionou os melhores colégios e todo auxílio extra que fosse necessário. A saída, sempre foi a educação. Ainda criança com meu quadro branco e canetas na mão, ensinava aos meus bonecos tudo aquilo que eu tinha que aprender, antes de uma prova o ritual se traçava, arrumava minha mesa, o conteúdo, meus alunos e iniciava os estudos. E assim fiz por muitos anos para estudar. Inconscientemente, se desenhava uma futura eu. A docência: o que é a docência para mim transcende a inspiração poética. Enxergo a docência além de educar e ou ensinar, mas como algo que alimenta a si próprio. A busca incessante por conhecimento, o aprendizado contínuo que o dia a dia com as crianças nos propõem. Em pensar nos que me formaram, em minha linhagem ancestral encontro a Portuguesa dos meus avós paterno e materno, indígena da minha avó materna que veio do interior de Manaus e a africana da minha avó paterna. Ancestralidade e religião: minha avó paterna, mãe de santo da nação Angola, me apresentou ainda muito pequena o candomblé. Durante os encontros familiares, sempre lembrava que quando pequena, eu ficava encantada olhando os passos dos orixás da vó. E todos diziam que eu seguiria seus passos. Não fui uma criança de terreiro, mas sempre tive a proximidade por gostar e meu pai ser Ogan. Acabava sempre sendo levada à minha avó para que ela fizesse sua reza quando ficava doente. Esse território sempre me encantou. Na adolescência: aos 14 anos de idade tive um encontro esclarecedor para a minha trajetória pessoal e atualmente profissional. Aos 14 no mês de agosto, tive um surto que qualquer médico laudaria como esquizofrenia, mas minha família em hipótese alguma cogitou me levar a um. Todos correram para suas religiões e me lembro de ir a centros de mesa, igrejas católicas e por fim ser recebida por minha avó paterna, em sua casa de santo. Me lembro de me recolher, sem entender nada, eu só queria que tudo aquilo acabasse. E após me deitar pela primeira vez na esteira, tudo passou. Meu Bori foi feito no dia 22 de outubro de 2014 e em 2018 no exato dia sem planejar foi o meu renascimento, minha saída de santo. O nascimento espiritual: durante o meu processo de nascimento espiritual conheci uma pequena de apenas 3 anos de idade biológica que durante todos os dias de recolhimento ia ao meu encontro se preocupando como eu estava, me ensinando

17 Universidade Federal Fluminense (UFFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>. <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728>. E-mail: ruanaramos@id.uff.br



rezas e ensinando a minha santa as danças. Essa pequena, me escolheu como filha desde o primeiro dia. Com 3 anos de vida e 3 anos de iniciada (ela foi feita no ventre), me ensinou e cuidou de mim durante todo esse processo. Minha Yalorixá, a escolheu como minha mãe pequena, sendo ela a responsável por cuidar da minha espiritualidade e de mim, na falta da minha mãe de santo. Um cargo de muita responsabilidade, que ela exerceu e exerce até hoje. Sendo esse, o primeiro encontro com a minha linha de pesquisa. O ingresso na universidade: aos 19 anos iniciei minha vida acadêmica no Instituto de Educação de Angra dos Reis, como licencianda de Pedagogia, no período de 1 ano de preceito me encontrava envolta de um mar conhecido por paraíso dos reis pelos amantes da água salgada assim como eu. Carioca, da zona oeste, criada por vó, iniciei minha vida adulta há 1 hora e 40 minutos de distância do meu seio familiar. Para uns, pode não ser longe, mas diria que foi completamente assustador. A universidade pra mim, é sinônimo de amadurecimento e reconhecimento pessoal. Me recordo de ouvir a minha própria história por meio de um trabalho de ancestralidade que a docente Rosilda passou. Ouvir meus avós contando suas trajetórias, suas linhagens, suas lutas me fez enxergar a grandiosidade que a oralidade tem no ensinar/aprender e mais ainda, na força que se faz uma história não morrer, ser perpetuada pelas próximas gerações. Que é a base constituidora e de resistência das comunidades tradicionais afro-brasileiras. As áreas do saber: a filosofia me proporcionou encontrar uma arte que por muitos anos silencieei, a escrita e o sentimento que se toma ao colocar em palavras um momento. A psicologia com a Renata Lopes proporcionou enxergar as infâncias no plural que demonstram a singularidade existente em cada território e cultura. A disciplina de relações étnico raciais com o professor William de Goes Ribeiro que proporcionou conhecer culturas tão ricas e a de Língua Portuguesa com a professora Janiara de Lima Medeiros que me apresentou a possibilidade de fazer pesquisa. E todos os outros que me formaram além de uma Pedagoga, mas um sujeito político, capaz de alçar os maiores voos no mundo. Nesse percurso, encontrei o doutor Paulo de Tássio durante uma optativa que era “Estudos de Infâncias e crianças” onde conheci estudos sobre as mais variadas crianças e me deparei com estudos de crianças de terreiro. Ainda sem ter um tema definido para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), me encontrei nesse campo. Sou o exemplo de como essas infâncias podem nos ensinar, de acordo com estudos de Silva e Santana (2021), indo contra o viés Ocidental adultizante que não valoriza os saberes dessas crianças. Publicação de trabalho: o primeiro trabalho publicado me veio a intenção de afastamento, escolhi um tema no qual não tinha tanto conhecimento e fui a fundo a fim de valorizar a produção cultural musical das periferias brasileiras como o Rap e o Hip Hop. Sob o título “o Rap/Hip Hop e sua influência na formação crítica dentro e fora da escola” (Souza, 2024). O trabalho aprovado e publicado me instigou a ir além, a me lançar mais na escrita, na litura, na pesquisa e produções acadêmicas. Grupo de Pesquisa: desta forma eu ingressei no Grupo de Pesquisa em Educação e Cultura (GPEcult), liderado por William de Goes Ribeiro, a fim de aprender mais sobre o percurso de cultura e territorialidade que abarca a mim, de forma pessoal e impessoal. E durante os encontros pude aprender ainda mais sobre as subjetividades dos sujeitos, o território como um espaço de pertencimento e reconhecimento social. E recentemente fui convidada a fazer parte da Comissão de Comunicação do GPEcult sendo responsável pelo engajamento a fim de atingir mais seguidores no Instagram e compartilhar mais as informações divulgadas. Combatendo o racismo: durante o percurso pessoal e coletivo me encontrei na área de infâncias e enfrentamento ao racismo religioso, o tema de trabalho de conclusão de curso: “AAYE



TI IMO”: Vivência de racismo religioso e suas influências no cotidiano das crianças de terreiro” me possibilitando ampliar ainda mais a visão do que abarca minha comunidade. Minha trajetória profissional se traça de forma que eu me encontre cada vez mais e aprenda com os saberes geracionais tudo aquilo que eles têm a contribuir na constituição da história brasileira, dos povos tradicionais e suas lutas territoriais e políticas. Considerações finais: almejo dar continuidade aos estudos sobre a comunidade de terreiro, sobre a influência da história oral passada de geração a geração auxiliando na formação da identidade pessoal e singular desses sujeitos que resistem em meio ao racismo religioso. Em busca de contribuir aos estudos de futuros docentes e potencializar os saberes que essa comunidade tem como base constituidora. E para além, contribuir aos que virão depois de mim para que encontrem tudo aquilo que busquei.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Ancestralidade. Religião. Relações Étnico-Raciais. Religião.

REFERÊNCIAS

SOUSA, Ruana Ramos Santos de. O Rap/Hip Hop e sua influência na formação crítica dentro e fora da escola. In *Amplamente: diálogos e experiências*. 1ª Edição Vol. 1, Natal, Editora Amplamente: 2024, p. 50-53. Disponível em: <https://www.amplamentecursos.com/dialogos-e-experiencias>. Acesso em agosto de 2024

RIBEIRO, William. Jornada Acadêmica do GPECult. Grupo de Pesquisa em Educação e Cultura - GPECult. CNPQ, 2024.



RESUMO IX

FILOSOFIA NAS ESCOLAS E PARA A VIDA

Janiara de Lima Medeiros¹⁸; Silmara Lúcia Marton¹⁹.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-R09

Este estudo resulta da reflexão em que nós, docentes do curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense – IEAR/UFF, nos vimos responsáveis por provocar, em razão da nossa missão enquanto educadoras. Ao participarmos e apoiarmos o III Encontro de Professores/as de Filosofia da APROFFIB (Associação de Professores/as de Filosofia, Filósofos/as do Brasil), realizado em 20 de abril de 2024, cujo tema foi “A Filosofia na vida, nas escolas e nas lutas”, buscamos reforçar a necessária reflexão coletiva, apontando estratégias e sugerindo propostas a fim de fortalecer a luta contra medidas autoritárias em implementação pelos governos neoliberais e de extrema direita, e que a partir de 2017, com a aplicação da Lei 13.415/17, instituiu o “Novo Ensino Médio” retirando, deliberadamente, a obrigatoriedade do ensino de Filosofia no Ensino Básico. Neste sentido, apresentamos duas questões para debate que norteiam tais medidas autoritárias que desprezaram a relevância da Filosofia no currículo da educação brasileira. Em seguida, buscamos inquietar reflexões para ações contra-hegemônicas que podem ser articuladas inicialmente por nós, educadores, cujas quais compartilhamos aqui. A primeira questão para iniciar o debate girou em torno de pensarmos em como resistir contra a tais medidas autoritárias. Para tanto, direcionamos a reflexão ao apresentar que a disciplina obrigatória de Filosofia no Ensino Médio no Brasil nunca aconteceu efetivamente, considerando que sua presença sempre foi marcada por muita instabilidade desde os anos 30 do século passado, ainda que fosse a Filosofia inegavelmente valorizada entre muitos educadores no país. A esse respeito, cabe lembrar que logo no início do texto do “*Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*”, é bastante contundente a ênfase na necessidade de uma formação cultural, filosófica, científica e atenta ao contexto social. Afirmava-se que a educação em geral sofria da ausência de filosofia e ciência e que era necessário ao educador a aquisição de uma cultura múltipla e diversa, de um gosto pela crítica e pelo debate de ideias. Porém, na prática, a filosofia não foi efetivamente exercida na sua especificidade educativa, atendendo muito mais a critérios genéricos, sendo tratada como o “conhecimento humano mais profundo, fundamental para a compreensão da essência da vida” (Favaretto, 2011, p. 18). Em 1961, através da Lei 4.024, a disciplina de Filosofia deixará de ser obrigatória, e depois de 10 anos, a partir dos anos 70, no contexto violento e autoritário do regime militar, os “anos de chumbo” da ditadura, através da Lei n. 5.692 de 1971, não há quase resquício de ensino de filosofia nas escolas brasileiras. Nessa época, o projeto educacional se orientava por um ensino profissionalizante com perfil tecnicista, isento de qualquer compromisso com a formação em ciências humanas, excluindo não somente Filosofia como Sociologia dos currículos nas escolas. Quanto mais totalitário é um regime, menos brechas para a liberdade do pensamento, pois regimes assim provocam medo e ódio. Assim aconteceu.

¹⁸ Universidade Federal Fluminense (UFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728>. E-mail: jlmedeiros@id.uff.br

¹⁹ Universidade Federal Fluminense (UFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6670202102281423>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2497-7030>. E-mail: silmaramarton@id.uff.br



Somente nos anos 90, mais precisamente através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), em seu artigo 36, se exigia que todo aluno deveria ter o domínio dos conhecimentos filosóficos e sociológicos para o seu exercício como cidadão. Durante, aproximadamente, três anos na Câmara e no Senado Federal tramitou um projeto de lei complementar substituindo o artigo 36, fazendo valer a obrigatoriedade tanto de Filosofia como de Sociologia no Ensino Médio, porém, foi vetado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, em 2001, por motivos de ônus orçamentário e pela falta de professores com a formação exigida à altura do que se exigia para o ensino da disciplina, alegações essas do então presidente que, segundo muitos estudiosos da área do ensino de Filosofia, não teriam sustentação já que o que estaria em jogo seria apenas o remanejamento de horas nos currículos das escolas para a disciplina de Filosofia e a presença já neste período de um número maior de profissionais já formados que poderiam dar aulas nas escolas (Fávero *et. al.*, 2004). Com o esforço e luta de muitos professores e professoras de Filosofia no Brasil e sua movimentação política através de encontros, debates, negociações, pressões, cursos de formação e produção de textos, artigos, livros, etc., a situação muda. As disciplinas de Filosofia e Sociologia foram novamente incorporadas ao currículo do Ensino Médio nas escolas em junho de 2008, com a Lei nº 11.684, tornando obrigatório o seu ensino no primeiro, segundo e terceiro anos. Em 2016, com o golpe que tirou Dilma Rousseff do poder, seu vice-presidente Michel Temer assume e promove a medida provisória da reforma do ensino médio em 2016 que, em 2017, vira Lei. Vale ressaltar que a Medida Provisória nº 746, de 2016, que levou à aprovação da Lei 13.415/2017, foi alvo de críticas de estudantes, educadores e dos vários segmentos da sociedade civil interessados. Os mesmos grupos de manifestantes, de várias regiões do Brasil, protestaram, à época, contra esta MP que, com pouquíssimo debate, foi aprovada por meio de um ato institucional. As principais implicações foram desde o número significativo de disciplinas obrigatórias reduzidas, à falta de preparo dos professores, além da falta de clareza quanto aos recursos necessários às escolas a fim de prepará-las para a implementação do ensino em tempo integral (Medeiros, 2021, p. 65). Rodrigo Janot, procurador-geral da República à época, enviou ao Supremo Tribunal Federal (STF) um parecer pela inconstitucionalidade da referida MP. Em reportagem da Revista *Veja*²⁰, o então procurador informou: “por seu próprio rito abreviado, não é instrumento adequado para reformas estruturais em políticas públicas, menos ainda em esfera crucial para o desenvolvimento do país, como é a educação” (Janot, 2016, s/p). Segundo o procurador, mudanças tão significativas ao país não deveriam ser propostas através de medidas provisórias. A “demonstração concreta de faltar urgência para edição precipitada da norma está no fato de que, se aprovada pelo Congresso Nacional ainda em 2016, a reforma só será adotada nas escolas em 2018”, argumentou Janot (2016, s/p), referindo-se a urgência desnecessária para sua votação/aprovação, o que a tornou arbitrária. Acrescentou, ainda, sobre “a complexidade do projeto e a necessidade de participação democrática e amadurecimento” (Janot, 2016, s/p), evidenciando a ilegitimidade da MP. “Sua inconstitucionalidade material fere ao direito fundamental da educação como preparo à cidadania, em especial ao princípio da gestão democrática.” (Medeiros, 2021, p. 66) Assim, a partir da Medida Provisória 746/2016 foi aprovada a Reforma do Ensino Médio sob a Lei nº 13.415/17, que foi incorporada à Lei de Diretrizes

20 JANOT, Rodrigo. Reforma do Ensino Médio é inconstitucional, diz Janot. *Veja*. Educação, 20 de dez. de 2016. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/reforma-do-ensino-medio-e-inconstitucional-diz-janot/> Acesso em 10 jan. 2020.



e Bases da Educação nº 9.394/1996. “As maiores críticas recebidas pelos profissionais da educação e pela opinião pública interessada na Reforma do Ensino Médio Lei nº 13.415/17 são, principalmente, quanto à forma como foi aprovada, devido às suas características de retrocesso e à indefinição da identidade do Ensino Médio brasileiro.” (Medeiros, 2021, p. 67). A Lei foi posta de forma unilateral e autoritária, segundo as críticas tecidas à época, por razão de ter sido proposta de “cima para baixo”. Não foram consultados educadores, pesquisadores da área e tampouco foi considerada a opinião dos docentes e dos estudantes. A principal crítica a respeito das características básicas da Lei da Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/17, é a respeito de a mesma ter em sua essência o discurso ideológico da cultura empresarial, que retroage à Lei nº 5.692/1971. Esta Lei tinha como estratégia organizar de forma rápida o ensino, direcionado ao mundo corporativo para os filhos da classe trabalhadora menos favorecida economicamente. Ao ingressarem no mercado de trabalho, suas posições de trabalho e salários eram menores, uma vez que a sua formação (no sentido de qualificação) os limitava. As características neoliberais já apresentadas, em 1971, através da Lei nº 5.692/1971, receberam novos nomes, uma nova roupagem e reapareceram através da Reforma do Ensino Médio de 2017. Pode-se afirmar que essa reforma privilegia a formação aligeirada para a rápida absorção de mão-de-obra pelo mercado de trabalho. Por meio do § 2º do Art. 35 da LDBEN, através do texto inserido pela Reforma, a “Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.” (Brasil, 1996). Estes artigos evidenciam que aquilo que sobrou como obrigatório para a atual Base Comum Curricular/BNCC – e isso graças às pressões populares – foram conteúdos como Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia, que também cairiam no empobrecimento de seu oferecimento nas específicas “Áreas do Conhecimento”. Em resposta à inclusão destes conteúdos verifica-se no Artigo 4º, a seguir, a inserção de tais conteúdos distribuídos nos itinerários formativos. Cada itinerário tem por objetivo aprofundar o conhecimento na área do conhecimento específica que o aluno cursará, na perspectiva de aplicabilidade do conhecimento naquela área: Linguagens (Português, Inglês (ou espanhol), Artes e Educação Física), Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) e Ciências Humanas e Sociais (História, Geografia, Sociologia e Filosofia). O V itinerário, Formação Técnica e Profissional, tem o objetivo de preparar o aluno para o mercado de trabalho. É através deste itinerário que o estudante deverá obter a formação inicial e técnica, reconhecida através de diploma em profissões que constem das listas do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), conforme previsto no Art. 4º, § 7º. (p. 75). As outras disciplinas escolares foram reduzidas a competências ou habilidades. O que significa que estas outras disciplinas serão oferecidas regularmente em todos os anos (exemplo: filosofia, sociologia, biologia). Com o chamado ‘currículo flexível’, para o aluno ganhar uma certificação, ele precisa estudar fora da escola ou através do ensino à distância, o que pode significar o empobrecimento do conhecimento e da própria escola. Na falta de um professor para uma determinada disciplina, o governo estadual não tem responsabilidade de suprir esta carência. É simples: só irão oferecer os itinerários formativos para as escolas que tiverem os professores desses itinerários, sendo até mesmo permitida a redução nas escolas para um itinerário apenas (Medeiros, 2021, p. 137). A segunda questão provocada e discutida será apresentada na próxima edição deste dossiê. Considerações finais: Historicamente, observa-se o percurso de idas e voltas da Filosofia no Ensino Médio, isto porque a disciplina se constitui como um saber estratégico de formação humana, pois gerador de



criticidade, criatividade e autonomia. Já vêm sendo utilizados discursos, dispositivos e práticas educacionais alinhados a essa lógica neoliberal que atingem diretamente as salas de aulas, professores e alunos. Portanto, é preciso provocar inquietações a fim de refletirmos e contribuirmos para aquecer este debate, o qual não deve ser silenciado.

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia. Currículo flexível. BNCC. Lei 13.415/2017. Formação neoliberal.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando et al. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BRASIL. Lei nº 5.692/1971, de 11 de agosto de 1971. Diário Oficial da União, Brasília, 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017. Diário Oficial da União, Brasília, 2017.

BRASIL. BNCCEM. Brasília: MEC/SEB, 2018a. Documento homologado pela Portaria nº 1.570, Diário Oficial da União, de 21 de dezembro de 2017.

FAVARETTO, Celso. O Papel Estratégico da Filosofia no Ensino Médio. *Dialogia*, São Paulo, n. 13, p. 15-24, 2011.

FÁVERO, Altair Alberto; CEPAS, Filipe; GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar. O Ensino da Filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 257-284, set-dez/2004.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 4. Ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

MARX, Karl. *Manuscritos Econômicos Filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1989.

MEDEIROS, Janiara de Lima. A reforma do Ensino Médio: Estudo crítico da lei nº 13.415/2017. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2021.

MEDEIROS, Janiara de Lima. Formação para o Trabalho x Formação para a Vida: do princípio educativo do trabalho à educação emancipatória. Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2019.



RESUMO X

POLÍTICA E RELIGIÃO: ANÁLISE DA INTOLERÂNCIA RELIGIOSA NO AMBIENTE PRISIONAL

Talison dos Santos de Oliveira²¹.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-R10

Este resumo visa apresentar o caminho percorrido à estruturação do Trabalho de Conclusão de Curso como pré-requisito à conclusão da graduação em Pedagogia do Instituto de Educação em Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense (IEAR-UFF). A motivação para esta pesquisa iniciou-se por meio de reflexões acerca da leitura e da produção textual na perspectiva do letramento. Embora os estudos no que diz respeito aos gêneros textuais constantes na Língua Portuguesa, conforme constante nas políticas públicas educacionais nacionais, inquietações acerca do gênero do discurso foram despertadas nas aulas da disciplina de “Língua Portuguesa – Conteúdo e Método”, ministradas pela professora Janiara de Lima Medeiros, ofertada no Programa de graduação, da Universidade Federal Fluminense - UFF, no Instituto de Educação de Angra dos Reis – IEAR para graduandos em Pedagogia. Por meio dos estudos oferecidos na disciplina ofertada em 2023, dirigidos pela docente, foi estimulada a reflexão quanto a leitura do mundo antecedendo a leitura dos signos linguísticos sejam verbais ou não verbais e, de forma interdisciplinar com a Língua Portuguesa, articulou-se os conhecimentos às experiências de cada discente. Neste sentido, o estímulo a pensar na formação humanística em que a Língua Portuguesa pode (e deve) proporcionar por meio de diálogo interdisciplinar. Assim nasceu a formulação da temática deste trabalho que pretende dar em andamento para fins da pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Neste momento inicial, pensou-se em investigar como o sistema prisional, ao permitir a entrada da assistência religiosa priorizando o cristianismo, contraria a liberdade religiosa, conforme preconiza o inciso VIII do art. 5º da Constituição Federal. Desta forma, busca-se pesquisar quanto a possíveis impedimentos de materialização das religiões umbanda e candomblé, não conseguem um espaço no mesmo território carcerário. Neste sentido entende-se que a Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003 (que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) ao incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da presença da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”) possa ser ampliada a fim de dialogar com o espaço prisional enquanto local não formal de educação. Como abertura para o debate, foi possível refletir quanto ao racismo estrutural nos cerca e no sistema carcerário não é diferente. Diversos estudos que se debruçam sobre o encontro da religião, sistema carcerário e seus efeitos no cotidiano da privação da liberdade evidenciam primordialmente as religiões de matrizes cristãs, com especificidades católicas e evangélicas, em alguns casos espíritas, mas quase nunca as religiões de matrizes africanas, segundo Ribeiro (2019, p. 3). Para além das punições (físicas e mentais) dentro do sistema prisional, se tem a estreita ligação com a religiosidade. O século XVII marca a como forma de religiosidade correta a fim de torná-los dignos e humanizados. Tal prática persiste até os dias atuais em que nos presídios, o tratamento de religiosos cristãos

21Universidade Federal Fluminense (UFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3189369755847702>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0950-698X>. E-mail: talisonsantos@id.uff.br



não tem sido uma realidade diferente. Assim, em pleno século XXI, o cristianismo tem sido apresentado como proposta de salvação para os apenados. Tal processo catequização contemporânea vai contra a perspectiva de formação humana emancipatória a partir do desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente, em que a educação humana deve zelar pela condição politizadora e promotora da autonomia e emancipação intelectual. Esta educação que, segundo Medeiros (2021, p. 15) deve ser capaz de manter e proporcionar a educação integral para a vida (Medeiros, 2019) e que, corroborando com Gramsci (2001, p. 33), equilibre o desenvolvimento da capacidade de trabalhar técnica e intelectualmente. Nesta perspectiva, provoca-se à reflexão se o ensino religioso cristão como única fonte de salvação e de resgate da integridade social do sujeito. Este resumo apresenta subsídios da proposta de pesquisa orientada pela docente Janiara de Lima Medeiros²² cujo objetivo é investigar como o sistema prisional, ao permitir a entrada da assistência religiosa priorizando o cristianismo, contraria a liberdade religiosa, conforme preconiza o inciso VIII do art. 5º da Constituição Federal. Desta forma, busca-se pesquisar quanto a possíveis impedimentos de materialização das religiões umbanda e candomblé, não conseguem um espaço no mesmo território carcerário. A justificativa deste trabalho se dá em razão de observar, após leituras e investigações observadas que o Brasil também adotou o modelo de organização punitiva como diretriz civilizatória. Foi na transição do modelo imperial para o republicano, a partir da Constituição de 1824 (Manso, 2003), que o Brasil aboliu as penas corporais, o que não desvinculou a hegemonia das denominações cristãs. Dito isto, é necessário notar, como ressalta Löwy (1998), a religiosidade é entendida como uma dimensão da vida social e elemento de expressão individual e coletiva, capaz de organizar modos de sentir e lidar com o sofrimento mental, podendo possibilitar a reorganização individual e coletiva dos pacientes psiquiátricos, ajudando-os especialmente na construção de suas trajetórias terapêuticas. As crenças religiosas permitem a organização coletiva a partir da formulação de modos de agir e viver comuns baseados no pensamento simbólico. A religiosidade possibilita uma ressignificação do sofrimento através de uma cosmovisão religiosa, assim como a vinculação às instituições religiosas pode promover interações sociais, formação de grupos e redes sociais, solidariedade e estímulo a atitudes cooperativas. De acordo com Gramsci, a religião institucionalizada pela Igreja Católica (pensando no caso italiano, pregada pelo Vaticano) representa uma organização intelectual das classes subalternas fundamental que precisa ser combatida pois o discurso religioso cristão-católico direciona-se à uma “sociedade regulada”. Isto porque, segundo o autor italiano, a religião apresenta três perspectivas sendo elas: 1. assumindo uma característica ideológica (Gramsci, 1975: 715 Q 11§ 12); 2. a crença de uma divindade que transcende (Gramsci, 1975: 1045); 3. uma expressão clássica que envolve o senso comum (Gramsci, 1975: 1396). Aparelho ideológico: do exposto, caracteriza-se como um aparelho ideológico que visa atender aos interesses do capital com objetivo de formar a consciência popular por meio da pregação religiosa. Assim, este trabalho se justifica pela necessidade de buscar entender quanto a intolerância religiosa no ambiente prisional possa ser uma artimanha a fim de direcionar os discursos religiosos em prol de interesses ideológicos. Para tanto, é preciso pensar na perspectiva da potência religiosa na política (e vice e versa) e, neste contexto, deverá ser realizada uma análise biográfica das instituições prisionais acerca das assistências religiosas de matrizes africanas. Visto que se conclui ser necessário fazer-

²²Universidade Federal Fluminense (UFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728> E-mail: jlmedeiros@id.uff.br



se um estudo sobre como a falta das assistentes religiosas de denominações de matrizes africanas implica na socialização interna e ressocialização do sujeito apenas assim como na melhora do quadro da saúde mental dos sujeitos praticantes de cultos de matrizes africanas. Neste sentido, a pesquisa em andamento tem como objetivo investigar como o sistema prisional, ao permitir a entrada da assistência religiosa priorizando o cristianismo, contraria a liberdade religiosa, conforme preconiza o inciso VIII do art. 5º da Constituição Federal (Brasil, 1988). Os objetivos desta pesquisa: desta forma, busca-se, como objetivo geral, pesquisar quanto a possíveis impedimentos de materialização das denominações de matrizes africanas como umbanda e candomblé, não conseguem um espaço no mesmo território carcerário. Por meio de pesquisas bibliográficas e possivelmente de campo aprofundar o entendimento sobre a assistência religiosa nos ambientes prisionais. Como objetivos específicos, serão realizadas leituras e pesquisas a fim de esclarecer quanto: 1. a influência da religião na vida social e política ao longo da História. 2. o nível de interferência da religião no convívio social e político ao longo dos últimos anos, a partir do governo de Bolsonaro (anos 2019 a 2022); 3. o impacto da ingerência política no contexto carcerário que repelem as atividades religiosas de denominações de matrizes africanas como umbanda e candomblé. A revisão literária percorreu o caminho dos escritos gramscianos a fim de entender as categorias religião, política e Estado. Para tanto serão feitas as leituras do autor sardo de 2014, 2007, 2001 e 1968. No entanto, destaca-se que a primeira leitura realizada, capítulo 2.2 intitulado: Religião, sistema prisional e as religiões de matrizes africanas da belíssima dissertação de mestrado “A gente não tem nosso canto, não tem um lugar”: práticas discursivas sobre a assistência religiosa de matriz africana no cárcere, de Djean Ribeiro Gomes, Salvador, 2018. Gomes (2018) dialoga com diversos estudos que demonstram as possibilidades de funções e sentidos que a religião e suas práticas têm no cotidiano de sujeitos em privação de liberdade e os impactos sociais que provocam no contexto prisional. Inclui também diversas produções acerca da relevância que as religiões de matrizes africanas tiveram ao longo do desenvolvimento da população negra e seu processo histórico de perseguição e estigmatização por parte do Estado, com aval de alguns setores acadêmicos e científicos, que também geram reflexos no âmbito do sistema prisional. Portanto, este montante com os significados e funções que as religiões têm no cárcere, nos possibilita perceber a construção social do fenômeno da assistência religiosa para adeptos de religião de matriz africana nesse espaço de confinamento. Considerações finais: a temática quanto as religiões de matrizes africanas e sistema prisional necessita de maior investigação a fim de manter a luta pela educação democrática na perspectiva da formação humana crítica e emancipatória. Para tanto, além de buscar a compreensão dos fatos ocorridos no espaço não formal de aprendizagem encontrado no sistema carcerário brasileiro, a intencionalidade da prática que prioriza o ensino religioso de umas tendências sobrepondo-a às de outras carece uma visão interpretativa e crítica. Não obstante, as políticas públicas educacionais devem ser revistas à luz da obrigatoriedade da presença de conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana previstos na Lei nº 10.639/03. Outrossim, reconhece-se que este assunto deve ser dialogado também com educadores que estejam no processo de formação docente inicial e/ou continuado, a fim de orientar os educadores à conscientização dos fundamentos e dos princípios do conteúdo afro-brasileiro e africano necessários à formação integral.

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia. Religião. Política. Governo. Estado. Hegemonia.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL, Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

FREIRE, Paulo (1992). *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz & Terra

FREIRE, Paulo; NOGUERIA, Adriano. *Que fazer: teoria e prática da educação popular*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1993

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Vol. 1. Trad. Carlos N. Coutinho. 7 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. 494 p.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*, v.2. Os intelectuais: O princípio educativo: Jornalismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 15-53.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Vol. 4. Trad. Carlos N. Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. 394 p.

GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel: a política e o Estado moderno*. Trad. Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. 444 p.

GRAMSCI, Antonio (2001) *Cadernos do cárcere*. Edição de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Civilização Brasileira, vol. 1. (1975) *Quaderni del carcere*. Edizione critica dell’Istituto Gramsci a cura di Valentino Gerratana. Turim: Einaudi.

SEMERARO, Giovanni (1999) *Da sociedade de massa à sociedade civil: A concepção da subjetividade em Gramsci*. *Educação e Sociedade*, vol. 20, n.66, Abr. 1999, Campinas.

LÖWY, Michel. *Marx e Engels como sociólogos da religião*. *Lua Nova*, São Paulo, n. 43, p. 157-170, 1998.

MEDEIROS, Janiara de Lima. *A Reforma do Ensino Médio: estudo crítico da Lei nº 13.415/2017*. Rio de Janeiro: E-publicar, 2021.

MEDEIROS, Janiara de Lima. *Formação para o Trabalho x Formação para a Vida: do princípio educativo do trabalho à educação emancipatória*. Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2019.

MANSO, Bruno Paes. *A fé e o fuzil: crime e religião no Brasil do século XXI*. I.ed - São Paulo: Todavia, 2023.



RESUMO XI

AUTOBIOGRAFIA COMO METODOLOGIA

Aline Araújo da Silva²³.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-R11

O objetivo deste meu relato é o de apresentar a minha trajetória acadêmica e profissional e, desta forma, incentivar muitos educadores a pensarem na autobiografia como uma metodologia concreta que deve contribuir à formação docente uma vez que parte das experiências concretas dos professores em formação inicial ou continuada. A autobiografia é um gênero textual em que o autor conta a sua própria história de vida, mostrando os principais acontecimentos principais. Esta metodologia de narrativas pode contribuir com a formação de professores ao passo que compartilhará minhas vivências e oferece condições para que outros educadores contextualizem, se identifiquem e reflitam sobre situações da vida real. Assim então começo a narrar a minha história. Sou Aline. Formação acadêmica: Graduada em Administração de Empresas pelas Faculdades Integradas Simonsen em 2002 com especialização *Latu Sensu* em Propaganda e Marketing pela Universidade Candido Mendes em 2004, Licenciada em História pela Universidade Estácio de Sá em 2020 com especialização *Latu Sensu* em Psicopedagogia e Educação Especial pela Faculdade Futura em 2020, atualmente estou como concluinte do curso de Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense – UFF, no campus do Instituto de Educação de Angra dos Reis - IEAR) previsão de conclusão para dezembro 2024. Nesta última graduação, estou em fase de finalização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) cujo tema é “Desmitificando a ideia limitadora de formação docente: uma outra forma de pensar com a autobiografia.” Publicação acadêmica: tive meu primeiro trabalho submetido e publicado nos anais do evento do II Seminário Maternidade e Universidade UFRJ em 2022 com o tema “Alunas-mães geram filhos e gestam sonhos”. Apresentou em 2023, dois (2) trabalhos no VI Congresso de Diversidade Cultural e Interculturalidade de Angra dos Reis com os temas: “Direito à Educação Diferenciada aos Caiçaras de Ilha Grande” e “Acompanhamento da Formação de Professores Caiçaras do 1. e 2. Segmento de Paraty”. Participei também do Congresso Internacional Movimentos Docente-CMD2023 com a apresentação do trabalho intitulado de “O Desenvolvimento da Aprendizagem da criança com transtorno do espectro autista por meio do tratamento com cães”, o qual foi publicado nos anais do evento. Participei em 2023, como autora e supervisão de ilustrações, do livro “Fábulas para se ler além da escola” que foi publicado pela Editora Schreibern EISBN: 978-65-5440-227-9, DOI: 10.29327/5384231. Pesquisadora: Integrante do grupo GPECult - Grupo de Pesquisa em Educação e Cultura, vinculado à UFF. Pesquisa questões relacionadas à “diferença”, “cultura”, “cultura popular”, “subjetivação” e “alteridade”. Tenho interesse no diálogo com a teorização curricular, com a teoria política/ do discurso, com a teorização da cultura e com os estudos pós-coloniais em vertente pós estrutural. Membro da equipe de Comunicação e divulgação do GPECult, onde desempenho trabalhos voluntários na parte

23 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF); membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Cultura vinculado à UFF – GPECult; licenciada em História pela Universidade Estácio de Sá (UNESA), pós-graduada em Psicopedagogia e Educação Especial pela Faculdade Futura. <https://lattes.cnpq.br/4861079336158489>; <https://orcid.org/0000-0001-5434-6160>; E-mail: mkt.alinearaujo@gmail.com



de tecnologia mídias, contribuindo para divulgação das redes sociais e site do Grupo de Pesquisa, auxiliando na maior visibilidade, comunicação e interação. Atividades na vida acadêmica: Integro o Coletivo de Professores e Alunas Mães IEAR onde representa a Comissão do Espaço de Acolhimento de Mães IEAR. Fui voluntária junto a equipe do Núcleo Interseccional em Estudos da Maternidade UFF - NIEM e Coletivo Mães da UFF, onde atuava na confecção de postagens e stories do Instagram de ambas, assim como auxiliando nas respostas dos seguidores e interação de posts e stories. Fui bolsista de Desenvolvimento Acadêmico do Programa “Escolas do Território” que atua com acompanhamento e formações de Educação Diferenciada para Povos Tradicionais - Indígenas, Caiçaras e Quilombolas, onde também trabalhava na administração das redes sociais, acompanhava os professores do Colégio Pedro II que são parceiros. Fui Bolsista da CAPES no Programa de Iniciação à Docência - PIBID, atuando com o foco na Alfabetização da Educação Infantil, trabalhando atividades juntos às turmas das Escolas Públicas das comunidades de Angra dos Reis. Atuação na área da educação: atuo desde 2018 nesta área, passando pela FAETEC como Instrutora de Logística, UNOPAR como Tutora Presencial de Administração e Recursos Humanos de 2018 até 2022, Kronnos escola técnica e profissionalizante em 2019 como professora de técnico em Administração, Mediadora de educação especial como estágio remunerado de História pela Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro em 2019. Futura mestranda: a vontade de realizar um mestrado sempre esteve latente em mim, porém, com vários paradigmas a serem destituídos de mim, foi necessário ingressar numa universidade pública aos 43 anos, levando comigo uma bebê de 4 meses para entender que tudo é possível realizar por mais que o histórico cultural e vivenciado até ali nunca tenha sido impulsionador, ao longo deste tempo na UFF, fui descobrindo o prazer em pesquisar e me imbriquei a aprofundar meus estudos na educação e cultura, passando por gênero ligado a maternidade, discussão sobre currículo escolar, formação docente no sentido de valorização e desmitificação da culpabilidade docente, cultura caiçara e indígena. Tenho interesse em estudar Cultura e Territorialidades, aprofundando meu conhecimento em Etnomídia Indígena, uma vez que o assunto de tecnologia e comunicação perpassou quando tive contato com o suporte e participação de um documentário feito pelos alunos indígenas do Magistério Indígena do Colégio Indígena Estadual Karai Kuery Renda, localizado na Aldeia Sapukai em Bracui-Angra dos Reis. Estes alunos aprenderam a produzir vídeos e gerar um curta com a vida cotidiana na Aldeia, onde fiz uma verdadeira imersão nesta cultura tão rica, tão cheia de saberes a serem aprendidos. Pesquisar dentro da área de Educação e Cultura, a qual já aborda os diversos aspectos culturais, imbricado à territorialidade e decoloniedade, reforça em mim o tema acerca da etnomídia indígena entre a diáspora e a decolonialidade oferece uma oportunidade única de explorar como as práticas comunicacionais indígenas estão evoluindo e como essas práticas podem contribuir para a decolonização do espaço midiático. Considerações finais: o Intuito com esta pesquisa é poder servir como uma ponte entre a academia e as comunidades indígenas, promovendo um diálogo mutuamente benéfico. Ao documentar e analisar as práticas etnocomunicacionais indígenas, poderei não só contribuir para o avanço do conhecimento acadêmico, mas também contribuir ao empoderamento das comunidades indígenas na sua luta por reconhecimento e justiça social. Abordagem teórica: almejo trabalhar com os autores pós críticos e que poderão proporcionar perspectivas de conhecimento sob o embasamento método qualitativo de pesquisa. Do exposto, desejo buscar incorporar as perspectivas de Ailton Krenak (Ribeiro,



2024; 2021) e Daniel Munduruku (Ribeiro, 2024; 2021) pensando que eles poderão enriquecer significativamente a pesquisa sobre etnomídia indígena. Ambos os autores são vozes proeminentes na literatura e no ativismo indígena no Brasil, oferecendo insights autênticos e profundos sobre a realidade e as culturas indígenas. Krenak apresenta uma visão de mundo que valoriza a interconexão entre natureza e humanidade, desafiando a separação cartesiana ocidental. Isso pode fundamentar a compreensão de como a etnomídia indígena se alinha com práticas e conhecimentos tradicionais, onde sua ênfase na importância das narrativas orais como forma de resistência cultural e de preservação de conhecimento pode ser crucial para analisar a produção de conteúdo multimidiático indígena, que frequentemente incorpora elementos da oralidade. Krenak (Ribeiro, 2024; 2021) aborda a resistência indígena à colonização e às políticas neocoloniais, o que pode fornecer uma perspectiva crítica sobre como a etnomídia atua como um instrumento de resistência e reafirmação identitária. Seus escritos são uma expressão prática de pensamento decolonial, proporcionando um quadro teórico e empírico para entender como a etnomídia indígena desafia e reconfigura estruturas coloniais na mídia. Munduruku (Ribeiro, 2024; 2021) tem uma forte ênfase na educação como meio de transmitir a cultura indígena. Suas ideias podem ser aplicadas para entender como a etnomídia indígena pode funcionar como uma ferramenta educativa tanto dentro quanto fora das comunidades indígenas. Ele discute a importância de representações autênticas das culturas indígenas, o que é essencial para avaliar criticamente como a etnomídia contribui para a autorrepresentação e combate estereótipos na mídia tradicional. Seus escritos frequentemente promovem o diálogo entre culturas indígenas e não indígenas, oferecendo uma base para explorar como a etnomídia pode facilitar a compreensão mútua e a construção de pontes entre diferentes comunidades. Munduruku (Ribeiro, 2024; 2021) também trabalha com a ideia de descolonização da educação, que pode ser um paralelo útil para pensar na descolonização da mídia através das práticas etnocomunicacionais indígenas. Homi K. Bhabha (Ribeiro, 2024; 2021) é um autor que venho me debruçando sobre seus trabalhos e que pode contribuir a esta pesquisa quando ele introduz conceitos como “hibridismo cultural” e “terceiro espaço,” que podem ser úteis para entender as dinâmicas interculturais presentes na etnomídia indígena. Hall discute a construção da identidade cultural em contextos de diáspora e globalização. Seus insights podem ser valiosos para analisar a formação de identidades indígenas através da mídia. Quijano (Ribeiro, 2024; 2021) introduz o conceito de “colonialidade do poder,” que é crucial para entender as estruturas de dominação que persistem desde a colonização. Sua obra é fundamental para qualquer discussão sobre decolonialidade. Mignolo (Ribeiro, 2024; 2021) explora como o conhecimento é estruturado e controlado de forma colonial. Ele argumenta pela necessidade de descolonizar o saber e reconhecer outras epistemologias, o que se alinha com a valorização das práticas comunicacionais indígenas. Anzaldúa (Ribeiro, 2024; 2021) explora a ideia de viver entre culturas e a criação de identidades híbridas, o que pode ser relevante para comunidades indígenas que utilizam etnomídia para navegar e reivindicar seus espaços culturais. Ao incorporar essas perspectivas teóricas pretendo trazer a esta pesquisa não apenas contribuições para o campo da etnomídia indígena, mas também buscar avançar o debate pós-crítico e decolonial dentro da academia. Ao integrar autores indígenas renomados espero que a pesquisa ganhe uma profundidade adicional, enraizando-se nas vivências e sabedorias indígenas. Buscando não apenas enriquecer a análise acadêmica, mas também garantir que a pesquisa seja relevante e respeitosa com as comunidades indígenas envolvidas, que sejam suas vozes retratadas. Considerações Finais: todo o campo educacional, é informado por experiências vivenciadas, adquiridas e desenvolvidas pelos



educadores que nele atuam. A prática da reflexão apresentada neste relato autobiográfico está baseada na breve apresentação profissional, considerando o percurso que me levou até chegar aqui e a me interessar pelo aprofundamento da pesquisa a nível de mestrado. Inclusive, o estudo realizado para fins de Trabalho de conclusão de curso (TCC), enquanto metodologia, poderá ser, quem sabe, em algum momento apropriado da enquanto metodologia para fins da pesquisa de Mestrado que tanto almejo.

PALAVRAS-CHAVE: Autobiografia. Etnomídia. Povos Indígenas. Cultura. Educação.

REFERÊNCIAS

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008.

MUNDURUKU, Daniel. O banquete dos Deuses. São Paulo: Editora Angra Ltda., 1999.

PERUZZO, Cicília Maria Krohling. Comunicação nos Movimentos Populares: A participação na construção da Cidadania. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

RIBEIRO, William. I Jornada de Educação e Cultura. Grupo de Pesquisa em Educação e Cultura - GPECult. CNPQ, 2021.

RIBEIRO, William. Jornada Acadêmica do GPECult. Grupo de Pesquisa em Educação e Cultura - GPECult. CNPQ, 2024.



RESUMO XII

UMA JORNADA À LEITURA CRÍTICA ATRAVÉS DA LITERATURA: RESENHA DO LIVRO “FÁBULAS PARA SE LER ALÉM DA ESCOLA”

Gabriela Peres de Carvalho Domingues²⁴; Leandro Ramos da Silva²⁵.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-R12

O objetivo deste trabalho é o de compartilhar a leitura e a resenha crítica realizada com base na leitura do livro “Fábulas para se ler além da escola”, organizado pela professora Janiara de Lima Medeiros. Escrito por estudantes graduandos do curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense - Instituto de Educação de Angra dos Reis (UFF/IEAR), o livro “Fábulas Além da Escola” aborda temas sociais e educacionais, convidando o leitor a refletir sobre sua própria vida e a vida dos outros. As fábulas incentivam a compreensão emocional e intelectual, destacando a importância da educação para o desenvolvimento pessoal e social. Cada história é seguida por uma explicação moral para facilitar a compreensão dos leitores. Entre estas fábulas destaca-se “A Coruja e o Morcego”, que sublinha a importância da aprendizagem e da convivência, enquanto “A Escola das Emoções” promove a autonomia emocional e a empatia das crianças. Essas histórias ilustram como a literatura infantil promove a reflexão crítica e relacionamentos saudáveis. Elas são ferramentas fundamentais para promover o pensamento crítico e a formação de cidadãos conscientes, como defendido por Paulo Freire. A obra publicada em 2024, de autoria dos graduandos do curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense - IEAR/UFF, com ilustrações dos estudantes Pedro Henrique Araujo do Carmo, Maria Sofia Moreira Pinheiro, Maria Manuella Moreira Pinheiro e Gabriele Bacelar Nogueira, graduanda de Geografia do Instituto. A escolha do livro ocorreu devido a: a) Ser uma obra tratando de assuntos sociais e educativos de forma clara para todas as faixas etárias. b) Proporcionar uma abordagem crítica para os leitores, fazendo-os refletir sobre diversas situações. As fábulas presentes nesta obra estabelecem conexões significativas entre os leitores e o mundo ao seu redor, explorando as relações entre suas próprias vidas e as dos outros. Cada história contada nos convida a refletir sobre a forma como lidamos com problemas difíceis e como tratamos o nosso próximo, trazendo consigo a importância de entender os sentimentos e expressá-los. Esses textos, enquanto expressões artísticas, refletem experiências sociais e oferecem discernimentos sobre como lidar com diferentes situações. Ao abordar temas sensíveis como preconceito e discriminação, elas nos mostram como esses problemas afetam os personagens e nos fazem questionar, refletir sobre os nossos próprios preconceitos. As fábulas enfrentam esses desafios e convidam à reflexão sobre a convivência, valores e expectativas. O livro apresenta uma variedade de personagens e figuras em diversas histórias interessantes, cuidadosamente elaboradas, cada uma com suas próprias peculiaridades de análise e reflexão. Após cada fábula, nos finais das páginas é fornecida uma explicação da moral que a história transmite, o que torna mais simples para o leitor entender a mensagem subjacente. Além disso, a linguagem simples

24 Universidade Federal Fluminense (UFFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7908011016575187>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1902-847X>. E-mail: gabdomingues@id.uff.br

25 Universidade Federal Fluminense (UFFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7294248395472927>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0718-744X>. E-mail: leandroramossilva@id.uff.br

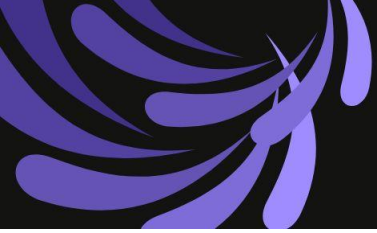


e fácil de entender desperta perguntas e reflexões além do esperado, pois estimula uma resposta emocional única na forma como o leitor sente a história. O título da resenha “Uma jornada de emancipação crítica através da literatura infantojuvenil”, tende a trazer a mensagem de que através das literaturas infantojuvenis podemos trabalhar situações, vivências reais dentro da sociedade em que estamos inseridos. As fábulas do livro “Fábulas para se Ler Além da Escola” não apenas refletem a sociedade, mas também oferece oportunidades para questionar e desafiar as normas estabelecidas, promovendo assim uma emancipação crítica entre os leitores. Além disso, ao apresentar personagens diversificados e histórias com diversas abordagens, ajuda a construir empatia e compreensão para além das próprias experiências dos leitores. Uma das temáticas que mais me chamou atenção foi a fábula “A coruja e o morcego” que conta uma narrativa que, embora simples, traz consigo elementos que podem contribuir para o desenvolvimento crítico dos leitores, sobretudo das crianças leitoras. A história vai destacar a importância do saber ao mostrar como a coruja pôde alertar o morcego sobre o perigo, só pelo fato dela ter lido sobre as frutas venenosas. Enfatizando a ideia de que o aprendizado e a leitura são meios “facilitadores” para lidar com circunstâncias difíceis, incentivando o leitor a buscar conhecimento. O trabalho em conjunto entre os personagens principais, Coruja e o Morcego, demonstra a importância da solidariedade e da empatia. Ao auxiliarem o macaco ferido e partilhar alimentos, demonstram a importância de se preocupar com o bem-estar do próximo e de agir com generosidade. Instigando o leitor a refletir sobre a importância de ajudar o próximo e de serem cidadãos conscientes e solidários. A referida obra destaca a importância das relações interpessoais para construção de amizades e para lidar com problemas em conjunto. Ao unirem esforços para resolver contratempos, os personagens consolidam seus laços de amizade e cooperação, mostrando ao leitor a relevância de cultivar relacionamentos saudáveis e positivos. Outra temática que também aborda uma mensagem similar ao texto acima, é a fábula “Escola das emoções” ela oferece uma perspectiva interessante sobre como promover a autonomia emocional através da identificação e gestão das emoções. Com a sua abordagem criativa visualmente representativa dos chapéus emocionais, a Escola das Emoções não só ensina as crianças a identificarem e expressar os seus sentimentos, mas também promove a empatia e a solidariedade entre elas. A história do personagem Zé ilustra como a escola, juntamente com sua figura maternal, D. Ritinha, incentiva os alunos a enfrentarem os desafios com sinceridade e coragem emocional. Ao enfrentar a pressão de uma nota baixa, Zé é orientado a enfrentar suas emoções e ser honesto com os pais, mostrando que a verdadeira coragem está em ser capaz de reconhecer e entender seus próprios sentimentos. Essa abordagem não apenas fortalece a autoconfiança e o autodescobrimento das crianças, mas também as prepara para enfrentarem desafios de forma madura e resiliente, contribuindo para o seu crescimento emocional e social. Assim, a fábula “Escola das Emoções” não apenas contribui para o desenvolvimento educacional, mas também para a vida, promovendo a reflexão crítica ao incentivar os leitores a compreenderem e gerenciarem suas emoções de maneira positiva e construtiva. Diante das fábulas apresentadas, “A Coruja e o Morcego” e “A Escola das Emoções” é notório que elas trazem elementos que se complementam, destacando a relevância da compreensão emocional e intelectual, além da importância da solidariedade e do apoio mútuo para enfrentar desafios pessoais e sociais. No conto “A Coruja e o Morcego”, a coruja simboliza o conhecimento obtido através da leitura, enquanto o morcego representa a impulsividade e a falta de consciência dos perigos ao redor. Ao compartilhar



seu saber, a coruja não apenas salva o morcego de um grave equívoco, mas estabelece uma conexão baseada na empatia e na cooperação, demonstrando como a aprendizagem pode ser uma ferramenta valiosa para o bem-estar individual e coletivo. Essa ideia está diretamente relacionada aos princípios da Escola das Emoções. Na obra “Escola das emoções”, as crianças são ensinadas a reconhecer, expressar e lidar com suas emoções. Da mesma forma que a coruja guia o morcego sobre os perigos da fruta venenosa, os estudantes da Escola das Emoções são preparados para enfrentar desafios emocionais através do autoconhecimento e da empatia, estabelecendo um ambiente de apoio mútuo onde podem compartilhar vivências e procurar soluções em conjunto. Dessa forma, ambos os contos sublinham a relevância da educação emocional e intelectual, assim como a importância da solidariedade e colaboração para fomentar o crescimento pessoal e a construção de relações saudáveis. Juntas, essas narrativas reafirmam a noção de que o conhecimento e a empatia são instrumentos fundamentais para encarar os desafios cotidianos e promover o bem-estar tanto individual quanto coletivo. Educação emancipatória: as fábulas desempenham um papel fundamental na promoção da emancipação crítica durante os anos iniciais da educação, pois oferecem narrativas simples e cativantes que estimulam o pensamento reflexivo, a empatia e o desenvolvimento moral nas crianças. Primeiramente, as fábulas apresentam situações e personagens fictícios que espelham aspectos da vida real, permitindo que as crianças identifiquem e compreendam diferentes emoções, dilemas éticos e valores morais. Além disso, as fábulas muitas vezes apresentam metáforas e alegorias que transcendem as narrativas superficiais, proporcionando oportunidades para explorar temas mais profundos, como diversidade, solidariedade, respeito e tolerância. Essas histórias simplificadas fornecem uma base sólida para discussões em sala de aula, onde os docentes podem guiar os estudantes na análise crítica dos valores e princípios apresentados. Ao internalizarem esses conceitos e reflexões, as crianças começam a desenvolver sua própria compreensão do mundo ao seu redor, bem como a capacidade de avaliar e questionar as normas sociais, culturais e éticas. Esse processo de pensamento crítico é essencial para a formação de cidadãos autônomos e responsáveis, capazes de tomar decisões informadas e contribuir de maneira positiva para a sociedade. Portanto, as fábulas desempenham um papel crucial no desenvolvimento da emancipação crítica nas crianças durante os anos iniciais da educação, proporcionando uma base sólida para a reflexão, a análise e a internalização de valores e princípios morais essenciais para uma cidadania ativa e consciente. Considerações finais: Paulo Freire defendia que a leitura não é apenas decodificação de palavras, mas uma ferramenta para compreender criticamente o mundo. Dessa forma, a Fábula tem um papel crucial no desenvolvimento crítico das crianças dos anos iniciais de ensino, pois através da leitura, as crianças desenvolvem conhecimento, pensamento crítico e questionam a realidade, libertando-se da opressão e da ignorância. Contudo, a leitura pode ampliar horizontes, empoderar indivíduos e promover mudanças sociais, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Fábulas. Formação docente. Pedagogia. Pensamento crítico.



REFERÊNCIAS

MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). Fábulas para se ler além da escola. 1. Edição. Itapiranga: Editora Schreiber, 2024. 124 p. E-book disponível em: <https://www.editoraschreiber.com/livros/f%C3%A1bulas-para-se-ler-al%C3%A9m-da-escola> Acesso em abril de 2024.

MEDEIROS, Janiara de Lima. Formação para o Trabalho x Formação para a Vida: do princípio educativo do trabalho à educação emancipatória. Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2019.



RESUMO XIII

RESENHA CRÍTICA DO LIVRO O QUARTO DE DESPEJO

Maria Beatriz Henrique Moreira Geraldo²⁶.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-R13

Leitura com prática para a liberdade: em meu último trabalho apresentei algumas reflexões acerca da sociedade em que estamos inseridos e a importância da educação integral como objetivo à formação humana (Geraldo, 2024; Medeiros, 2019). Neste sentido me debrucei à leitura da obra *O Quarto de Despejo - Diário de Uma Favelada* a fim de conhecer a autora e sua realidade não muito mudada no Brasil contemporâneo. Assim, este trabalho tem como objetivo compartilhar a resenha crítica do livro *O Quarto de Despejo - Diário de Uma Favelada* que é um livro autobiográfico de Carolina Maria de Jesus, tendo a sua primeira publicação em 1960. Carolina nasceu em Sacramento, Minas Gerais, em 1914, nos anos 30, mudou-se para São Paulo, em um barraco na favela do Canindé, às margens do Rio Tietê, onde começou a escrever seu “diário”. O livro tem como gênero o narrativo, onde Carolina Maria descreve, principalmente, sobre o seu cotidiano na favela, sobre maternidade, política, desigualdades e frustrações. Em formato de diário pessoal, o livro faz uso de sua escrita própria, com uma linguagem simples e até alguns erros ortográficos, o que foi minimamente respeitado durante todas as futuras edições, apoderando-se da licença poética. O início da escrita: no livro, Carolina inicia sua escrita no dia 15 de julho de 1955 e finaliza no dia 1 de janeiro de 1960, trazendo detalhes descritos pela mesma, do seu dia-a-dia e os desafios enfrentados sendo uma mulher preta e moradora da favela de São Paulo. No percorrer do livro, é citado o nome de alguns políticos que estiveram em atividade durante a escrita do “diário” como Juscelino Kubitschek, Carlos Lacerda e Junior Quadros, pois sempre foi engajada no assunto. Escrevendo a política pela visão dela, Carolina Maria descreve como os moradores da favela, do quarto de despejo, como a mesma cita: “A favela é o quarto de despejo. E as autoridades ignoram que tem o quarto de despejo.” são impactados pelos “benfeitores” que fazem juras de melhorias e oportunidades, que até sobem a favela e fazem politicagem e festas para todo o povo os adorar, mas quando estão no gabinete, esquecem do povo da favela, conforme cita na página 26: “O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome também é professora. Quem passa fome aprende a pensar no próximo, e nas crianças”. As dificuldades da vida: durante esse tempo, a autora mostra dificuldades que enfrenta em ser mãe solo, criando seus três filhos, Vera, João e José Carlos sozinha, na favela, onde a fome os persegue, dia após dia. O único meio de sustento da família é catando papel nas ruas, realidade presente em muitas casas. Todo o dinheiro era para a alimentação deles, e quando dava para comprar algum alimento que durasse o dia todo deles. Em muitos momentos, Carolina relatava se sentir zozna e fraca de fome e sempre se desesperava quando algum filho dizia que queria mais comida ou quando estavam com fome e ela não tinha nada que os alimentasse. Em momentos de raiva, ela escrevia seu livro, que sempre teve a esperança de publicar, descrevia suas frustrações, momentos conturbados na favela, podendo ser brigas no bairro, que aconteciam constantemente e sempre terminavam em agressão ou nudez em

26 Universidade Federal Fluminense (UFFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728>. E-mail: mariageraldo@id.uff.br



meio a rua. Seus filhos eram perseguidos por alguns vizinhos implicantes, que sempre os xingavam e não os deixavam nem brincar em paz. Carolina Maria, cansada de sua vida e de toda a situação em que vivia com os filhos, sempre descrevia a vontade de desistir de tudo e, até mesmo, tirar sua própria vida, quase deixando o desespero, tristeza e frustração falar mais alto, isso era muito presente em todo o livro, o que também podemos ver no artigo “Mulheres Idosas na Educação de Pessoas Jovens e Adultas: Problematizando Relações de Gênero na Vida-Escola” em relatos de mulheres frequentadoras da Educação de Jovens e Adultos e de como precisaram superar - até mesmo o que acreditamos ser insuperável - desafios para continuarem os estudos. Carolina não cita ter estudado na EJA, mas sempre mostrou a importância dos estudos e do conhecimento em nossas vidas e, principalmente, para uma mulher preta periférica, para que não sejam manipuladas e enganadas pelo governo, tendo conhecimento de sua classe social. A religião: neste artigo, também é citada a influência religiosa na vida dessas senhoras e, até um relato de como uma delas precisou ser batizada às pressas, logo que nasceu, para não morrer pagã. No livro, em muitos dias descritos por Carolina, a mesma diz precisar contar com os deuses para que se mantenha de pé e consiga catar os papéis para conseguir alguns cruzeiros e poder alimentar seus filhos, ou, até mesmo, não ficar doente com a ajuda das rezas para os santos, pois não tinha sobrado dinheiro naquele mês se, porventura, precisasse comprar algum remédio. Em certo dia, Carolina até agradece a Deus por ter sonhado durante a noite pois aquilo, para ela, era como uma apresentação de teatro. “...Eu durmi. E tive um sonho maravilhoso. Sonhei que eu era um anjo. Meu vestido era amplo. Mangas longas cor de rosa. Eu ia da terra para o céu. E pegava as estrelas na mão para contemplá-las. Conversar com as estrelas. Elas organizaram um espetáculo para homenagear-me. Dançavam ao meu redor e formavam um risco luminoso. Quando despertei pensei: eu sou tão pobre. Não posso ir num espetáculo, por isso Deus envia-me estes sonhos deslumbrantes para minh’alma dolorida. Ao Deus que me protege, envio os meus agradecimentos” (Jesus, Carolina. O quarto de despejo. p. 120.) Os detalhes que enriquecem a obra: todo o livro é recheado de detalhes do cotidiano de Carolina e sua batalha para se manter viva e criar suas crianças. A mesma não teve muitos estudos, como diz, mas sempre valorizou a educação e literatura, mostrando que, eram a escrita que a mantinha viva e minimamente feliz para superar seus dias. Como ela escreveu “Quando eu não tinha nada o que comer, em vez de xingar eu escrevia. Tem pessoas que, quando estão nervosas, xingam ou pensam na morte como solução. Eu escrevia o meu diário.” Carolina demonstra uma coragem e dedicação ao se manter fiel aos seus princípios, mesmo em sua trajetória difícil e conturbada - em muitos momentos - sempre escreveu e acreditou que publicaria o seu livro, criado sobre suas vivências e lutas. Considerações finais: Carolina Maria de Jesus não teve o mesmo reconhecimento como outros “autores renomados” que lançaram obras na década de 60, mesmo sua obra sendo considerada uma das mais marcantes da literatura brasileira, vendendo cerca de 3 milhões de livros, e sendo umas das escritoras mais lidas no Brasil, a mesma não é citada como Clarice Lispector é. O seu legado foi concretizado neste livro, descreve explicitamente os cenários e vivências de forma tão profunda e com clareza, que nos sentimos dentro do momento junto a Carolina e sua família, gerando um choque de realidade no leitor e mostrando a importância da educação na vida das pessoas.

PALAVRAS-CHAVE: Língua portuguesa. Formação docente. Pedagogia.



REFERÊNCIAS

OLIVEIRA, Marcelo Lacerda; DOS SANTOS, José Jackson Reis; PEREIRA, Sandra Márcia Campos. Mulheres idosas na educação de pessoas jovens e adultas: problematizando relações de gênero na vida-escola. Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos, v. 3, n. 06, p. 55-73, 2020.

JESUS, Carolina Maria de. Quarto de Despejo: Diário de Uma Favelada; 10ª edição. São Paulo : Ática, 2014.

MEDEIROS, Janiara de Lima. A reforma Ensino Médio: Estudo crítico da lei nº 13.415/2017. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2021.

MEDEIROS, Janiara de Lima. Formação para o Trabalho x Formação para a Vida: do princípio educativo do trabalho à educação emancipatória. Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2019.



RESUMO XIV

PARA ALÉM DAS MENSAGENS DA LITERATURA INFANTOJUVENIL: RESENHA DO “FÁBULAS PARA SE LER ALÉM DA ESCOLA”

Sarah Eva Pinheiro Silva²⁷.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-R14

Este trabalho tem como objetivo compartilhar a resenha crítica escrita com base na leitura do livro “Fábulas para se ler além da escola”, elaborado pelos estudantes de pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis - Universidade Federal Fluminense (IEAR-UFF), organizado pela professora Janiara de Lima Medeiros, publicado em 2024. O livro é enriquecido com um valioso conjunto de fábulas, onde cada uma das histórias passa lições e reflexões atemporais sobre o comportamento humano, buscando com leveza, ilustração e uma didática universal fazer o leitor entender com facilidade os ensinamentos que o livro transmite. A oportunidade da construção da obra deu-se a partir de oficinas de leitura e produção de texto oferecidas aos alunos por meio das disciplinas Leitura e Produção de Texto e Língua Portuguesa – Conteúdo e Método ministrados pela docente Janiara de Lima Medeiros, cujo trabalho repercutiu em reflexões a respeito da cultura, da linguagem e da formação humana integral. A obra conta com as ilustrações de Gabriele Bacelar Nogueira (graduanda do curso de Geografia do Instituto de Educação de Angra dos Reis - Universidade Federal Fluminense (IEAR-UFF)), Pedro Henrique Araujo do Carmo, Maria Sofia Moreira Pinheiro e Maria Manuella Moreira Pinheiro. A seleção do livro deu-se em razão de: a) tratar-se de uma leitura infantojuvenil que aborda questões socioeducativas para todas as idades. b) apresentar-se com uma diversidade de situações e comportamentos que causam efeitos reflexivos e ajustes atemporais para os leitores. Os referidos textos, como uma composição artística, remetem a uma experiência social e proposições para se viver. Sobre isso, temos acompanhado questões delicadas com as quais estamos tentando lidar, como preconceito e a discriminação (política, de línguas, religiosa, econômica, de gênero, entre outras). As fábulas geram o atravessamento de tais problemas e convocam, à sua maneira, como se deve lidar com a convivência, incluindo aspirações, valores e expectativas. (Willian de Goes Ribeiro – Prefácio, 2024, p. 8). O tema da Resenha “Para além das mensagens da literatura infantojuvenil” é uma alusão a todo o sentido de perspectiva que as fábulas nos apresentam para além da lição de moral imposta a cada história contada e lida. O livro é enriquecido com vários protagonistas e personagens importantes dentro das múltiplas fábulas elaboradas, minuciosamente, com as suas particularidades de análise e reflexão. Ao final de cada uma das fábulas inserida no livro há uma descrição da lição de moral que a narrativa representa, facilitando ainda mais a compreensão do leitor sobre a mensagem que a fábula quer passar. Além disso, a escrita leve e simples desperta no leitor inquietações e contestações além do objetivo, pois inspira à uma sensibilidade singular na sua projeção de sentimentos sobre a história contada. As fábulas têm o poder de se fazer identificar com o leitor pela sua diversidade de lições apresentadas. Alguns dos exemplos marcantes para essa afirmação é a fábula “A Cobra e a Centopeia” (p. 23), que fala sobre credibilizar nosso potencial para

27 Universidade Federal Fluminense (UFF). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5659847626102702>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3646-2022>. E-mail: saraheva@id.uff.br



conquistar um objetivo mesmo que pareça improvável, ainda que por dentro não nos sentimos capazes de realizar. O otimismo e a não demonstração de fraqueza, além de garantir uma dose de coragem pra seguir em frente fortalece o que possivelmente nos desestabilizaria psicologicamente por quem nos inferioriza e/ou esteja confiante demais para nós “passar para trás”. além disso essa narrativa enfatiza o quão errado pode ser esse conceito de quem é mais forte e mais ágil possa ser mais capacitado para conseguir com êxito absoluto a conclusão do que deseja. O excesso de confiança que faz com que algumas pessoas ignorem possibilidades de imprevistos, com que a falta de atenção impeça de enxergar os empecilhos que a vida pode proporcionar impedindo o resultado bem-sucedido são sinalizados com alerta aos presunçosos. E por outro lado, a narrativa incentiva ao fortalecimento da autoconfiança para atingir um objetivo, ainda que possa parecer improvável pois é preciso compreender que apensar das probabilidades, somos todos capazes se tivermos foco e perseverança. Essas reflexões nos levam a uma ressignificação sobre os nossos conceitos do que é correto ou não, em relação ao nosso próprio bem-estar bem como para o bem do nosso próximo. Neste sentido, outra fábula que o livro nos presenteia como um ótimo ensinamento pessoal é “A coelha e a Esquila” (p. 25), que fala sobre não deixar se abalar pelas críticas de pessoas que não conhecem a sua trajetória para chegar no seu objetivo e que muitas das vezes as suas habilidades e talentos provêm de dons naturais, cujo quais inexigem qualificação profissional ou conclusão em cursos técnicos de especialização. Esta narrativa nos ensina as situações de competitividade com as quais inevitavelmente podemos nos deparar em algum momento da vida, não pode deixar nossa autoconfiança ser sabotada. Indo além, a história apresenta com generosidade e sensibilidade que a nossa capacidade de sermos humildes não significa incapacidade, que um potencial não anula o outro e que ainda que ocorram contratempos no caminho, eles não podem impedir a nossa motivação necessária para pôr em prática, com êxito, as habilidades guardadas que temos para empenhar naquele momento desafiador. Traz-nos à reflexão que o reconhecimento de uma possível falha pessoal diante do sucesso do próximo não deve diminuir seu lugar, pelo contrário, a troca de experiências concretas enobrece o convívio social tornando-o saudável para si mesmo e para todos a sua volta. Outra fábula interessante de analisar é “O Castelo de Palavras” (p. 62), que fala sobre dizer a verdade sempre e a construção da confiança, a casa se rachando é a representação física de como o elo emocional sobre o outro tem instabilidade de acordo com as escolhas que o outro faz mentindo ou omitindo alguma coisa, independente do motivo. Explica a capacidade de duas pessoas que se amam se distanciar e perder a oportunidade de se amar de fato pela simples escolha de não ser verdadeiro com o outro, o que acaba passando uma mensagem muito clara sobre lealdade entre os fortes vínculos construídos ao longo do tempo, e que infelizmente não podemos proteger quem amamos de tudo, mesmo que tenha avisos e orientações, a pessoa precisa passar pela situação de fato para entender o real valor da mensagem de prevenção e cuidado e amor. Falando de amor, a Fábula “O afeto” (p. 68), personifica também a questão de ser verdadeiro com os sentimentos, mas também fala sobre as influências que a família pode ter sobre a vida de uma criança, o quão é importante doar seu tempo e suprir a estabilidade emocional de tal maneira que dinheiro e presente nenhum compraria. Fala sobre como é fácil encontrar nas ruas falsas amizades e pessoas que possam agir de má fé só para conseguir o que precisam tendo como munição a necessidade de conexão de uma pessoa fragilizada psicologicamente e emocionalmente e por falta de atenção e orientação como é fácil tornar a suposição de não ser amado como verdade absoluta e sentir negativamente



a consequência disso. Um alerta eminente sobre muitos casos relacionados a depressão na infância e juventude contados por cenários como esse. Um ponto marcante do livro é a difusão das técnicas ilustrativas para passar a mensagem de cada fábula, mesclando o realismo com desenhos primários, alguns com traços da primeira infância, outros com técnicas mais elaboradas, assim como a fábula “Manu em um país que é uma maravilha” (p. 60) onde claramente podemos ver que a lição de moral justifica a habilidade de ilustrar a história com o mesmo conceito de ‘sonho’ com seus traços incertos e ao mesmo tempo objetivos para contar a fábula em si. Na fábula “o Velho Castor” (p. 79), pode-se ver a fusão da paisagem realista embaçada ao fundo, focando o desenho de um Castor em traços amadores, mas que consegue ilustrar muito bem a mensagem da fábula em vários aspectos curiosos de acordo com o conceito da imagem. Além desta observação que apresentam uma abordagem freiriana de educação emancipatória para ler o mundo além da leitura de palavras, o conteúdo ilustrativo é tão objetivo quanto subliminar, tendo em vista que há algumas ilustrações que passam reflexões e mensagens tanto quanto a narrativa do texto. Considerações finais: considerando os pontos apresentados e as reflexões é uma obra adequada para leitura nas aulas dos anos do ensino infantil ao superior, eficiente na construção evolutiva da área pedagógica e, por que não dizer, psicológica também, justamente pela clareza e escrita atemporais que consegue apresentar a sensibilidade necessária pra despertar nos leitores a habilidade de autoconhecimento e evolução emocional, sentimental, racional, didática, social e literária e entender o sentido do livro para além da mensagem presenteada a nós.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Fábulas. Formação docente inicial. Pedagogia. Pensamento crítico.

REFERÊNCIAS

MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). Fábulas para se ler além da escola. 1. Edição. Itapiranga: Editora Schreiben, 2024. 124 p. E-book disponível em: <https://www.editoraschreiben.com/livros/f%C3%A1bulas-para-se-ler-al%C3%A9m-da-escola> Acesso em abril de 2024.

MEDEIROS, Janiara de Lima. Formação para o Trabalho x Formação para a Vida: do princípio educativo do trabalho à educação emancipatória. Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2019.



RESUMO XV

EDUCOMUNICAÇÃO NA ESCOLA

Laressa Ferreira Martins²⁸.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-R15

O objetivo deste meu resumo é compartilhar a temática que sendo estudada para fins de construção do meu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, como pré-requisito parcial à obtenção de grau como licenciada em Pedagogia pelo Instituto de Educação em Angrada dos Reis da Universidade Federal Fluminense – IEAR-UFF, sendo orientada pelo professor William de Goes Ribeiro²⁹. Neste sentido, compartilho o tema que trata da Educomunicação. Este é um campo de estudo recente, a interface educação/comunicação que utiliza dos meios comunicativos para promover a educação. Uma via de mão dupla que traz como proposta a promoção de reflexões acerca da mediação da comunicação nos processos de ensino-aprendizagem, assim como a educação pode contribuir para os processos comunicativos. A Educomunicação abre espaço para a troca de saberes, propondo uma educação participativa, no qual o aluno é o protagonista. Este trabalho tem por objetivo analisar a compreensão da interface na Educação Infantil a partir de um estudo de caso de relação teoria e prática com a Educomunicação em uma escola de São Paulo, com o objetivo de refletir sobre práticas pedagógicas e o desenvolvimento dos alunos a partir da aplicabilidade desta interface em sala de aula. A escolha por essa modalidade da educação básica concretiza-se pelo motivo de ser o primeiro contato da criança com a escola, a fase inicial do processo de educação e aprendizagem para a construção do envolvimento educacional. Para aprofundar a investigação e reflexão, aliada às referências teóricas, as quais resultaram na construção da presente monografia, foi realizada uma entrevista com uma especialista do tema, a qual tem contribuído para o trabalho do campo educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Educomunicação; Criança; Infância; Cultura.

REFERÊNCIAS

MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). *Fábulas para se ler além da escola*. 1. edição. Itapiranga: Editora Schreiben, 2024. 124 p. E-book disponível em: <https://www.editoraschreiben.com/livros/f%C3%A1bulas-para-se-ler-al%C3%A9m-da-escola> Acesso em abril de 2024.

RIBEIRO, William. *Jornada Acadêmica do GPECult. Grupo de Pesquisa em Educação e Cultura - GPECult. CNPQ, 2024.*

28 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF); membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Cultura vinculado à UFF – GPECult; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0323639058141366>. <https://orcid.org/0009-0000-8238-9504>. E-mail: laressamartins@id.uff.br

29 Coordenador do Grupo de Pesquisa em Educação e Cultura vinculado a UFF - GPECult e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Territorialidades da UFF - Mestrado PPCult



RESUMO XVI

A IMPORTÂNCIA DAS FÁBULAS NA CONSTRUÇÃO DA CONCEPÇÃO DE MUNDO DOS DISCENTES: RESENHA DO LIVRO “FÁBULAS PARA SE LER ALÉM DA ESCOLA”

Ester Dassa do Nascimento³⁰; Julia Moreira Gandra³¹.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-R16

O objetivo deste trabalho é o de compartilhar a leitura e a resenha crítica realizada com base na leitura do livro “Fábulas para se ler além da escola”. A importância das fábulas: as fábulas têm sido uma ferramenta valiosa ao longo dos tempos para narrar histórias e transmitir ensinamentos morais. Nesse sentido, o livro “Fábulas para além da Sala de Aula”, produzido por graduandos do curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense (UFF) no Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR), ilustrado por Gabriele Bacelar Nogueira (graduanda do curso de Geografia do Instituto de Educação de Angra dos Reis - Universidade Federal Fluminense (IEAR-UFF), Pedro Henrique Araujo do Carmo, Maria Sofia Moreira Pinheiro e Maria Manuella Moreira Pinheiro e organizado pela professora Janiara de Lima Medeiros, apresenta uma variedade de recursos pedagógicos, incluindo a integração de múltiplas linguagens, que não apenas estimulam a imaginação, mas também desafiam os leitores a refletir e crescer pessoalmente. Dessa forma, ele enriquece o acervo da literatura infantojuvenil brasileira com fábulas que abordam questões complexas de maneira lúdica, buscando que o público compreenda as lições morais presentes em cada história. O convite feito por meio das fábulas: as fábulas convocam o envolvimento pedagógico e político, mobilizado por uma linguagem tão expressiva e poderosa quanto a escrita. (Ribeiro, William de Goes - Prefácio, 2024, p. 8) Cada fábula foi escrita através das experiências sociais e cotidianas de seus autores, o que permitiu diversas interpretações e ensinamentos além daqueles já descritos no final de cada história. O tema da resenha “A importância das fábulas na construção da concepção de mundo dos discentes” foi escolhido porque as narrativas desempenham um papel crucial na formação da perspectiva e compreensão das crianças em relação ao mundo que as cerca. Especialmente estas fábulas, pois cada uma delas foi escrita através das vivências e experiências sociais e cotidianas de seus autores, o que permitiu diversas interpretações e ensinamentos além daqueles já descritos no final de cada história. Ao apresentar dilemas enfrentados por animais que agem como humanos, as fábulas incentivam as crianças a refletirem sobre questões morais e éticas de forma acessível e compreensível. Logo, a opção por esse estilo literário demonstrou ser uma escolha inteligente para estimular o interesse pela leitura entre os estudantes dos anos iniciais. A simplicidade e o envolvimento das fábulas permitem que as crianças se conectem facilmente com os personagens e situações apresentados, tornando a leitura uma experiência agradável e significativa. Desse modo, o livro não só estimula a prática da leitura, mas também contribui para a formação completa dos alunos, preparando-os para lidar com os desafios da vida de forma sábia e ponderada. Podemos incluir este livro

30 Universidade Federal Fluminense (UFFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7908011016575187>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4000-6462>. E-mail: ester_dn@id.uff.br

31 Universidade Federal Fluminense (UFFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7294248395472927>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0718-744X>. E-mail: juliagandra@id.uff.br



no contexto de tais iniciativas que privilegiam temáticas problematizadoras, críticas e libertadoras, sobre como a universidade se faz potência e não um pretexto para a arrogância egocêntrica. (Ribeiro, William de Goes – Prefácio, 2024, p. 9) Sob a perspectiva da citação acima, é necessário salientar que tal produção literária além de expor um novo mecanismo de práticas pedagógicas para formar novos leitores, apresenta narrativas que desafiam conceitos arcaicos já enraizados nas estruturas sociais e estimulam o pensamento crítico, prática tão fundamental para resistir contra sistemas opressores que desvalorizam a educação enquanto ferramenta emancipatória. Dito isso, a fábula que mais chamou a atenção da resenhista Ester Dassa do Nascimento foi “Piatã: forte e realizador”, escrita pelos docentes Janiara de Lima Medeiros e William de Goes Ribeiro, que conta a história inspiradora de um jovem indígena chamado Piatã, que enfrenta grandes desafios e obstáculos para fazer a diferença neste mundo. A história começa quando Yara, uma jovem indígena nascida na Terra Indígena Guarani de Bracuí, compartilha histórias e saberes com as crianças de sua comunidade. Ela possui grande interesse em preservar a cultura e a língua indígena, passando seus dias compartilhando contos, tradições e curiosidades. Cauê, um jovem da aldeia, demonstra curiosidade sobre a origem do nome “Janiara”, levando Yara a contar de forma envolvente o significado do nome, que remete à “filha da lua”. Essa simples pergunta, inicia uma conversa importante entre os personagens sobre a escassa valorização da cultura dos povos originários brasileiros e o quanto nós, enquanto sociedade, precisamos reconhecer e validar essas culturas como parte essencial da história do Brasil. Um dos trechos que comprova tal afirmação é a fala do jovem Cauê: “Tenho sido cobrado a estudar idiomas de terras longínquas que passaram a ser obrigados nas escolas do Brasil. Esqueceram-se da nossa língua natal e os que assinam as leis não possibilitam preservar nossa identidade”. Ao ouvir essa conversa, Ubiratã, um ancião sábio da comunidade, se junta a eles para narrar a história de Piatã. Um jovem indígena que sofria muito na sua própria aldeia, visto que possuía uma aparência frágil comparado aos demais e enquanto todos estavam focados nas atividades tradicionais ele se interessava por números e cálculos, por conta dessa peculiaridade de sua personalidade acabava ficando isolado. Contudo, seus pais o apoiaram levando-o para estudar em uma escola fora da aldeia. A sua trajetória acadêmica, tanto na escola quanto na universidade, é marcada por desafios e preconceitos. Piatã enfrentou resistências dos colegas e até mesmo dos docentes, que duvidavam da sua capacidade e habilidade por ser indígena. Entretanto, ele era muito determinado e por isso destacou-se cada vez mais. Seu esforço e dedicação o fizeram ser convocado para a Guerra Fria com a missão de pesquisar mais sobre energia nuclear. Porém, não foi nada fácil, Ubiratã conta que os outros homens que também foram convocados reviraram constantemente a mesa de Piatã e queimaram suas anotações. Até que um dia, o jovem descobriu algo revolucionário e conseguiu a atenção daqueles que tanto o menosprezaram. No final, ele passa a liderar pesquisas a fim de transmitir informações sonoras sem a utilização de cabos ou fios, que segundo a lenda, foi a base para desenvolver a tecnologia atual. Interpretação da fábula de Piatã: ao ler esta fábula, é possível refletir sobre diversos assuntos, como por exemplo o racismo enfrentado pelos indígenas e a crença popular de que eles não podem fazer faculdade ou até mesmo ir para a escola, baseados em pensamentos preconceituosos e com uma visão completamente colonialista. Quando o personagem Cauê diz para Ubiratã: “Não é possível que um indígena tenha conquistado qualquer credibilidade nesta sociedade branca.”, apenas comprova o quanto estes ideais arcaicos afetam a autoestima e a visão dos indivíduos que



são marginalizados têm deles mesmos. Além desta reflexão, é possível entender que não devemos rotular e nem discriminar as pessoas por qualquer que seja o motivo, até porque, assim como é citado na lição de moral no final da história, as coisas mais inimagináveis são feitas por quem menos esperávamos. A história de Piatã é repleta de críticas importantes sobre a estrutura de uma sociedade que repudia sua própria história, que valoriza línguas estrangeiras, mas estranha ou pretere línguas como a tupi-guarani. Esta fábula é uma ferramenta para o educador além de formar uma nova geração leitores, mudar esse panorama social e ensinar aos seus discentes a olhar para o outro com mais generosidade, compreender que jamais devemos subjugar alguém, e assim como Piatã, fazer a diferença. A fábula que mais chamou a atenção da resenhista Júlia Moreira Gandra foi “Escola das emoções”, a obra foi criada pela graduanda Isabel Vitoria Barbosa da Silva e pela professora da disciplina Janiara de Lima Medeiros, a história é contada pelo que parece ser uma criança, que após ouvir relatos de sua mãe sobre as histórias que aconteciam em seu trabalho, decidiu compartilhá-las conosco. Na história, a criança conta que sua mãe trabalhava em uma escola, chamada “Escola das Emoções”, lá ela era a inspetora dos alunos, mas era tão carinhosa e gentil que era considerada amiga dos alunos. Essa escola era a mais conhecida do bairro de Jacuecanga, por conta de sua fama de fazer as crianças expressarem seus sentimentos de forma divertida, utilizando chapéus como modo de comunicar suas emoções, existia o chapéu da alegria, da tristeza, da esperança, do otimismo, do afeto, entre outros, dessa forma, cada criança escolhia o chapéu que expressava seu sentimento, seguindo uma regra muito importante, que era “contagiar com alegria quando vissem um amigo usando o chapéu da tristeza”, e assim era feito. Porém, após a semana das provas bimestrais, D. Ritinha, como era conhecida pelos alunos, avistou o menino Zé, uma criança sempre muito alegre e confiante, usando seu chapéu da alegria, porém ele não estava sorrindo, e sim com feições muito abatidas. Quando seu amigo, Joãozinho se aproximou usando o chapéu vazio, que representava a tristeza, o menino Zé se afastou, quebrando assim, a regra mais importante da escola. Logo, Rita foi conversar com ele, descobrindo que Zé estava assim por ter ido mal na prova de matemática, mas com medo que sua família descobrisse e se decepcione, decidiu esconder suas emoções, Rita logo devolveu seu fichero e para transformá-lo. Recomendou selecionar imagens JPG uma solução, explicando que o melhor era revelar seu sentimento, que assim sua família iria compreender. Quando sua mãe chegou para buscá-lo, o menino Zé colocou o chapéu que realmente expressava seu sentimento, entregou sua prova para a mãe e pôs-se a chorar, sua mãe ficou orgulhosa da coragem de seu filho e explicou que o que ele tinha aprendido naquele momento valia mais que qualquer conta de matemática. Nessa obra, podemos observar que através das emoções nós conseguimos expressar nossos sentimentos, assim compartilhando com o mundo de forma clara e objetiva, podemos resolver conflitos difíceis do nosso cotidiano. Um trecho da história importante a ser citado é no final, onde Dona Rita, após ver o menino Zé expressando seu sentimento real a sua mãe, ela diz “Não sou professora das disciplinas, mas tenho de ensinar para a vida.” essa frase me remete a um poder que nem ao menos ela sabia que tinha, pensando na nossa sociedade sempre colocando a maior valorização em disciplinas de formação acadêmica, não dizendo que é de forma errônea, porém devemos admitir que a formação do aluno como cidadão, pessoa com sentimento e vida individual e particular, não é valorizada, creio que por isso, a escola fantasiosa “Escola das emoções” era tão famosa, pois diferente do que já conhecemos, ela valorizava e estimulava a expressão de sentimentos de forma leve e gentil. Em minha opinião particular, creio que se existisse



mais pessoas como Dona Rita nas escolas, as crianças se sentiriam muito mais abraçadas, amadas e estimuladas a viver, crescer e amar o ambiente escolar. Considerações finais: Por fim, considerando os pontos apresentados nas duas fábulas e suas reflexões, observamos que as fábulas têm um papel crucial no desenvolvimento da imaginação, além disso por meio dessas leituras é possível que os discentes construam um senso crítico e suas próprias visões de mundo. Através delas, as crianças aprendem lições valiosas sobre virtudes como honestidade, perseverança e compaixão, como vimos nas fábulas utilizadas para a criação do trabalho. Já os docentes, devem utilizar o livro “Fábulas para se ler além da escola” como artifício valioso para a preparação de uma aula lúdica e de boa compreensão. Em suma, a leitura de fábulas não só enriquece o conhecimento das crianças, mas também molda seu caráter e moralidade de maneira positiva.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Fábulas. Formação docente. Pedagogia. Pensamento crítico.

REFERÊNCIAS

MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). Fábulas para se ler além da escola. 1. Edição. Itapiranga: Editora Schreiber, 2024. 124 p. E-book disponível em: <https://www.editoraschreiber.com/livros/f%C3%A1bulas-para-se-ler-al%C3%A9m-da-escola> Acesso em abril de 2024.

MEDEIROS, Janiara de Lima. Formação para o Trabalho x Formação para a Vida: do princípio educativo do trabalho à educação emancipatória. Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2019.



RESUMO XVII

BRINCANDO TAMBÉM SE APRENDE

Luana Nunes Tavares³²; Cristiane da Conceição dos Santos Assis³³;
Cristiane Rocha dos Santos³⁴; Elisangela Pinto de Azevedo³⁵.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-R17

Curso LEEI: O curso de formação continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) tem nos proporcionado a refletir junto com a professora formadora Janiara de Lima Medeiros diversos assuntos para que possamos desenvolver com qualidade o trabalho com a linguagem oral e escrita na educação infantil. A estrutura do curso está organizada em cadernos com temas relacionados à temática que permitem ampliar o diálogo sobre teorias e práticas que informam e dão concretude ao trabalho docente. Educação infantil: De acordo com um desses temas refletimos sobre a ludicidade com embasamento no vídeo “Território do Brincar – Diálogos com Escolas” e através deste, analisamos a nossa vivência dentro do ambiente escolar. A complexidade desse tema nos levou a entender a importância do brincar livre para o desenvolvimento da criança e como as brincadeiras podem contribuir para a educação infantil. Pois, quando falamos em brincar livre, nos referimos a toda atividade lúdica onde a criança é protagonista, criando suas próprias brincadeiras e decidindo como, onde e com quem brincar. Desse modo, os pequenos constroem seu próprio universo de conhecimento, descobrindo coisas novas e desenvolvendo habilidades. Ludicidade: O que nós adultos devemos ter em mente é que as crianças possuem uma grande necessidade de explorar o mundo. E qual a melhor forma de fazer isso, senão brincando? Por isso, gostam tanto de brincar! Brincar de futebol, casinha, professora, comidinha, motorista, entre outros que experimentam novas situações para descobrir e, conseqüentemente, aprender. Não se cansam de brincar, todos os dias brincam sem ter hora, local e momento. Geralmente, brincam das mesmas brincadeiras, utilizando os mesmos brinquedos em diversas brincadeiras, tais como: caminhõezinhos, carrinhos em miniatura, bonecas, bolas, ursos de pelúcia, cavalinhos de pau, panelinha, dentre outros que no ato de brincar em si, geralmente não exige um brinquedo, que seja um objeto tangível, podendo acontecer como jogos simbólicos (faz de conta). Sem contar que a brincadeira é uma oportunidade educativa, que faz com que os pequenos aprendam para além da sala de aula, vivenciando situações que simulam uma realidade bem próxima. Nesse sentido, Piaget (1971, p. 67) diz que “Quando brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois a sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui.” E Vygotsky (1991) afirma que a brincadeira, mesmo sendo livre e não estruturada, possui regras. Para o autor todo tipo de brincadeira está embutido de regras, até mesmo o faz de conta possui regras que conduzem o comportamento das crianças. Além disso, ainda afirma que “A criança aprende muito ao brincar. O que aparentemente

32 Universidade Federal Fluminense (UFFF). <http://lattes.cnpq.br/8126318036140106>. <https://orcid.org/0000-0003-4740-3002>. E-mail: luanasapinho31@gmail.com

33 Universidade Federal Fluminense (UFFF). <https://orcid.org/0009-0002-3804-7624>. E-mail: cristiane_ctm@gmail.com

34 Universidade Federal Fluminense (UFFF). <https://orcid.org/0009-0004-8193-6368>. E-mail: cr9567315@gmail.com

35 Universidade Federal Fluminense (UFFF). <https://orcid.org/0009-0007-3956-7310> E-mail: elisangelapazevedo@gmail.com



ela faz apenas para distrair-se ou gastar energia é na realidade uma importante ferramenta para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social, psicológico.” (Vygotsky, 1979, p. 45). Diante disso, “Brincar de forma livre e prazerosa permite que a criança seja conduzida a uma esfera imaginária, um mundo de faz de conta consciente, porém capaz de reproduzir as relações que observa em seu cotidiano, vivenciando simbolicamente diferentes papéis, exercitando sua capacidade de generalizar e abstrair.” (Melo; Valle, 2005, p. 45). Concretizando o que Piaget e Vygotsky pensam sobre brincar. Por isso, é preciso dar à criança a autonomia para escolher suas brincadeiras de acordo com sua vontade, e proporcionar um ambiente adequado para isso. Quando falamos em ambiente, não nos referimos somente ao local físico. Mas, a uma estrutura emocional e afetiva capaz de estimular o florescer da imaginação infantil. Por isso, podem brincar com crianças da mesma faixa etária ou de faixas etárias diferentes, com adultos como: pai, mãe, avó, avô, tios ou com qualquer pessoa do seu convívio social. Pois, essas interações promovem a construção da identidade infantil e favorecem o desenvolvimento. Quando a criança passa a ser protagonista de suas próprias ações e desejos, percebemos a importância do brincar livre. Nessa hora, ela passa de conduzida a condutora, tomando suas próprias decisões sobre qual brincadeira ela quer, de que forma ela irá desenvolver aquela atividade, se irá convidar alguém para brincar junto, quais brinquedos e materiais irão precisar para sua “empreitada”. Nesse momento, assume diferentes papéis de liderança. Fazendo com que sua autonomia seja estimulada e desenvolvida. Considerações finais: A educação infantil é repleta de desafios, e isso se mostra tanto no ambiente familiar quanto nas práticas pedagógicas. Cada vez mais, as crianças precisam lidar com agendas cheias de atividades que tomam seu tempo fora da escola. Muitas vezes, as brincadeiras ficam em segundo plano. E ainda que seja com boas intenções, pais e mães acabam sobrecarregando os filhos. É aí que entra a necessidade de se compreender a importância do brincar livre. Levando-se em conta o que foi mencionado, e o que é citado nos documentos norteadores para a educação infantil, entendemos que o brincar/brincadeira é compreendido como direito da criança e deve ser praticado em todos os ambientes das Unidades Escolares. Mas compreendemos que a escola deve se esforçar para que o brincar seja praticado e entendido por todos como fundamental para a vida das crianças. Para tanto não basta só compreender os benefícios, é preciso tempo, espaço e materiais que vão auxiliar no brincar de qualidade. Sendo necessário que as escolas estimulem e dê acesso às brincadeiras, pois elas oferecem o desenvolvimento integral da criança. Contudo, para que o brincar livre seja feito de modo pleno e saudável, os pequenos devem se sentir seguros, de si mesmos e do ambiente ao seu redor. Para isso, é fundamental que a família entenda a educação infantil e confie nas propostas da escola, oferecendo condições para que o trabalho seja realizado com qualidade. Sem que haja interferência direta, é responsabilidade dos adultos fornecerem os meios e a liberdade necessária para as crianças brincarem.

PALAVRAS-CHAVE: Curso LEEI. Educação infantil. Ludicidade.

REFERÊNCIAS

MEIRELLES, Renata; REEKS, David. Território do Brincar: diálogo com escolas.

YouTube: Maria Farinha Filmes, 2015 (Vídeo 25 min.). Disponível em: <https://mff.com.br/films/territorio-do-brincar> Acesso em 08 de agosto de 2024.



MELO, Luciana; VALLE, Elizabeth. O Brinquedo e o Brincar no Desenvolvimento Infantil. Curitiba: Psicologia Argumento, 2005.

PIAGET, Jean. A Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

VYGOTSKY, Lev. A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Psicologia e Pedagogia. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev. Do Ato ao Pensamento. Lisboa: Moraes, 1979.



RESUMO XVIII

ESTUDO CURRICULAR SOBRE A EDUCAÇÃO NO JAPÃO

Livia Ferreira Torres Moreira³⁶.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-R18

Anseio por compartilhar meu um resumo acerca da minha pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que é um requisito parcial à obtenção de grau como licenciada em Pedagogia pelo Instituto de Educação em Angrada dos Reis da Universidade Federal Fluminense – IEAR-UFF, sendo orientada pelo professor William de Goes Ribeiro³⁷ que vai tratar da escola tradicional no Japão. A educação está presente em todo o território mundial, seja ela uma educação formal ou não, independente da região ou cultura uma estrutura de procedimentos é instaurada para definir os conhecimentos necessários a serem adquiridos durante determinadas etapas da vida. Ao longo da história dos seres humanos, a educação foi evoluindo de formas diferentes em cada parte do mundo, carregando cultura, ética, moral, conhecimentos cotidianos e científicos para as diferentes escolas, tornando a educação variada em meio uma diversidade cultural. As escolas, como instituições voltadas para a formação de indivíduos sociais, definem os valores, conceitos e conhecimentos que devem ser garantidos na construção do indivíduo, nesse sentido, assim como a história e cultura não se desvinculam do povo, a história e a cultura estão plenamente associadas à construção curricular (Lopes; Macedo, 2011). Ao longo do tempo, com a globalização e certos estudos e políticas curriculares, a educação virou alvo da mercantilização que produziu o sentido restrito de avaliação, baseado em estudos curriculares, tornado a educação competitiva e comparativa, o conhecimento científico se tornou uma das formas de conhecimento principal na área educacional. Essa comparação nos traz a ideia de unificar e globalizar a educação, tentando impor uma única visão ideológica, em consequência, outras formas de conhecimentos tradicionais e cotidianos são colocadas em comparação de juízo de valores. Há diversas formas de pensamentos e de construção de conhecimentos assim como há diversas formas de aprendizagem, mas os estudos curriculares nos mostram que há diversos debates em relação às perspectivas do que são conhecimentos validados para serem incluídos no currículo escolar, porém a globalização força uma perspectiva que atenda os interesses do mundo capitalista, trazendo em pauta uma visão mais instrumentalista da educação, visando assim obter altos resultados internacionalmente (Lopes; Macedo, 2011). Diante desse debate, a cultura e as perspectivas de conhecimentos considerados válidos entram em pauta nesta monografia, procurando estudar sobre a relação cultural nos debates curriculares do Japão. A idealização deste estudo iniciou-se a partir da curiosidade para com a cultura japonesa e as diferenças das escolas brasileiras em comparação com a educação no Japão. Como entusiasta e consumidora de conteúdos sobre a cultura oriental e por ter o conhecimento de que no Brasil há uma grande comunidade de descendentes de japoneses (Arai, 2008), me despertou a curiosidade de estudar a fundo sobre as escolas japonesas com base na

36 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF); membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Cultura vinculado à UFF – GPECult; Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4861079336158489>. <https://orcid.org/0009-0007-1687-9071>. E-mail: liviaftm@id.uff.br

37 Coordenador do Grupo de Pesquisa em Educação e Cultura vinculado a UFF - GPECult e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Territorialidades da UFF - Mestrado PPCult



perspectiva curricular. Acredito que através desse estudo podemos descobrir mais sobre as diversas formas de currículo escolar ao redor do mundo, seus conteúdos, perspectivas e teorias que os norteiam. Atualmente o Japão tem dados que apontam que mais de 95% dos estudantes vão para o ensino médio e mais de 70% ingressam no ensino superior (Kitamura, 2019). As perguntas que surgem diante disso são: como é o sistema educacional japonês? Quais as perspectivas e teorias sobre a educação japonesa? Quais os aspectos culturais presentes nessa educação? Quais são as características únicas dessa educação para que, de acordo com certas avaliações internacionais, o sucesso escolar seja tão alto? e principalmente, a pergunta principal que norteia esse estudo, como é a educação do Japão em uma perspectiva curricular? Diante de todas essas perguntas, procuro estudar a partir da perspectiva curricular respondê-las com base em autores especialistas na área pedagógica sobre currículos. O objetivo principal desta monografia é fazer uma introdução aos principais aspectos da educação japonesa na perspectiva curricular, apresentando alguns fatos históricos que são importantes para compreender o processo de criação do currículo do Japão e introduzir ao sistema de ensino japonês, desde as suas perspectivas de currículo até as principais políticas educacionais, abordando aspectos culturais relevantes. Tendo ciência das limitações linguísticas e da disponibilidade de documentos na formulação dessa monografia, esse estudo foi realizado com finalidade de explorar e entender a educação tradicional japonesa, seus principais aspectos e a influência social e cultural na composição curricular proporcionando reflexão e conhecimento das variações curriculares ao redor do mundo, nesse caso, o currículo escolar das escolas japonesas. Parte dos documentos que foram utilizados como referência são estrangeiros e traduzidos para o inglês. Considerações finais: essa monografia justifica-se por contribuir para ampliar o conhecimento sobre as diversas perspectivas de currículo e sua importância na formação da sociedade, tendo influência direta na construção de conhecimento e ideologias através da educação. Observei durante a criação dessa obra que no Brasil é pouco falado sobre a cultura oriental na perspectiva curricular, tendo poucos artigos ou publicações desses países. Portanto, esse estudo pode surgir como uma chave de entrada para um estudo aprofundado sobre a relação de currículo e cultura em um cenário globalizado, carregando aspectos históricos e sociais que são interessantes de estudar para compreender melhor outros grupos. Estudar sobre a educação japonesa abrange o conhecimento que temos na área curricular, criando hipóteses acerca de uma perspectiva de currículo diferente das quais estamos acostumados a estudar. Em particular, a educação japonesa tem um grande potencial para expandir minhas pesquisas sobre a educação curricular, por crescer ouvindo sobre a importância da educação para o desenvolvimento humano, por estudar Pedagogia e por conhecer minimamente a cultura japonesa, essa pesquisa é uma realização pessoal que contribuirá para muitos que também tem desejo de pesquisar sobre a educação do Japão.

PALAVRAS-CHAVE: Formação escolar. Japão. Cultura. Educação. Currículo.

REFERÊNCIAS

ARAI, Jhony et.al. Arigatô: A emocionante história dos Imigrantes Japoneses no Brasil. São Paulo; Editora JBC, 2008.

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



LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Teorias de Currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

KITAMURA, Yuto et. al. Education in Japan: A comprehensive Analysis of Education Reforms and Practices. Tokyo, Japan: spring, 2019.

MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). Fábulas para se ler além da escola. 1. edição. Itapiranga: Editora Schreiber, 2024. 124 p. E-book disponível em: <https://www.editoraschreiber.com/livros/f%C3%A1bulas-para-se-ler-al%C3%A9m-da-escola> Acesso em abril de 2024.

RIBEIRO, William. Jornada Acadêmica do GPECult. Grupo de Pesquisa em Educação e Cultura - GPECult. CNPQ, 2024.

MOREIRA, Livia Ferreira Torres; RIBEIRO, William de Goes; MEDEIROS, Janiara de Lima. Sobre tendências curriculares no Japão: um estudo de caráter exploratório. In Geografia: Ambient, Educação e Sociedade - GeoAmbES, jul./dez. vol, 2, n. 6, p. 02-18, 2024. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/geoambes/index>. Acesso em agosto de 2024.



RESUMO XIX

MINHA HISTÓRIA, MINHA VIDA

Luana Nunes Tavares³⁸.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-R19

Momentos marcantes: Esse relato tem a função de informar a todos que lerem, sobre o histórico da minha vida escolar e profissional enquanto estudante e docente. Mostrará alguns dos meus passos, proporcionando uma melhor compreensão da nova visão que adquiri na busca de informações de um profissional apto para ser atuante na mudança para um futuro educacional melhor. Estabeleço relações entre as fases mais marcantes da minha vida, primeiros anos escolares, momentos marcantes, vida profissional e formação acadêmica. Em cada fase busco relacionar a teoria e a prática vivenciada por mim. Saliento que todas as etapas foram com muito otimismo, acreditando que quando há dedicação o resultado almejado será encontrado, pois, a realização pessoal alcança seu nível de maturidade em cada etapa vivida na vida. Meu nome é Luana Nunes Tavares, nascida em 31 de maio de 1982, tenho 42 anos e vou contar um pouco da minha trajetória escolar e profissional em relação à educação. Filha de fuzileiro naval e doméstica, moradora de Nova Iguaçu – RJ. Posso dizer que minha infância foi ótima. Meus pais sempre me incentivaram aos estudos e muitas das vezes deixava de brincar para estudar, por escolha própria. Minha brincadeira preferida era brincar de escolinha com minhas bonecas. Formação educacional: Tenho muitas recordações do meu tempo de estudo. Lembro-me quando entrei na escola com 7 anos de idade, Escola Centro Profissional de Cabuçu – Palhacinho Dengoso, mais conhecida como Paroquial, pois, era dirigida por uma freira e pertencia a igreja católica. Entrei no Curso Pré-Escolar (antigo CA), estudei nessa escola até a antiga 1ª série. Sempre fui uma aluna muito dedicada aos estudos, querendo muitas das vezes competir comigo mesma. Lembro-me de alguns fatos que me marcaram por ser muito tímida, tais como: o medo de quando a professora pedia para ler em voz alta ou chamava em sua mesa para ler a lição. Tenho até hoje fotos e documentos escolares. O que não me fez esquecer do meu início escolar. No final do ano, meus pais resolveram me trocar de escola, pois, a mesma era até a antiga 1ª série. Fui estudar no Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Nova Iguaçu (FFCLNI), chegando lá fiz uma prova para saber se realmente teria condições de estudar na antiga 2ª série, passei e estudei nessa escola até o 1º ano do ensino médio, trocando seu nome para Colégio de Aplicação da UNIG. Fiz Contabilidade, pois, gostava muito de matemática e as outras opções não me agradavam. Nesse mesmo ano engravidei, parei de estudar no ano seguinte e optei por não mais fazer Contabilidade, optei então, por fazer o Curso Formação de Professores pensando no meu filho. Fui estudar no Instituto Iguaçuano de Ensino, entrei no 2º ano do ensino médio (Curso Normal), tendo que fazer a complementação das matérias do 1º ano. Essa escola com certeza fez um grande diferencial na minha formação. Durante os dois anos que frequentei, tive uma boa base de estudos e uma disciplina impecável. Recordo de momentos como: cantar o hino, estágios e até mesmo da tradição da escola, pois, ninguém poderia saber que eu tinha filho. Admito que não tive muitos amigos nessa época, somente duas colegas que

38 Universidade Federal Fluminense (UFF). <http://lattes.cnpq.br/8126318036140106>. <https://orcid.org/0000-0003-4740-3002>. E-mail: luanasapinho31@gmail.com



moravam no mesmo bairro que eu, pois, sempre fui um pouco distante e reservada. Terminei o 3º ano, coloquei vários currículos e não fui chamada para trabalhar em nenhuma escola. O desespero bateu. Meu filho crescendo e meus pais ainda me ajudando financeiramente. Foi quando uma dessas colegas me disse que estava aberto o Concurso Público para Professores de Nova Iguaçu. Não entrei em cursinho nenhum, estudei em casa mesmo. Sonhando com a possibilidade de passar e trabalhar perto de casa para dar mais atenção ao meu filho. Fiz meu primeiro concurso, passei dentro do limite de vagas e fiquei aguardando ser chamada. Ressalto a importância que os professores do Curso Normal tiveram em minha formação humana, pois, me ensinaram muita coisa, do qual consegui passar no concurso. No ano seguinte comecei a Faculdade na mesma escola da qual havia estudado da antiga 2ª série até o 1º ano do ensino médio, com uma grande dúvida, fazer Matemática ou Pedagogia. Optei por Pedagogia, mas precisava escolher a habilitação, outra dúvida surgiu, mas escolhi diante a minha intuição que gostaria de lidar com os professores, escolhi então, Supervisão Escolar. Fiz muitas amizades e uma delas era diretora da Escola Municipal Barão de Tinguá – Nova Iguaçu – RJ. No mesmo ano fui chamada no concurso que havia prestado no ano anterior e fui trabalhar nessa escola, não era perto da minha casa, pelo contrário demorava quase duas horas ou mais para chegar e para voltar. Admito que não foi fácil, chegava atrasada todos os dias na Faculdade. Era uma aventura a cada dia, mas no fundo, já havia me decidido que só queria me formar e acabar com esse sofrimento. Fiz minha monografia, mudei o tema algumas vezes, mas me formei. Minha formação acadêmica inclui Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (Supervisão Escolar), concluída em 2005, na Universidade Iguaçu (UNIG), com cinco Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu: Gestão Escolar e Pedagógica no Centro Universitário (UNIABEU) com carga horária de 420 horas, concluída em 2013, Artes na Faculdade Internacional Signorelli com carga horária de 850 horas, concluída em 2019, Educação do Campo e Educação Infantil, ambas também no Centro Universitário Internacional Signorelli com carga horária de 450 horas cada uma, concluídas em 2021. E para completar, ainda fiz outro Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação do Campo na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), com carga horária de 360 horas, concluída em 2023 que me deu direcionamento para concluir em 2024, o Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Vida profissional: Sou professora da rede pública de ensino há 21 anos. Meu primeiro emprego como professora concursada da Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu foi na Escola Municipal Barão de Tinguá – Nova Iguaçu – RJ, classificada como “Escola do Campo”. Durante esses anos passei por várias funções, tais como: Professora (todos os anos de escolaridade), Coordenadora de Aprendizagem do Horário Integral, Incentivadora da Leitura, Auxiliar de Secretaria, Mediadora do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), Orientadora Pedagógica (2º segmento) e Orientadora Pedagógica (1º segmento). Em 2019, fui fazer uma Dobra de Carga Horária na EMEI Terras de Marambaia – Nova Iguaçu – RJ, que fica dentro do território onde as escolas possuem a nomenclatura “Escola do Campo”. Foi assim, que me descobri professora de educação infantil, e que comecei a reaprender, pesquisar e conhecer. E mais uma vez, me apaixonei. Em meados de 2022, depois de 19 anos na Escola Municipal Barão de Tinguá pedi minha transferência para a EMEI Terras de Marambaia, para ficar pela manhã como Orientadora Pedagógica e a tarde com uma turma de três anos. Em 2023, me candidatei a Diretora Adjunta passando por uma eleição democrática com toda



comunidade escolar, sendo esta minha função no momento. Na trajetória de minha vida profissional sempre busquei me profissionalizar para consolidar a difícil tarefa de educar, e para tanto, é necessário processar o mundo novo de informações. É nesse sentido, que focalizo uma visão ampla suscitando novas inquietações e reflexões, sempre com o objetivo de provocar novos olhares e novos fazeres. Formação acadêmica: Durante esses anos de Prefeitura, participei de diversos cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), onde um deles foi o Curso de Extensão “Aperfeiçoamento em Escolas do Campo da Rede Municipal de Ensino de Nova Iguaçu: Produzindo Materiais Didáticos a partir das suas Realidades”, realizado pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e o “Curso de Aperfeiçoamento Programa Escola da Terra”, realizado também, pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), cujo objetivo constitui-se de uma formação teórica-reflexiva, através dos temas estudados em cada formação, fortalecendo o desenvolvimento das propostas pedagógicas e metodológicas. Em 2021, começo fazer parte do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) – Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) na linha de pesquisa: Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais, com o Orientador Prof. Dr. Ramofly Bicalho dos Santos. Terminei em 2024, com a certeza de dar continuidade a pesquisa iniciada sobre “Educação Infantil do Campo”, tendo em mente que, “Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito.” (Benjamin; Caldart, 2000, p. 42/43). Ainda em 2024, começo o curso de formação continuada “Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI)”, realizado pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Considerações finais: O relato apresentado me proporcionou uma viagem na minha trajetória de vida. Saber que, com 42 anos, tenho histórias lindas para contar e ser apreciada. Uma história de amor pela educação, a qual quero dar continuidade com a maior importância e qualidade possível. As escolhas conscientes dos caminhos que percorri e suas consequências foram ousadas e arriscadas, mas das quais não me arrependo. As mesmas me proporcionaram crescimento pessoal e profissional. As dificuldades enfrentadas permitiram-me ser forte para enfrentar as diversas situações que a própria vida se encarrega de apresentar. Percebi que a curiosidade me move após cada sonho alcançado, e passam a me motivar em busca de novas conquistas e ideais. Hoje, percebo ainda que timidamente, que toda minha trajetória permeada pela persistência, foi muito direcionada. E ter propriedade para ajudar uma escola e os professores é o que me faz seguir em frente. É nesse ponto que hoje me encontro (momento contínuo de um memorial onde o presente já é passado), com uma pesquisa que contém um assunto inesgotável, que se transforma ao longo da história, do tempo e do espaço, esperando por contribuições para o seu prosseguimento. Mas essa é outra história que será marcada no desenrolar da minha trajetória de vida aguardando um futuro que um dia se transformará na continuidade das minhas memórias...

PALAVRAS-CHAVE: Momentos marcantes. Formação educacional. Vida profissional. Formação acadêmica.



REFERÊNCIAS

BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salette. Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo. Projeto Popular e Escolas do Campo. Brasília: 2000 (Coleção nº 3).



RESUMO XX

A TENDÊNCIA PEDAGÓGICA TRADICIONAL

Rauan Douglas da Cunha Barros³⁹.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-R20

As tendências pedagógicas são um conjunto de ideias filosóficas educacionais que buscam explicar como os ensinamentos são compartilhados entre professor e aprendiz. Elas surgem em resposta ao momento histórico, social, econômico e político em que estão inseridas, possuindo relação direta com a concepção de ser humano e de mundo dos teóricos que as elaboraram. Portanto, essas tendências direcionam as práticas educativas e podem ser complementares entre si. Nesse sentido, conhecer as correntes pedagógicas permite que o educador se aprofunde acerca das variáveis do processo de ensino-aprendizagem (Santos, 2023). Existem vários tipos de tendências pedagógicas variando entre autores. Contudo, a divisão realizada por Libâneo (1989) é uma das mais utilizadas. Nela, a pedagogia é classificada em dois grandes grupos: Pedagogia Liberal (tradicional; renovadora progressivista; renovadora não diretiva e tecnicista) e Pedagogia Progressista (libertadora; libertária e crítico-social dos conteúdos). As tendências pedagógicas liberais foram concebidas no século XIX sob forte influência da Revolução Francesa, do liberalismo ocidental e do capitalismo. Nesse contexto, o liberal não se relaciona com o democrático, apenas com o econômico. Assim, essa pedagogia está vinculada a um ensino que busca adaptar os alunos às necessidades da sociedade capitalista. Por outro lado, as tendências pedagógicas progressistas partem de uma análise crítica da realidade política e social, que é instrumento para a educação. Em outras palavras, buscam, de certo modo, criticar a realidade a fim de poder transformá-la (Silva, 2018; Libâneo, 1989). Na pedagogia liberal, a primeira tendência foi a tradicional, que teve início no Brasil com os jesuítas. Essa abordagem é focada na universalização do conhecimento por meio da repetição, do treinamento intensivo e da memorização. Desse modo, o professor desempenha um papel central como protagonista do processo de ensino-aprendizagem, transmitindo conhecimentos considerados verdades absolutas, enquanto o aluno é visto como um receptor passivo (Saviani, 2011). Dada a significativa influência das tendências pedagógicas na orientação das práticas de ensino, este trabalho se concentra em aprofundar a compreensão da tendência pedagógica tradicional e do seu impacto no processo de escolarização do país. Para isso, realizou-se um estudo detalhado do contexto histórico no Brasil, dos principais expoentes e dos efeitos gerados por essa abordagem na educação brasileira. A tendência pedagógica tradicional se situa entre os anos de 1549 até 1932. Segundo Saviani (2011), ela pode ser dividida em dois momentos: (a) Primeiro período (1549-1759): monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional; (b) Segundo período (1759-1932): coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional. A educação colonial, ou vertente religiosa, no Brasil compreende etapas distintas. A primeira etapa corresponde ao chamado “período heroico”, que abrange de 1549, quando chegaram os primeiros jesuítas, até a morte do padre Manuel da Nóbrega em 1570. Para alguns autores, ela se estende até a morte de Anchieta - considerado um agente da “civilização pela palavra” -, em 1597, e a promulgação do

39 UFRN. Curso de Química Bacharelado. <http://lattes.cnpq.br/1779267522322557>. <https://orcid.org/0009-0007-5572-4283>. E-mail: rauandouglas@gmail.com



Ratio Studiorum, em 1599. A segunda etapa (1599-1759) é marcada pela organização e consolidação da educação jesuítica centrada no *Ratio Studiorum*. A terceira etapa (1759-1808) corresponde à fase pombalina, que inaugura o segundo período da história das ideias pedagógicas no Brasil. Em 1549, com a chegada dos primeiros membros da Companhia de Jesus liderados por Manoel da Nóbrega, os jesuítas se tornaram os pioneiros da educação formal no país. O processo envolveu a colonização, ou seja, a posse e exploração da terra, subjugando os nativos; a educação de maneira acultural, com a imposição de práticas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a catequese, entendida como a conversão dos nativos à religião dos colonizadores (Saviani, 2011). Todas essas características contribuíram para a domesticação dos povos que aqui viviam. As ideias pedagógicas postas em prática por Nóbrega e Anchieta foram entendidas como uma “pedagogia brasílica”, isto é, uma pedagogia pensada e aplicada sob medida para as condições encontradas nas terras então descobertas. Em 1564 a Coroa portuguesa adotou o plano da redízima, pelo qual dez por cento de todos os impostos arrecadados da colônia brasileira passaram a ser destinados à manutenção dos colégios jesuíticos. Com essa fase de prosperidade da missão jesuítica no Brasil, a Companhia de Jesus deu início à elaboração de um plano geral de estudos, o qual ficou conhecido pelo nome de *Ratio Studiorum*. Promulgado em 1599, esse plano era composto por um conjunto de regras que abrangiam todas as atividades relacionadas ao ensino. Nele, destacava-se a ideia de supervisão educacional, na qual a função supervisora era separada das demais funções educativas e designada como uma tarefa específica, exercida por um agente denominado prefeito dos estudos, distinto do reitor e dos professores (Saviani, 2011). O Plano contido no *Ratio* era de caráter universalista e elitista. Universalista porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas, independentemente de onde estivessem localizados. Elitista porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, de modo que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial. Como resultado, os estágios iniciais planejados no Plano de Nóbrega, como o aprendizado de português e a escola de leitura e escrita, foram suprimidos. O ideal era a formação do homem universal, humanista e cristão, com a educação pautada no ensino humanista de cultura geral, enciclopédico e alheio à realidade da vida de colônia. Esse modelo predominou no ensino brasileiro por aproximadamente duzentos anos, isto é, até 1759, quando se deu a expulsão dos jesuítas de Portugal e de suas colônias por Marquês de Pombal, então primeiro-ministro do rei Dom José I (Saviani, 2011). O século XVIII foi marcado pelo contraste entre a atmosfera religiosa, ainda dominante, e a visão racionalista pautada pela lógica. A segunda defendia o “derramamento das luzes da razão” nos mais variados setores da vida, principalmente na educação. Sendo assim, as ideias pedagógicas que partem das reformas pombalinas incorporaram o ideário iluminista e sua laicidade, dando início à chamada vertente leiga. A concepção laica de escola, na forma como começava a ser formulada pela burguesia triunfante, tendeu a ser apropriada pela elite que esteve à frente do processo de independência e da organização do Estado brasileiro (Saviani, 2011). Portanto, a escola buscava disseminar uma visão burguesa de mundo e sociedade, a fim de garantir a consolidação da burguesia industrial como classe dominante (Veiga, 2014). Segundo os pareceres de Rui Barbosa (1882), o Estado “instância representativa da sociedade como um todo, se concretizaria somente se a reforma educacional cumprisse todos os objetivos a ela propostos”. Em 1890 é aprovada a reforma de Benjamin Constant, sob a influência do positivismo. Em meio a reformas, a tendência pedagógica tradicional perdurou por mais alguns anos, até que, gradativamente,



foi substituída pela Escola Nova. Conforme salientado por Silva (1988), na Escola Tradicional, a plena realização do educando como pessoa está associada ao domínio do saber e do conhecimento. Isso sustenta a concepção de que a escola teria o propósito de preparar os indivíduos, tanto intelectual quanto moralmente, para desempenharem determinados papéis sociais, de acordo com suas habilidades individuais (Marques, 2016). Para isso, os indivíduos deveriam aprender a se ajustar aos valores e normas prevalentes, através do desenvolvimento da cultura individual. Dentro desse contexto, a responsabilidade da escola recai sobre a promoção da cultura, enquanto os desafios sociais são vistos como responsabilidade apenas da sociedade. Assim, a abordagem defende que todos os alunos são capazes de seguir o mesmo percurso cultural em busca do conhecimento, propagando a noção de igualdade de oportunidades, mas sem considerar a desigualdade de condições (Libâneo, 1982). Dentro da abordagem da Pedagogia Tradicional, há uma valorização dos conteúdos a serem transmitidos e do individualismo. Nesse modelo, o professor é visto como alguém severo, rigoroso, objetivo e distante, que estabelece sua autoridade em sala de aula para manter a disciplina escolar, demandando dos alunos uma postura receptiva. Como define Mizukami (1986 p. 11): [...] atribui-se ao sujeito um papel irrelevante na elaboração e aquisição do conhecimento. Ao indivíduo que está “adquirindo” conhecimento compete memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal a partir de um esquema atomístico. Os conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas são, então, repassados ao aluno como verdades absolutas, muitas vezes desvinculados de suas experiências pessoais e da realidade social. Frequentemente, elementos emocionais e afetivos são reprimidos por se julgarem impeditivos para um bom processo de ensino-aprendizagem. Nesse âmbito, que se baseia na imitação para transmitir o conhecimento, os alunos são influenciados a imitar seus mestres, buscando a mesma autoridade, o que contribui para o aumento do individualismo entre eles (Libâneo, 1982; Marques, 2016). O método pedagógico na abordagem tradicional se estruturou através da exposição verbal da matéria e/ou demonstração. Os programas devem seguir uma progressão lógica determinada pelo docente, sem considerar as características específicas de cada faixa etária. A aprendizagem torna-se, assim, receptiva e mecânica, sendo garantida a retenção do conteúdo por meio da repetição de exercícios sistemáticos e da revisão da matéria. A avaliação ocorre por meio de verificações de curto prazo, como exercícios orais e tarefas para casa, e também de avaliações de longo prazo, como provas escritas e trabalhos. Elas visam, principalmente, a exatidão do conteúdo comunicado em sala de aula. A ideia de dever, a necessidade de aprovação, o sentimento do mérito e a competição são desenvolvidos para manter a atividade escolar (Mizukami, 1986). A matriz teórica da tendência tradicional que surgiu na vertente leiga pode ser identificada nos cinco passos formais de Herbart: (a) Preparação: recordação da lição anterior; (b) Apresentação: o aluno é colocado diante de um novo conhecimento que deve assimilar; (c) Assimilação/Comparação: a assimilação ocorre por comparação onde o novo é assimilado a partir do velho; (d) Generalização: o aluno deve ser capaz de identificar todos os fenômenos correspondentes ao conhecimento adquirido; (e) Aplicação: verificar, através de exemplos novos, se o aluno efetivamente aprendeu o que lhe foi ensinado (Saviani, 1991). Com isso, acredita-se que se o aluno foi capaz de reproduzir os conteúdos ensinados, ainda que de forma automática, houve aprendizagem. Muitas características da tendência pedagógica tradicional permanecem presentes nas escolas. O método expositivo atual ainda reflete aspectos dos passos de



Herbart, ao mesmo tempo em que incorpora as particularidades dos paradigmas de ensino que vieram posteriormente.

REFERÊNCIAS

ANCHIETA, J. DE. Só Literatura. Virtuosa Tecnologia da Informação, 2007-2024. Acesso em 01/04/2024. Disponível na Internet em: <http://www.soliteratura.com.br/biografias/biografias001.php>

BARBOSA, RUI. Reforma do ensino secundário e superior. Obras Completas. v. IX, t. 2. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942.

CARTAS AVULSAS – Azpilcueta Navarro e outros. Belo Horizonte: Editoria Itatiaia; São Paulo: EDUSP. 1988. SERAFIM LEITE, S.J. Breve História da Companhia de Jesus no Brasil (1549-1760). Braga – Portugal: Livraria A.I., 1965.

DE LIMA, A. L. S. A Companhia de Jesus e o Desafio da Catequização do Gentio: uma dupla batalha contra os costumes indígenas e a exploração imposta pelos colonizadores portugueses. In: Anais do VI Colóquio Internacional de História da Igreja na América Latina. Maringá: Editora da UEM, 2011. p. 1-15.

DELANEZE, T. As reformas educacionais de Benjamin Constant (1890-1891) e Francisco Campos (1930-1932): o projeto educacional das elites republicanas. 2008.

Folha de S. Paulo. Especial do Folha na Sala fala sobre o primeiro professor do Brasil que valorizava a rigidez. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/podcasts/2020/06/especial-do-folha-na-sala-fala-sobre-o-primeiro-professor-do-brasil-que-valorizava-a-rigidez.shtml>. Acesso em: 01/04/2024.

GINZBURG, J. A origem como inferno (a representação da guerra na poesia de José de Anchieta). In: BERND, Zilá; CAMPOS, Maria do Carmo (orgs.). Literatura e americanidade. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1995.

LIBÂNEO, J. C. Democratização da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: _____ . Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1982. cap 1.

MARQUES, Wagner. Tendências pedagógicas e formação da identidade: breves reflexões inserindo sujeitos. In: Revista Digital Simonsen. Rio de Janeiro, n.4, Jun. 2016.

MIZUKAMI, M. G. N. Ensina: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORMUL, N. M.; MACHADO, M. C. G. Rui Barbosa e a educação brasileira: os pareceres de 1882. Cadernos de História da Educação, 12(1), 2013.

MÚLTIRIO. José de Anchieta e os primórdios da educação formal no Brasil. Rio de Janeiro: MultiRio, 2020. Disponível em: <https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/1135-jose-de-anchieta-e-os-primordios-da-educacao-formal-no-brasil>. Acesso em: 14 de dezembro de 2023.



PINTO, S. T. Reordenamento da Instrução Pública na Primeira República: o caso da Reforma Benjamin Constant (1980). 2015. 25 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SANTOS, R. F. Tendências pedagógicas: o que são e para que servem. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 12, nº 15, 17 de abril de 2023.

SAVIANI, D. Escola e democracia. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, A. G. Tendências pedagógicas: perspectivas históricas e reflexões para a educação brasileira. Unoesc & Ciência-ACHS, 2018, 9.1: 97-106.

SILVA, S. Valores em Educação. Petrópolis: Vozes, 1988.

VEIGA, I. P. A. Didática: Uma retrospectiva histórica. Repensando a didática, Papyrus editora, 2014.



RESUMO XXI

A CULTURA BRASÍLICA DE MAXAMBOMBA

Janiara de Lima Medeiros⁴⁰; Valter Uiliam Pereira⁴¹.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-R21

O objetivo deste trabalho é contar um pouco da história de Nova Iguaçu a partir dos povos originários. Motivados por compartilharmos a história da nossa cidade para filhos e netos a fim de, como grãos, perpetuar nossa cultura e vivência, buscamos por registros, oriundos de fontes seguras, os quais não foram localizados facilmente. Pesquisamos em fontes diversas desde livros, revistas, websites, entrevistas com comerciantes, educadores e profissionais da área da saúde mais tradicionais da cidade, além de materiais que pudessem subsidiar a nossa investida por manter viva a nossa memória ancestral. Desta forma, inquietos pela ausência de informações desta significativa cidade carioca, coletamos cada anotação e desejamos contribuir com este ensaio, cujo objetivo é provocar mais curiosidades aos ratificar o orgulho por nossas raízes, sobretudo para que sejam disseminadas as gerações atuais e futuras. Como apresentação geral, temos a cidade de Nova Iguaçu correspondendo a um dos treze municípios que constitui a região geográfica da Baixada Fluminense, cuja identificação se dá em razão das suas características físicas em comparação as outras regiões do Estado do Rio de Janeiro em que estão a Serra do Mar (planícies) e a região litorânea do Rio de Janeiro que se estende de Mangaratiba até Campos dos Goytacazes. Considerada a Cidade-Mãe de outras cidades da região porque a partir dela vão se originar os municípios de Guapimirim, Magé, Duque de Caxias, Nova Iguaçu, São João de Meriti, Nilópolis, Belford Roxo, Mesquita, Queimados, Japeri, Paracambi, Seropédica e Itaguaí. Reconhecemos ser preciso identificar nossas origens e por isso retomamos à nossa ancestralidade que aponta aos povos indígenas tupis, antigos residentes das margens ao longo da costa brasileira, após a migração dos seus antepassados da Amazônia para outras regiões. De acordo com Navarro (2013, p. 187), estes povos se reconheciam descendentes de Tupi, um personagem mitológico Tupi-guarani. Por esta razão as aldeias subsequentes receberam etnônimos iniciados por “tupi”. São os casos dos tupinambás, os tupiniquis, os tupiguaés e os tupiminós, explica Navarro (2013, p. 211). Por esta razão nossa língua natal é chamada Tupi. No entanto, conforme Navarro (2005, p. 43), nos séculos XVI e XVII, ou seja, entre 1501 e 1700, nossa língua era identificada pelos portugueses como “língua brasílica”. Somente entre os anos 1801 e 1900, ou seja, no século XIX é que surge e se generaliza a expressão “língua tupi”. Em homenagem a este traço cultural é que nos inspiramos à parte do título deste trabalho. Nossos antepassados, os Tamoios (Baniwa, 2006), como um dos povos Tupis, falavam a língua tupi-guarani, da qual somos herdeiros (Silva; Simas, 2018). Podemos exemplificar a partir de palavras muito utilizadas na cidade de Nova Iguaçu, suas origens Tupi. Por exemplo, as palavras abacaxi, formada pelos termos “yβά” (significa fruta) + “kati” (quer dizer “cheirosa”) determina seu cheiro maravilhoso; a fruta caju é resultado da palavra “akaiú” ou “caá-ju”, que significa “mato de folhas”. E capenga? Imagine só que também é de origem Tupi e é uma palavra muito utilizada na cidade Iguaçuana. Capenga é a junção

40Universidade Federal Fluminense (UFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728> E-mail: jlmedeiros@id.uff.br

41Universidade Nova Iguaçu (UNIG). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6670202102281423>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2497-7030> E-mail: valteruiliam56@hotmail.com

dos termos em tupi “cang” e “peng”, que significam “osso” e “torto”: a palavra que descrevia pessoas com alguma deficiência física se transformou numa expressão idiomática que significa algo desajeitado ou malfeiro. “Carioca” resulta de “kara’iwa” (homem branco) + “oka” (casa), ou seja, casa de homem branco. Que é como os indígenas se referiam para falar dos europeus chegados no Rio de Janeiro à época. A palavra “guri” que conhecemos também por “menino” tem origem nos termos “guirii”, “ngiri” ou “wyrí”, que faziam referência aos pequenos homens. E “jaeça-caré”, é o nosso “jacaré” que descreve o animal que “olha de banda”, atravessado. “Pere`wa” é origem da “pereba” que significa uma ferida, um machucado cutâneo. “Pipoca” vem das palavras “pira” (pele) e “poca” (rebentar) que descrevem os grãos de milho que arrebentam quando superaquecidos. A nossa “tapioca” vem da “typyóka”, que significa “farinha tostada”. “Urubu” era um termo geral que identificava as aves de rapina e tem origem em “uru” (ave grande) + “bu” (negro). Outro vocábulo comum em Nova Iguaçu é “xará” que tem origem no termo “se rera” ou “sa rara” e significa “aquele que tem meu nome” (Navarro, 2013). Não só a língua se tornou herança como outros hábitos culturais como por exemplo a arte iguaçuana apresentam traços marcantes da arte indígena. Na Fenig⁴² (Fundação Educacional e Cultural de Nova Iguaçu), por exemplo, as artesãs expõe seus trabalhos utilizando argila, pedras, pigmentos preparados manualmente, fibras vegetais trançadas entre outras matérias-primas são utilizadas na produção de artigos decorativos ou adornos. Outra tradição ainda encontrada na região iguaçuana é a do plantio e da colheita de alimentos, alguns moradores, ainda que na cidade e residindo em apartamentos, conseguem manter pequenos cultivos de ervas e temperos. Por falar nisto, trazemos a questão da medicina popular originada dos tamoios na região. Se der um passeio pelo comércio no centro da cidade é possível ver o chamado “camelódromo”⁴³ com seus agricultores comercializando catuaba (inibidor de irritação e insônia), folhas de arruda (usadas para enxaquecas e cólicas), óleo de andiroba (para combater infecções de garganta e artrite), entre outras que apontam à medicina tradicional indígena como uma herança ancestral. Outra tradição ainda encontrada em Nova Iguaçu que é um presente ancestral são os jogos e brincadeiras. Nas escolas, por exemplo, ainda é possível ver o brincar com peteca e cabo de guerra, ainda que em gincanas ou atividades culturais. Até aqui buscamos apresentar os primeiros habitantes iguaçuanos e sua influência em nossa cultura que se mantém viva até os dias atuais. Então, agora retomando ao marco histórico que aponta quando da chegada dos Portugueses no Brasil (em 1500), destacamos que só em 1503 estes colonizadores chegavam ao Rio de Janeiro. Entretanto, ainda antes disso, nossos ancestrais, os Tamoios⁴⁴, conhecidos por jacutingas⁴⁵ já residiam às margens do rio Iguassú⁴⁶. Embora os jacutingas tenham apoiado os franceses, inclusive em 1565

42 Criada pela Lei nº. 30, de 28/11/1975 e instituída pelo Decreto nº. 1.475 de 05/01/1976, e alterações na Lei nº 4.053 de 12/08/2010. Fonte: <https://fenig.novaiguacu.rj.gov.br/a-fundacao/> Acesso em Agi de 24

43 Tipo de mercado popular onde se concentra a venda de produtos diversos, como roupas, calçados, eletrônicos, acessórios, entre outros. Localizados em áreas centrais de grandes cidades, esses espaços são conhecidos por oferecerem preços mais acessíveis em comparação a lojas convencionais, tornando-se uma opção atrativa para muitos consumidores. Fonte: <https://www.significadosdepalavras.com/camelodromo#> Acesso Ago.2024

44 Tamoios tem origem Tupi = “Ta`mõi” que significa “avós”, Fonte: dicionário Tupi-guarani. Disponível em: <https://dicionariotupi.com.br/?s=igua%C3%A7u>. Acesso em Ago.2024. Desta forma, deixa entendido que desejam expressar serem o grupo Tupi que residia há mais tempo na região.

45 “Jacutingas” foi o apelido que os colonizadores deram aos indígenas da região. Moradores antigos de Nova Iguaçu contam que ouviram histórias dos seus antepassados que este apelido poderia ter se originado porque estes indígenas se enfeitavam com penas de jacu branco (uma ave parecida com galinha que comum nesta época na região).

46 Nome de origem indígena guarani significa y (rio) + guaçu (grande): “rio grande”. Fonte: dicionário Tupi-guarani. Disponível em: <https://dicionariotupi.com.br/?s=igua%C3%A7u>. Acesso em Ago.2024.



quando foram expulsos da Baía de Guanabara e fora fundada a cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro, muitos indígenas que temiam por perder seu território à ameaça portuguesa, foram dizimados. De acordo com Holanda (1963), a ausência de colonização no litoral fluminense contribuiu à pirataria de pau-brasil por europeus que visavam esta rara riqueza. Em razão de muitas mortes, não houve interesse dos portugueses por colonizar pra dentro da nova conquista territorial. Portanto, nossa região não era o foco dos iniciais dos colonizadores. Foi depois de 1566 que se registrou na região a existência de sesmarias⁴⁷, as quais, com o correr dos anos, se foram modificando e concorrendo, desta forma, para a colonização gradativa dessa zona da Baixada Fluminense, em torno dos rios, especialmente do Iguaçu. É de 1719⁴⁸ registro da freguesia de Nossa Senhora da Piedade de Iguaçu, ou Nossa Senhora da Piedade do Caminho Velho, depois chama da de Iguaçu Velho. A cidade se iniciou como um pequeno arraial. Sua localização privilegiada aponta aos cursos fluviais existentes que além de fertilizarem as terras, também serviam de via de comunicação com a cidade do Rio de Janeiro, para onde a produção era escoada. Por consequência, a região prosperou significativamente, vindo a tornar-se um dos empórios da cidade do Rio de Janeiro, visto que fazia com que seus produtos chegassem por via fluvial ou terrestre. Tal desenvolvimento regional fez com que o a autonomia fosse concedida pelo Governo, o que foi efetivada por meio do Decreto que criou o Município de Iguassú, em 15 de janeiro de 1833⁴⁹. Para o desenvolvimento local os tropeiros exerceram grande participação. Eles eram condutores de mulas e cavalos e também comerciantes de alimentos, especialmente entre as regiões sul e sudeste do Brasil. Sobretudo entre os séculos XVII e XVIII, Brasil Colonial, os tropeiros (Maia, 1981) destacaram sua importância econômica em razão comercial e porque muitos pequenos centros comerciais por eles originados, deram origem a vilas que se tornaram cidades. Embora a decadência ocorrida na localidade de Iguaçu na segunda metade do século XIX, houve inovações progressistas nesta localização fluminense. Quando iniciado o tráfego da Estrada de Ferro D. Pedro II, em 1879 (Lopez; Mota, 2008), atual Central do Brasil, observou-se o abandono da via fluvial, que determinou o desvio da zona da influência comercial e agrícola para as bordas orientais do município. Retorno ao progresso: a região voltou a progredir após a realização das grandes obras de saneamento na Baixada Fluminense. Para esse renascer, as facilidades de comunicação com a Guanabara foram aspectos que muito contribuíram em razão de favorecer ao acesso mais rápido para o escoamento aos produtos agrícolas, além da supervalorização das suas terras cultiváveis. No Império, a cultura do café substituiu os engenhos, a Estrada de Ferro Dom Pedro II se expande e a estação no povoado de Maxambomba⁵⁰, atraiu a população e a economia da Vila, possibilitando a transferência da sede administrativa da Vila de Iguassu, a partir de maio de 1891, para Maxambomba por meio do Pelo Decreto Estadual

47 Sistema de sesmaria, a Coroa portuguesa pretendia cultivar as terras de sua colônia na América e povoar o novo território recém-conhecido.

48 Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Nova Iguaçu». Consultado em 30 de julho de 2023. Cópia arquivada em 6 de dezembro de 2018. Disponível em <http://web.archive.org/web/20181206195925/https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/nova-iguacu/panorama> Acesso em Ago.2024

49 Lei Orgânica do Município de Nova Iguaçu/RJ, promulgada em 30 de maio de 1990. <https://leismunicipais.com.br/lei-organica-nova-iguacu-rj>

50 Maxambomba é o nome de um mecanismo de tração, operado sobre um ou dois trilhos, utilizado na época do Brasil colonial pelos senhores de engenho para assentar uma carga com segurança sobre a embarcação destinada para fazer o transporte fluvial da produção do Engenho. Fonte: <https://saibahistoria.blogspot.com/2019/07/antiga-maxambomba-rio-de-janeiro.html> Acesso em Ago 24



n.º 204, de 01 de maio de 1891. A importância de Maxambomba é a outra inspiração para a nomeação deste trabalho. A Vila é elevada à condição de cidade e distrito com a denominação de Maxambomba, pelo Decreto Estadual n.º 263, de 19-06-1891 e Lei Estadual n.º 1.634, de 18-11-1919. A transferência do núcleo da Vila para a então Maxambomba deu-se afim de fugir das pestes e para buscar terras mais férteis, com localização mais privilegiadas próximas à ferrovia. Estas características abriram perspectivas para um novo ciclo: o do cultivo e exportação da laranja. Embora o nome Nova Iguaçu seja relativamente novo, é de 1916, a cidade se inicia com o pequeno arraial. Destaca-se que fora em homenagem à Vila de Iguassú, em 1916 o nome de Maxambomba foi substituído por Nova Iguaçu por meio da Lei Estadual n.º 1.331, de 09-11-1916, e, a partir daí, constroem-se as bases sociais, urbanas e econômicas da “Nova” Iguaçu. Entre aspas, não por acaso: mas sim para enfatizar uma Nova cidade sob novo horizonte de perspectivas de uma história que poderá que ser contada noutra ocasião. Diante da história da cidade e, em especial, tratando da questão que norteia a lógica colonial operante, destacamos a vida de migrantes indígenas em Tinguá (bairro de Nova Iguaçu) e a decolonialidade como alternativa de (r)existência por meio do exemplo da família Warao, que representa a segunda etnia mais populosa e uma das etnias indígenas mais antigas da Venezuela, (...). Constam relatos a seu respeito desde o período pré-hispânico”, segundo Alantino (2022, p. 75). A trajetória dos Warao de deslocamento para a região, a relação construída com as instituições públicas - principalmente a Escola e o Centro de Referência da Assistência Social (CRA), deixa evidente quão é importante a compreensão das diferenças e a descolonização do pensamento. Neste sentido e, saudamos nossos ancestrais e os migrantes indígenas de Nova Iguaçu que tanto contribuíram – e contribuem para a nossa história. O agradecimento especial se estende a seres humanos especiais reconhecidos pela comunidade iguaçuana entre os quais se destacam, na área da Educação, o querido Professor Vurlon Barbosa de Mattos que, embora aposentado das salas de aulas de matemática, continua nos iluminando com seus ensinamentos de vida. Sua sabedoria e conhecimento são pilares fundamentais na formação, educação e desenvolvimento de cada pessoa que tem o privilégio de passar por seu caminho. Sua trajetória nos inspira e orienta à perseverança, suor e realizações. Em se tratando da área da Saúde, a cada coração iguaçuano que bate, ecoa a gratidão pelo estimado Dr Manoel Barreto para o qual desejamos registrar o reconhecimento por suas ações durante todo o percurso profissional, inclusive as que salvaram vidas durante a pandemia da COVID-19 como os projetos que nos dão segurança em nosso dia a dia. Considerações finais: Recebemos grande influência cultural tupi conforme evidenciado na nossa língua e, em especial, nas palavras que muito utilizamos em Nova Iguaçu e no Brasil em geral, o que reforça a nossa identificação identitária com linguagem e, portanto, com a nossa cultura ancestral. A língua tupi nos ensina a reconhecer e a valorizar a diversidade cultural e a nossa origem. A partir das nossas raízes é que podemos iniciar a nossa história, por esta razão o tema deste trabalho referência a cultura brasílica (como era identificada a nossa língua ancestral pelos colonizadores) na cidade de nome pouco conhecido, mas historicamente representativo para colonizadores e colonizados: Maxambomba.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura. Língua. Linguagem, Ancestralidade. Tupi-guarani.



REFERÊNCIAS

ALANTINO, Priscila. Breve etnografia dos migrantes Warao em Nova Iguaçu. In: Coletânea de artigos form(ação) das Ciências Sociais. 1.ed. Santa Maria, RS: Arco Editores, 2022. p. 71-86.

BANIWA, Gersem. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006.

HOLANDA, Sérgio Buarque; Campos, Pedro Moacyr; Fausto, Boris. História geral da civilização brasileira. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1963.

MEDEIROS, Janiara de Lima. Formação para o Trabalho x Formação para a Vida: do princípio educativo do trabalho à educação emancipatória. Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2019.

LOPEZ, Adriana; MOTA, Carlos Guilherme. História do Brasil: Uma Interpretação. São Paulo: SENAC, 2008.

MAIA, Tom e Maia, Thereza Regina de Camargo. O Folclore das Tropas, Tropeiros e Cargueiros no vale do Paraíba. Rio de Janeiro, MEC - SEC/ Funart/ Instituto Nacional do Folclore, São Paulo, Secretaria de estado da Cultura de São Paulo, Universidade de Taubaté, 1981.

SILVA, Regina Celi Mendes Pereira da; SIMAS, Hellen Cristina Picanço Simas. Usos da língua tupi entre os potiguaras: qual política linguística em jogo?. Revista Investigações, 2018, p. 391–409.

NAVARRO, Eduardo de Almeida. Dicionário de Tupi Antigo: a Língua Indígena Clássica do Brasil. São Paulo. Global. 2013. p. 484.

NAVARRO, Eduardo de Almeida. Método moderno de tupi antigo: a língua do Brasil dos primeiros séculos. Terceira edição revista e aperfeiçoada. São Paulo. Global. 2005.

SILVA, Priscila de Alantino Braz. Migrantes indígenas em Tinguá (Nova Iguaçu – RJ): decolonialidade como alternativa de (r)existência. In: Idéias, Campinas, SP. v.



RESUMO XXII

O PAPEL DO ENFERMEIRO NAS AÇÕES EDUCATIVAS PARA PREVENÇÃO DO CÂNCER DE MAMA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Alcilene Rodrigues Lima⁵¹; Altina Lobato da Silva⁵²;

Dulcilene da Costa Soares⁵³; Gêlcina Alves da Silva⁵⁴;

Maria Cristina Albuquerque da Silva⁵⁵; Joelma Santos de Oliveria Souza⁵⁶.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-R22

Introdução: No mundo, o câncer vem sendo considerado como o principal problema de saúde pública, além de ser classificado como uma das principais causas de morte, resultando em um dos fatores que geram barreiras sobre a expectativa de vida do ser humano no mundo. O Instituto Nacional de Câncer descreve que o câncer pode surgir em qualquer parte do corpo humano, podendo alguns órgãos ser mais afetados que os outros, e sendo importante ressaltar que cada órgão, pode ser acometido por tipos diferentes de tumor podendo ser mais ou menos agressivo. Objetivo: Elencar o papel do enfermeiro nas ações educativas para prevenir o câncer de mama em mulheres. Metodologia: Trata-se de uma pesquisa bibliográfica narrativa e descritiva que visa abordar sobre o papel da enfermagem nas ações educacionais para prevenção do câncer de mama em pessoas femininas, através de pesquisas de publicações científicas nas bases de dados eletrônicas como Biblioteca Virtual de Saúde (BVS), Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Google Acadêmico, publicados no período de 2019 a 2023. Resultados e reflexões do trabalho: O câncer mamário é o tipo mais comum, com a incidência de 2,3 milhões de casos novo, tendo como seu prognóstico e tratamento definidos pela localização, idade de apresentação e estadiamento, e os condições de risco que podem levar em consideração ao surgimento desta doença. Sendo primordial descrever a avaliação do controle e minimização de casos novos de câncer de mama nas mulheres é através do diagnóstico prévio e principalmente a realização da prevenção, resultando assim na maior possibilidade de cura. Para que isto aconteça é essencial que o enfermeiro realize as ações educativas, visando em repassar todo o conhecimento necessário a população das primeiras sintomatologias, da importância do autoexame, os fatores de risco que podem desencadear o surgimento, tudo contribuirá significativamente para a diminuição dos casos de câncer de mama nas mulheres. Conclusão: Portanto, é fundamental que os profissionais da enfermagem estejam capacitados para repassarem as informações

51 UL21102549, Enfermagem, 7º semestre. <https://orcid.org/0009-0005-5491-8794>.

E-mail: alcilenelima235@gmail.com

52 UL21112579, Enfermagem, 7º semestre. <https://orcid.org/0009-0009-3832-4741>.

E-mail: altinalobato11@gmail.com

53 UL21101035, Enfermagem, 7º semestre. <https://orcid.org/0009-0004-5491-3355>.

E-mail: dulcileneconstoares@gmail.com

54 UL21107842, Enfermagem, 7º semestre. <https://orcid.org/0009-0008-0107-4753>.

E-mail: gelcinalves123@gmail.com

55 UL21100556, Enfermagem, 7º semestre. <https://orcid.org/0009-0005-7541-136X>.

E-mail: kristinaalbuquerque621@gmail.com

56 Enfermeira, Pós-graduada em Urgência e Emergência/Obstetrícia e Ginecologia/Unidade de Terapia Intensiva, Docente da UNIPLAN do curso de Enfermagem. <https://orcid.org/0009-0008-7887-7693>.

E-mail: olijoelma@gmail.com



necessárias a população através das ações educativas, para que resulte cada vez mais a diminuição de índice de mulheres com diagnóstico de câncer de mama, e principalmente que as mesmas consigam a cura deste câncer de mama precocemente. Pois as ações educacionais é um processo fundamental dentro do âmbito de saúde pública, pois através deste ato conseguimos repassar todo o conhecimento necessário a população sobre as doenças e principalmente como preveni-las.

PALAVRAS-CHAVE: Câncer de mama. Ações educativas. Prevenção. Enfermagem.



RESUMO XXIII

CONFLITO ENTRE O PRINCÍPIO DA PRESUNÇÃO DE INOCÊNCIA E A DECRETAÇÃO DA PRISÃO PREVENTIVA

Ana Carolina Bitencourt da Silva⁵⁷; Júlia Bassani Pinheiro⁵⁸;
Kaio Matheus Barbosa Alves⁵⁹; Yane Maria da Silva Glatley⁶⁰.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-R23

A relação entre o princípio da presunção de inocência e a decretação da prisão preventiva é um dos temas mais debatidos no âmbito do Direito Penal contemporâneo. O princípio da presunção de inocência, consagrado em diversas legislações e tratados internacionais, estabelece que todo indivíduo é considerado inocente até que se prove sua culpabilidade por meio de uma sentença penal condenatória definitiva. Esse princípio é fundamental para a proteção dos direitos humanos e para a garantia de um devido processo legal, assegurando que os acusados tenham a oportunidade de se defender antes de serem considerados culpados. Por outro lado, a prisão preventiva é uma medida cautelar que pode ser decretada em situações específicas, visando proteger a ordem pública, a aplicação da lei e a conveniência da instrução criminal. Embora a prisão preventiva tenha um papel importante na manutenção da segurança e na eficácia do sistema de justiça, sua aplicação muitas vezes gera controvérsias, especialmente quando se considera o impacto que pode ter sobre os direitos dos acusados. A utilização excessiva ou inadequada dessa medida pode levar à violação do princípio da presunção de inocência, resultando em consequências graves para a vida social e psicológica dos indivíduos envolvidos. Diante desse cenário, a pesquisa busca explorar o conflito entre esses dois princípios fundamentais, analisando como a interação entre a presunção de inocência e a prisão preventiva se manifesta no sistema jurídico brasileiro. A pesquisa se propõe a investigar os critérios utilizados para a decretação da prisão preventiva, os desafios enfrentados na aplicação do princípio *in dubio pro reo* e as implicações sociais e jurídicas dessa tensão. Ao abordar essas questões, o estudo visa contribuir para um entendimento mais profundo dos dilemas enfrentados pelo sistema de justiça penal e para o debate sobre a necessidade de um equilíbrio entre a proteção da sociedade e a preservação dos direitos individuais. O princípio da presunção de inocência: O artigo 5º, inciso LVII, da Constituição Federal estabelece que “ninguém será considerado culpado até o trânsito em julgado de sentença penal condenatória”. Em virtude disso, a pessoa acusada é presumida inocente até que uma sentença condenatória transite em julgado. Este princípio representa um dos pilares fundamentais do Estado de Direito, atuando como uma garantia processual penal essencial para a proteção da liberdade individual. Embora o princípio da presunção de

57 Estudante do Curso de Direito da Faculdade Ágora de Campo Novo do Parecis – MT; currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/5423604040950589>. <https://orcid.org/0009-0009-7986-6475>.

E-mail: anacarolinabitencourt@gnp@gmail.com

58 Estudante do Curso de Direito da Faculdade Ágora de Campo Novo do Parecis – MT; currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/2405558469545501>. <https://orcid.org/0009-0006-0006-5308>.

E-mail: juliabassani123@gmail.com

59 Estudante do Curso de Direito da Faculdade Ágora de Campo Novo do Parecis – MT; currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/1410485147970308>. <https://orcid.org/0009-0007-0957-5184>.

E-mail: matheuskaio2020@gmail.com

60 Estudante do Curso de Direito da Faculdade Ágora de Campo Novo do Parecis – MT; currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/0327166821140944>. <https://orcid.org/0009-0003-6055-8487>. E-mail: yaneplatley2@gmail.com



inocência esteja claramente expresso no artigo mencionado, ele não impede a aplicação de prisões cautelares. Tais prisões são permitidas constitucionalmente, conforme disposto no artigo 5º, inciso LXI, da Constituição Federal. O sistema normativo constitucional, por meio de seus preceitos, exerce uma influência significativa sobre os diversos ramos do direito, destacando-se especialmente no âmbito do direito processual penal. Neste campo, observa-se o confronto entre o *jus puniendi* do Estado, seu direito exclusivo de punir, e o *jus libertatis* do cidadão, considerado o bem jurídico mais precioso ligado à pessoa humana. A tensão entre a prisão preventiva, que possui uma natureza processual e cautelar e resulta na privação de liberdade do indiciado ou acusado por meio de uma decisão fundamentada do juiz, e o princípio da presunção de inocência, é um tema que constantemente gera debates entre os estudiosos do direito processual penal. Nesse contexto, Antônio Alberto Machado destaca a seguinte reflexão sobre o conflito entre a prisão cautelar e o princípio da presunção de inocência: “Desde que o legislador constituinte de 1988 consagrou a presunção de inocência na ordem constitucional vigente, ao afirmar que 'ninguém será considerado culpado até o trânsito em julgado de sentença penal condenatória' (art. 5º, inciso LVII), surgiu a discussão acerca da continuidade ou não das prisões provisórias durante – ou até mesmo antes – do processo, em face desse preceito”. O artigo 312 do Código de Processo Penal é fundamental para a compreensão da prisão preventiva. De acordo com esse dispositivo, a prisão preventiva pode ser decretada como uma medida para garantir a ordem pública, a ordem econômica, por conveniência da instrução criminal, ou para assegurar a aplicação da lei penal. Essa medida pode ser adotada quando houver provas da existência do crime e indícios suficientes da autoria, sendo decretada pelo juiz em qualquer fase da investigação policial ou do processo criminal, inclusive antes do trânsito em julgado da sentença, desde que preenchidos os requisitos legais e estejam presentes os motivos autorizadores. A prisão preventiva é considerada uma medida de caráter excepcional, que deve ser imposta apenas em último caso, conforme prevê o artigo 282, § 6º do Código de Processo Penal (CPP). Segundo as alterações trazidas por esse dispositivo, a prisão preventiva só deve ser determinada quando não for possível substituí-la por outra medida cautelar. Além disso, a decisão de não substituir a prisão preventiva por outra medida deve ser justificada de forma fundamentada, com base nos elementos específicos do caso concreto, de maneira individualizada. Apesar de a prisão preventiva contribuir para a maior efetividade do processo penal, ao garantir a aplicação da lei, ela também levanta sérias preocupações sobre a violação dos direitos e garantias fundamentais do cidadão. Essa medida, aplicada antes de uma decisão definitiva, pode resultar na privação prematura da liberdade, sem que haja uma certeza sobre a responsabilidade penal do acusado. Em vários países, a prisão preventiva é utilizada de maneira restrita, enquanto em outros, o uso excessivo dessa medida acaba por antecipar os efeitos de uma eventual condenação, transformando o processo penal em um mecanismo que combina, de forma simultânea, a investigação do crime com a punição antecipada do suposto autor. Mesmo sendo uma medida comumente empregada, a prisão preventiva tem sido alvo de críticas, principalmente porque, em muitos casos, ela se mostra desnecessária ou excessiva, podendo até mesmo ser ineficaz para os fins a que se destina. Além disso, o uso indiscriminado da prisão preventiva pode levar à injusta privação de liberdade de pessoas inocentes, que acabam sendo reconhecidas como tal apenas após uma tardia sentença penal absolutória. No Brasil, a prisão preventiva é frequentemente utilizada, o que pode ser atribuído, em parte, à presença de fundamentos jurídicos amplos e vagos, que permitem uma aplicação extensiva dessa



medida sem a devida demonstração ou contestação. No entanto, há projetos de reforma do Código de Processo Penal em tramitação, visando a introdução de novas alternativas para a tutela do processo penal e a redução do uso indiscriminado da prisão preventiva. Contudo, as expectativas quanto à implementação efetiva dessas reformas não são otimistas, dado que enfrentam desafios como a falta de recursos financeiros e a necessidade de uma mudança na cultura judiciária nacional, que dificilmente será alcançada apenas com a alteração da lei. A prisão preventiva: A prisão preventiva, conforme já mencionado, é uma forma de prisão processual no sistema jurídico penal brasileiro. No entanto, ela se distingue da prisão em flagrante e da prisão temporária por suas particularidades. Neste capítulo, serão abordadas suas características e formas de aplicação. A prisão preventiva possui caráter excepcional e cautelar, sendo que sua decretação só pode ser feita pelo juiz de direito por meio de uma decisão devidamente fundamentada. Para que seja aplicada, é necessário o cumprimento de dois requisitos: o *fumus comissi delicti* e o *periculum libertatis*. De acordo com o doutrinador Gomes (1991), o *fumus comissi delicti* refere-se à comprovação da ocorrência do crime e à existência de indícios suficientes de autoria. Em outras palavras, significa que há sinais evidentes de um ato punível. O renomado autor ilustra: “Exemplo seria a seguinte situação: o agente é flagrado com a arma do crime e está com a roupa suja de sangue, enquanto a vítima, com a marca de três disparos pelo corpo, encontra-se morta no chão. O crime parece evidente, pois demonstra fatos concretos, enquanto, a autoria traz indícios a serem adequadamente investigados.”. O *periculum libertatis* diz respeito ao risco que o suspeito pode representar para a sociedade se permanecer em liberdade. Gomes (1991) afirma que o *periculum libertatis* está relacionado ao perigo que o agente em liberdade pode gerar à garantia da ordem pública, da ordem econômica, à conveniência da instrução criminal e à aplicação da lei penal. A Constituição Federal autorizou a possibilidade de prisão processual, e a lei ordinária regulamenta sua aplicação. A prisão preventiva, como instituto, está prevista no Código de Processo Penal, nos artigos 311 a 316, que serão analisados a seguir. O artigo 311 distingue a prisão preventiva da prisão temporária. Enquanto a prisão temporária só pode ser decretada durante o inquérito policial, a prisão preventiva pode ser decretada em qualquer fase da investigação policial ou do processo judicial. A prisão preventiva será decretada para garantir a ordem pública, conforme explica Távora (2012, p. 581), “visando evitar que o agente continue delinquindo durante a persecução penal, uma vez que a ordem pública representa a manutenção da tranquilidade e paz na sociedade”. Também pode ser aplicada para assegurar a ordem econômica em casos de crimes financeiros. Lima (2017, p. 969) destaca que “nesse contexto, o risco de reiteração ocorre em situações de perturbação ao livre exercício de qualquer atividade econômica, de abuso do poder econômico com o objetivo de dominar mercados, eliminar a concorrência e aumentar arbitrariamente os lucros”. Além disso, a prisão preventiva é necessária por conveniência da instrução criminal, garantindo que esta ocorra sem obstáculos, desde que haja prova da existência do crime e indícios suficientes de autoria. O artigo 313 estabelece as situações em que a prisão preventiva é cabível. É importante ressaltar que apenas as hipóteses específicas previstas na lei, combinadas com o *periculum libertatis*, o *fumus comissi delicti* e a observância dos princípios que serão discutidos, podem justificar a decretação da prisão preventiva. A prisão preventiva não poderá ser decretada se o agente cometeu o delito em estado de necessidade, em legítima defesa, no estrito cumprimento do dever legal ou no exercício regular de um direito. O artigo 315 impõe a obrigação das decisões motivadas do juiz de



direito no que tange a qualquer modificação ou imposição da prisão preventiva. Por fim, o artigo 316 concede ao juiz a flexibilidade para revogar a prisão preventiva sempre que cessarem os motivos que justificavam sua manutenção, ou para decretá-la novamente caso surja a necessidade. Em fechamento, é relevante ressaltar a complexidade e a importância do tema abordado, que é o conflito entre o princípio da presunção de inocência e a decretação da prisão preventiva no contexto jurídico brasileiro. A análise realizada ao longo da pesquisa evidenciou que, embora a prisão preventiva seja uma medida cautelar necessária para garantir a ordem pública e a eficácia da instrução criminal, sua aplicação deve ser feita com cautela e em conformidade com os direitos fundamentais dos indivíduos. Os resultados obtidos demonstraram que a utilização excessiva da prisão preventiva pode comprometer a presunção de inocência, um princípio basilar do Estado de Direito, que assegura que ninguém pode ser considerado culpado até que haja uma condenação definitiva. Essa tensão entre a necessidade de proteção social e a garantia dos direitos individuais exige uma reflexão crítica por parte dos operadores do Direito, bem como uma revisão das práticas judiciais e legislativas. Portanto, é fundamental que o sistema de justiça penal busque um equilíbrio entre a proteção da sociedade e a preservação dos direitos dos acusados. A pesquisa sugere que a adoção de critérios mais rigorosos e transparentes para a decretação da prisão preventiva, bem como a promoção de alternativas menos gravosas, pode contribuir para a harmonização desses princípios. Assim, o estudo não apenas enriquece o debate acadêmico, mas também propõe caminhos para a evolução do sistema jurídico, visando a construção de uma justiça mais equitativa e respeitosa dos direitos humanos. Em suma, a reflexão sobre o conflito entre a presunção de inocência e a prisão preventiva é essencial para o aprimoramento do Direito Penal contemporâneo, e este trabalho espera ter contribuído para essa discussão, incentivando futuras pesquisas e debates sobre o tema.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

CÓDIGO PENAL. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm>. Acesso em 18.08.2024.

CÓDIGO DE PROCESSO PENAL. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3689.htm>. Acesso em 18.08.2024.

GOMES FILHO, Antônio Magalhães, Presunção de inocência e prisão cautelar. São Paulo: Saraiva, 1991.

LIMA, Renato Sérgio de; SILVA, Guilherme Amorim Campos da; OLIVERA, Priscilla Soares de. Segurança pública e ordem pública: apropriação jurídica das expressões à luz da legislação, doutrina e jurisprudência pátrias. Rev. bras. segur. pública. São Paulo v. 7, n. 1, p. 58-82. Fev./mar. 2013.

PACELLI, Eugênio. Prisão preventiva de liberdade provisória: a reforma da Lei nº 12.403/11. São Paulo: Atlas. 2013. p. 89. Disponível em: <http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen>>. Acesso em mar. 2021.



TÁVORA, Nestor. Curso de Direito Processual Penal. 7ª ed. Salvador: Editora JusPodvim, 2012.

NUCCI, G. D. S. Princípios do Processo Penal. In: Manual de Processo Penal e Execução Penal. 12ª. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2015. Cap. IV, p. 31-63

MIRANDA MINAGÉ, Thiago. Prisões e Medidas Cautelares à Luz da Constituição. 4ª edição. Empório do Direito. 2017.



RESUMO XXIV

DISTÚRBIOS TEMPOROMANDIBULAR: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

Marta Maiara Silva Olivetto⁶¹.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-R24

Introdução: Os distúrbios temporomandibular são aqueles que causam alguma disfunção na região temporomandibular ou dores na mandíbula, podendo inclusive provocar dores de cabeça. Normalmente, a dor atinge a região da articulação temporomandibular, podendo comprometer os músculos responsáveis pela mastigação dentre outros músculos da região facial. Segundo dados da Organização Mundial de Saúde (OMS) trata-se de um problema que afeta cerca de 30% da população mundial, sendo mais frequente em indivíduos do sexo feminino. Diante do exposto, o presente estudo teve como objetivo avaliar artigos disponíveis da literatura científica sobre o tema, que estavam disponíveis pra consulta no idioma português / inglês. **Método:** Trata-se de uma revisão integrativa da literatura, que nada mais é que uma busca por estudos já existentes e publicados sobre um determinado tema. Para tanto seguiu-se os caminhos metodológicos disponíveis na literatura sobre o assunto, em especial as disponibilizadas no trabalho de Souza et al (2010), quais sejam 1) formulação da questão e dos objetivos da revisão; 2) Busca ou amostragem na literatura; 3) coleta de dados; 4) análise crítica dos estudos incluídos; 5) discussão dos resultados; 6) apresentação da revisão integrativa. Com a intenção de conduzir esta revisão integrativa, formulou-se a questão norteadora: Qual a produção de conhecimento a respeito dos distúrbios temporomandibulares? A busca da produção sobre o tema ocorreu em todas as bases de dados disponíveis na Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) do Brasil, com destaque para a base Literatura Latino Americana e do Caribe em Assuntos sociais e da Saúde (LILACS) e Literatura Internacional em ciências da Saúde (MEDLINI). Em relação aos critérios de inclusão, os artigos deveriam estar disponíveis na íntegra, nos idiomas português e/ou inglês publicados a qualquer tempo. Destaca-se que os artigos disponíveis sobre o tema nos idiomas selecionados não eram abundante, o que tornava pouco interessante usar filtros por ano na busca. Os artigos foram inicialmente selecionados pelos títulos, desde que estes contivessem a palavra “temporomadindibular”, que também foi o assunto principal usado para busca-los. Posteriormente foram analisados na íntegra. Na busca realizada foram encontrados apenas 23 artigos, após eliminações de duplicidades e títulos que não continham a palavra “temporomandibular” Nesse contexto restaram 10 publicações com potencial para irem para a amostra final, após leitura dos artigos e considerando a finalidade deste trabalho, aplicou-se ainda o critério de artigos mais recentes, neste caso restaram 4, publicados entre 2010 e 2012. A análise e síntese dos artigos, ocorreu por meio da construção de quadros, contendo os seguintes itens: Título; ano e país. **Resultados e discussão:** Evidencia-se com base na figura 1, as características dos artigos selecionados. Em relação ao ano de publicação, um foi publicado em 2010, um em 2011 e dois em 2012. Demonstrando que existem poucos artigos recentes publicados e disponibilizados nas bases científicas sobre o tema.

61 <https://lattes.cnpq.br/9481254923804601>. <https://orcid.org/0000-0003-2180-2304>.
E-mail: olivettomayara2020@gmail.com



Título do artigo	Ano	país
Anquilose da Articulação Temporomandibular em Criança: Relato de Caso	2010	Brasil
Avaliação do efeito do tratamento de distúrbios temporomandibulares sobre o zumbido	2011	Brasil
Alterações da articulação temporomandibular e suas repercussões orofaciais em pacientes portadores de artrite idiopática juvenil	2012	Brasil
Videofluoroscopic evaluation of mastication and swallowing in individuals with TMD	2012	Brasil

Figura 1: caracterização das publicações científicas segundo título, ano e local de publicação.

Em relação à figura 2, os resultados encontrados pelos autores evidenciam-se que o tratamento dos transtornos temporomandibulares deve ser feito por equipe multiprofissional que vai do dentista ao fisioterapeuta.

Autores/ Ano	Síntese da Conclusão
Pereira Filho; Neto; Garcia; Cavalcanti (2010).	A anquilose da ATM em crianças de baixa idade pode levar a distúrbios no crescimento. Uma descrição detalhada dos achados clínicos, funcionais e radiográficos é necessária para estabelecer o correto diagnóstico.
Webster; Ikino; Salles; Lino; Manoel; Carreirão Filho. (2011)	Houve redução significativa na percepção do zumbido nos pacientes submetidos a tratamento das desordens temporomandibulares.
Carvalho; Braga; Brito; Junior; Figueiredo; Sztajnbok.	Concluimos que dentre os distúrbios orofaciais em pacientes com AIJ, as mudanças no crescimento mandibular geradas por disfunções na região da ATM parecem de grande prevalência. Tais disfunções podem promover, principalmente, mordida aberta, retrusão mandibular, micrognatia, apinhamento dentário e assimetria facial. O reumatologista pode detectar tais alterações precocemente, encaminhando o paciente de imediato a uma equipe que deve ser, preferencialmente, multidisciplinar, composta por ortodontista, fisioterapeuta e fonoaudiólogo, visando reduzir futuras complicações oclusais e de crescimento mandibular.
Maffei; Mello; Biase; Pasetti; Camargo; Silvério; Gonçalves. (2012).	Pacientes com DTM podem apresentar alterações nos padrões de mastigação e deglutição, com penetração laríngea e/ou aspiração traqueal. O estudo indica a necessidade de avaliação multidisciplinar devido à presença de disfagia em pacientes com DTM.

Figura 2: Síntese das principais conclusões encontradas nos artigos da presente revisão integrativa.

A literatura disponível sobre os distúrbios temporomandibulares ainda encontram-se diluídas, carecendo de novas publicações sobre o tema. Os resultados desta revisão evidenciam isso. Conclusão: O tratamento de distúrbios temporomandibulares necessita de equipe multiprofissional, pois trata-se de um problema que afeta a região da facial, podendo prejudicar a deglutição, bem como a fala dentre outras funções. É importante destacar que não foi possível fazer um estudo mais profundo em razão da escassez de produções científicas disponibilizadas na BVS.



REFERÊNCIAS

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da, CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa da literatura: o que é e como fazer. Einstein. N. 8 p 102-106. 2010. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/eins/v8n1/pt_1679-4508-eins-8-1-0102.pdf acesso em 20/03/2020

WEBSTER, Guilherme; et al. Avaliação do efeito do tratamento de distúrbios temporomandibulares sobre o zumbido. Arquivos internacionais de otorrinolaringologia. V. 15 n 3. São Paulo 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-48722011000300010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt acesso em 20/03/2020

PEREIRA FILHO, Edilberto Nunes. Et al. Anquilose da Articulação Temporomandibular em Criança: Relato de Caso. Odonto. V 19 n 38 p 31-38. Disponível em <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/Odonto/article/view/1568> acesso em 20/03/2020

CARVALHO, Renata Teixeira de. Et al. Alterações da articulação temporomandibular e suas repercussões orofaciais em pacientes portadores de artrite idiopática juvenil. Revista Brasileira de Reumatologia. Vol 52. No 6 São Paulo. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0482-50042012000600009&lng=pt&nrm=iso&tlng=en acesso em 20/03/2020

MAFFEI, Carla. Et al. Videofluoroscopic evaluation of mastication and swallowing in individuals with TMD. Brazijian Journal of Otorhinolaryngology. N 78. 2012. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22936132> acesso em 20/03/2020.



CAPÍTULO DE LIVRO



CAPÍTULO I

ANÁLISE DE RISCOS EM INVESTIMENTOS FINANCEIROS UTILIZANDO MÉTODOS ESTATÍSTICOS

Reginaldo Soares de Sousa Lima⁶².

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-01

RESUMO: A análise de riscos em investimentos financeiros utilizando métodos estatísticos é fundamental para a tomada de decisões informadas e eficazes. Técnicas como a análise de variância, desvio padrão, Value at Risk (VaR), modelagem de séries temporais e simulação de Monte Carlo são empregadas para identificar, avaliar e mitigar riscos. Essas abordagens quantitativas permitem uma compreensão profunda das incertezas associadas aos investimentos, facilitando a criação de estratégias robustas e resilientes. A aplicação de métodos estatísticos transforma dados complexos em informações acionáveis, ajudando os investidores a anteciparem movimentos de mercado e a ajustar suas estratégias para minimizar perdas potenciais. Isso resulta em uma gestão mais eficiente dos portfólios e em um melhor desempenho financeiro a longo prazo.

PALAVRAS-CHAVE: Análise de Riscos. Investimentos Financeiros. Métodos Estatísticos. Análise de Variância. Desvio Padrão.

RISK ANALYSIS IN FINANCIAL INVESTMENTS USING STATISTICAL METHODS

ABSTRACT: Risk analysis in financial investments using statistical methods is essential for making informed and effective decisions. Techniques such as analysis of variance, standard deviation, Value at Risk (VaR), time series modeling and Monte Carlo simulation are employed to identify, evaluate and mitigate risks. These quantitative approaches allow for an in-depth understanding of the uncertainties associated with investments, facilitating the creation of robust and resilient strategies. Applying statistical methods transforms complex data into actionable information, helping investors anticipate market movements and adjust their strategies to minimize potential losses. This results in more efficient portfolio management and better long-term financial performance.

KEYWORDS: Risk Analysis. Financial Investments. Statistical Methods. Variance Analysis. Standard Deviation.

INTRODUÇÃO

A matemática financeira e estatística são campos fundamentais tanto na área acadêmica quanto na prática profissional, envolvendo a aplicação de conceitos matemáticos para a análise e resolução de problemas financeiros e a utilização de técnicas

62 Graduação em matemática pela Universidade Federal do Amapá, UNIFAP (2023). Pós-Graduação em matemática financeira e estatística pela faculdade Prisma - (2024). <https://orcid.org/0009-0001-2193-9071>; <http://lattes.cnpq.br/8911879532032765>. E-mail: regi.lima_soares@outlook.com



estatísticas para a interpretação de dados e tomada de decisões. Este estudo se concentra na aplicação de ferramentas matemáticas e estatísticas no contexto financeiro, especificamente em tópicos como juros compostos, amortização, análise de investimentos e uso de estatísticas para prever tendências econômicas.

O objeto deste estudo é a análise detalhada das aplicações práticas da matemática financeira e da estatística no ambiente financeiro, focando em como essas disciplinas podem ser utilizadas para melhorar a precisão das previsões financeiras e a eficácia na gestão de recursos. A motivação para este estudo surge da crescente complexidade do mercado financeiro e da necessidade de profissionais bem-preparados para lidar com desafios financeiros complexos utilizando abordagens matemáticas e estatísticas.

O problema central que este estudo busca abordar é a falta de compreensão e aplicação adequada das técnicas de matemática financeira e estatística por parte de muitos profissionais no setor financeiro. A inadequada utilização dessas ferramentas pode levar a decisões financeiras equivocadas, resultando em perdas significativas para indivíduos e organizações.

Os objetivos deste estudo foram apresentar e explicar os conceitos fundamentais de matemática financeira e estatística. Demonstrar a aplicação prática dessas disciplinas em problemas financeiros reais. Avaliar a eficácia das técnicas matemáticas e estatísticas na previsão de tendências econômicas e na gestão de investimentos.

Os procedimentos metodológicos adotados incluem uma revisão bibliográfica detalhada das teorias e práticas de matemática financeira e estatística, seguida por estudos de caso que ilustram a aplicação dessas teorias em situações reais. Além disso, serão conduzidas análises estatísticas de dados financeiros históricos para demonstrar a aplicação prática das técnicas estudadas.

A relevância deste estudo reside em sua contribuição para o entendimento e aplicação eficaz das técnicas de matemática financeira e estatística no setor financeiro. Ao esclarecer e exemplificar como essas disciplinas podem ser utilizadas para melhorar a precisão das previsões financeiras e a tomada de decisões, este estudo pretende fornecer uma base sólida para profissionais e acadêmicos que buscam aprimorar suas habilidades e conhecimentos na área financeira.



MATEMÁTICA FINANCEIRA

A matemática financeira é utilizada na compreensão e resolução de problemas da realidade, como uma estratégia de ensino e aprendizagem. Isso nos permitiu usar os temas escolhidos, conhecendo os problemas que existem dentro dele e tentar resolvê-los com a ajuda da matemática (Barbosa, 2015).

A matemática financeira assume uma perspectiva de modelos e modelagem, que afirma que os alunos desenvolvem representações conceituais ou modelos que são expressos usando a linguagem falada, símbolos escritos, materiais concretos, diagramas, imagens ou outras mídias representacionais (Bassanezi, 2013).

Quando os alunos recebem problemas não triviais para resolver, aqueles que se relacionam com suas vidas - eles desenvolvem modelos que estão continuamente sendo projetados no mundo externo. Esses modelos recebem significados matemáticos à medida que os alunos os interpretam e refinam para resolver o problema (Herminio, 2019).

Portanto, é imperativo que as pedagogias baseadas em modelos pretendidas para salas de aula de educação STEM sejam mais pesquisadas, a fim de contribuir para uma alfabetização STEM integrada. A educação STEM autêntica deve ser conduzida pelo desenvolvimento da interação entre as disciplinas STEM em paralelo com a manutenção da integridade de cada disciplina.

Se essa visão deve ser reforçada, é de extrema importância que a implementação de qualquer atividade educacional autêntica baseada em modelo seja sustentada por estruturas baseadas em evidências e recomendações para a prática de ensino (Rosso, 2015).

A educação financeira deve idealmente ser integrada ao currículo escolar como parte de uma estratégia nacional coordenada para a educação financeira envolvendo a comunidade em geral. Segundo Salvan (2014) os programas escolares devem permitir que todas as crianças de um país ou jurisdição sejam expostas a este assunto por meio do currículo escolar. A introdução da educação financeira deve ser precedida e baseada em uma avaliação e análise da situação e do nível de educação financeira fornecido por meio dos currículos existentes e do nível atual de alfabetização financeira de crianças e jovens (Silva, 2015).



Segundo Salvan (2014) as funções-chave e centrais devem ser desempenhadas por um órgão central de coordenação (geralmente composto por autoridades públicas), com o apoio do sistema de ensino, professores, pais e comunidade, bem como alunos, professores e funcionários da escola: um papel central. Devido à sua experiência pedagógica e ao relacionamento próximo com os alunos, os professores devem estar no centro da introdução da educação financeira nas escolas.

Devem ser feitos esforços especiais para envolver os professores em todas as fases do processo, convencê-los da importância da educação financeira para os alunos e para eles próprios, bem como para fornecer-lhes os recursos e a formação necessários para que se sintam confiantes no ensino da educação financeira nas aulas. Os líderes escolares, como diretores de escolas e funcionários executivos, também podem desempenhar um papel fundamental na promoção eficiente da educação financeira entre professores, alunos e seus pais, parentes e a comunidade em geral (Silva, 2015).

ESTATÍSTICA

A estatística é uma ciência que se dedica à coleta, análise, interpretação e apresentação de dados. Ela desempenha um papel crucial em diversas áreas do conhecimento, fornecendo ferramentas e métodos para transformar dados brutos em informações significativas, facilitando a tomada de decisões informadas. Através da estatística, é possível identificar padrões, tendências e relações em conjuntos de dados, o que permite a realização de previsões e a formulação de conclusões fundamentadas.

De acordo com Bassanezi (2013), a estatística não se limita apenas à análise de dados, mas também inclui o desenvolvimento de teorias e modelos matemáticos que descrevem fenômenos reais. Esses modelos são essenciais para a compreensão e previsão de eventos em diversas disciplinas, como economia, medicina, engenharia, e ciências sociais. A estatística é fundamental para a realização de estudos experimentais e observacionais, ajudando a garantir a validade e a confiabilidade dos resultados obtidos.

Barbosa et al. (2014) ressaltam a importância das tecnologias de informação e comunicação na aplicação da estatística, especialmente na educação. As tecnologias facilitam o processamento de grandes volumes de dados e permitem a visualização e



análise de forma mais eficiente e acessível. Isso é particularmente relevante em contextos educacionais, onde a estatística pode ser utilizada para melhorar o ensino e a aprendizagem, através da análise de dados de desempenho estudantil, por exemplo.

Além disso, Herminio (2019) destaca que a estatística é vital para o desenvolvimento de projetos de modelagem matemática. Esses projetos utilizam técnicas estatísticas para resolver problemas práticos e teóricos, oferecendo soluções baseadas em dados concretos. A capacidade de modelar situações complexas e prever resultados futuros é uma das principais contribuições da estatística para a ciência e a sociedade.

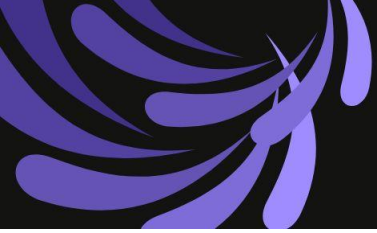
Portanto, a estatística é uma disciplina essencial que proporciona uma base sólida para a análise e interpretação de dados em diversas áreas do conhecimento. Seu papel é crucial para a compreensão de fenômenos complexos e para a tomada de decisões fundamentadas, apoiando o avanço científico e tecnológico.

APLICAÇÕES PRÁTICAS DESTAS DISCIPLINAS EM PROBLEMAS FINANCEIROS REAIS

A aplicação prática da estatística em problemas financeiros reais é vastamente relevante, proporcionando uma série de ferramentas e métodos que auxiliam na tomada de decisões informadas e na mitigação de riscos. Os métodos estatísticos são utilizados para analisar e interpretar dados financeiros, identificar tendências de mercado, prever comportamentos futuros e desenvolver estratégias de investimento eficazes.

Um dos métodos estatísticos amplamente utilizados em finanças é a análise de variância (ANOVA). Essa técnica permite comparar as médias de diferentes grupos e identificar se há diferenças estatisticamente significativas entre eles. Por exemplo, a ANOVA pode ser empregada para comparar o desempenho de diferentes portfólios de investimento ou estratégias financeiras ao longo do tempo. Através dessa análise, investidores podem determinar quais estratégias oferecem retornos mais consistentes e ajustados ao risco, orientando suas decisões de investimento de maneira mais eficaz (Bassanezi, 2013).

A distribuição normal e o desvio padrão são outras ferramentas estatísticas cruciais na análise financeira. A distribuição normal é frequentemente assumida para os



retornos dos ativos financeiros, enquanto o desvio padrão mede a dispersão desses retornos em torno da média. O desvio padrão é uma medida de volatilidade e risco; quanto maior o desvio padrão, maior o risco associado ao investimento. Investidores utilizam essas medidas para avaliar a estabilidade dos retornos de um ativo ou portfólio, ajudando-os a equilibrar seus investimentos entre opções mais arriscadas e mais seguras (Barbosa et al., 2014).

Outra técnica essencial é o Value at Risk (VaR), uma medida estatística que quantifica a perda máxima esperada de um portfólio durante um período específico, com um nível de confiança predefinido. O VaR é amplamente utilizado por instituições financeiras para o gerenciamento de riscos, permitindo que elas identifiquem a quantidade de capital necessária para cobrir potenciais perdas e ajustem suas estratégias de investimento de acordo. Através do VaR, é possível ter uma visão clara do risco potencial e tomar medidas preventivas para minimizar perdas significativas (Herminio, 2019).

A modelagem de séries temporais, como os modelos ARIMA (AutoRegressive Integrated Moving Average), é outro método estatístico fundamental aplicado em finanças. Esses modelos são usados para prever futuros valores de uma série de dados com base em seus valores passados, sendo particularmente úteis na previsão de preços de ativos e na identificação de tendências de mercado. A precisão dessas previsões permite que investidores e analistas financeiros antecipem movimentos de mercado e ajustem suas estratégias de investimento para maximizar retornos (Orey; Rosa, 2017).

A simulação de Monte Carlo é uma técnica poderosa que utiliza a geração de muitos cenários possíveis para um portfólio, baseado em distribuições de probabilidade. Esta técnica permite avaliar o impacto de diferentes riscos e incertezas no desempenho futuro do portfólio. Por exemplo, a simulação de Monte Carlo pode ser usada para prever o valor futuro de um portfólio sob diferentes condições de mercado, ajudando investidores a entender a gama de possíveis resultados e a tomar decisões mais informadas sobre alocação de ativos e gerenciamento de riscos (Barbosa, 2015).

Essas aplicações práticas da estatística em problemas financeiros reais destacam a importância dessa disciplina na gestão de investimentos e na mitigação de riscos. Através da análise estatística, investidores podem transformar dados financeiros complexos em informações valiosas, permitindo uma melhor compreensão dos mercados



e a formulação de estratégias de investimento mais robustas. Além disso, a utilização de tecnologias de informação e comunicação facilita a aplicação dessas técnicas, tornando o processamento de grandes volumes de dados mais eficiente e acessível, o que é crucial para a análise financeira moderna (Souza; Souza, 2014).

Portanto, a estatística desempenha um papel essencial na análise financeira, proporcionando uma base sólida para a tomada de decisões informadas e a gestão de riscos. A aplicação de métodos estatísticos permite que investidores e analistas financeiros compreendam melhor os comportamentos de mercado, prevejam movimentos futuros e desenvolvam estratégias de investimento eficazes, contribuindo para a estabilidade e o sucesso financeiro.

EFICÁCIA DAS TÉCNICAS MATEMÁTICAS E ESTATÍSTICAS NA PREVISÃO DE TENDÊNCIAS ECONÔMICAS E NA GESTÃO DE INVESTIMENTOS

A eficácia das técnicas matemáticas e estatísticas na previsão de tendências econômicas e na gestão de investimentos tem sido amplamente reconhecida e aplicada em diversos contextos financeiros. Essas técnicas permitem aos analistas e investidores não apenas entender melhor os comportamentos de mercado, mas também desenvolver estratégias de investimento mais robustas e informadas.

Uma das técnicas matemáticas mais fundamentais utilizadas na previsão de tendências econômicas é a modelagem de séries temporais. Modelos como ARIMA (AutoRegressive Integrated Moving Average) e GARCH (Generalized Autoregressive Conditional Heteroskedasticity) são empregados para analisar dados históricos e prever futuros valores de variáveis econômicas e financeiras. Essas técnicas permitem identificar padrões recorrentes e tendências subjacentes, fornecendo previsões precisas que são essenciais para a tomada de decisões informadas. A capacidade de prever movimentos de preços de ativos, taxas de juros e indicadores econômicos auxilia os investidores a anteciparem mudanças de mercado e ajustar suas carteiras de investimentos de acordo (Bassanezi, 2013).



A análise de regressão é outra técnica estatística crucial na previsão de tendências econômicas. Este método envolve a identificação de relações entre uma variável dependente e uma ou mais variáveis independentes. No contexto financeiro, a análise de regressão pode ser utilizada para prever o comportamento de um ativo com base em fatores econômicos como PIB, inflação, taxa de desemprego, entre outros. Através dessa técnica, é possível estimar o impacto de diferentes fatores econômicos sobre o desempenho dos investimentos, permitindo aos investidores tomarem decisões mais embasadas (Barbosa et al., 2014).

Além da previsão, as técnicas estatísticas desempenham um papel vital na gestão de investimentos, particularmente na avaliação e mitigação de riscos. O Value at Risk (VaR) é uma medida estatística amplamente utilizada que quantifica a perda potencial máxima de um portfólio em um determinado período, com um nível de confiança específico. Essa técnica permite aos gestores de investimentos avaliarem o risco total de suas carteiras e tomar medidas para minimizar perdas potenciais. A eficácia do VaR na gestão de riscos é bem documentada, pois fornece uma visão clara dos riscos envolvidos e ajuda a desenvolver estratégias para mitigá-los (Herminio, 2019).

A simulação de Monte Carlo é outra técnica estatística poderosa utilizada na gestão de investimentos. Esta técnica envolve a geração de múltiplos cenários possíveis para o desempenho de um portfólio, baseando-se em distribuições de probabilidade para modelar a incerteza e a variabilidade dos retornos. A simulação de Monte Carlo permite aos investidores avaliarem uma ampla gama de resultados possíveis e entender a probabilidade de diferentes níveis de desempenho. Essa análise é crucial para a gestão de portfólios, pois ajuda a identificar os riscos e oportunidades associados a diferentes estratégias de investimento (Orey; Rosa, 2017).

A análise de correlação é também uma técnica importante na gestão de investimentos. Ela mede a força e a direção do relacionamento entre duas variáveis. Em finanças, a análise de correlação é utilizada para diversificação de portfólios, permitindo aos investidores selecionarem ativos que não se movem de forma sincronizada. Uma baixa correlação entre os ativos de um portfólio reduz o risco total, pois as perdas em alguns ativos podem ser compensadas por ganhos em outros. Isso resulta em um portfólio



mais equilibrado e menos suscetível a grandes oscilações de mercado (Souza; Souza, 2014).

A aplicação de técnicas matemáticas e estatísticas na previsão de tendências econômicas e na gestão de investimentos é respaldada por uma vasta literatura acadêmica e prática. Essas técnicas não apenas melhoram a precisão das previsões, mas também fornecem uma base sólida para a tomada de decisões estratégicas. Através do uso de modelos matemáticos e análises estatísticas, os investidores podem transformar dados complexos em informações acionáveis, melhorando sua capacidade de gerenciar riscos e maximizar retornos.

Portanto, a eficácia das técnicas matemáticas e estatísticas na previsão de tendências econômicas e na gestão de investimentos é inquestionável. Essas ferramentas permitem uma análise aprofundada e precisa dos mercados financeiros, auxiliando investidores e gestores a tomar decisões mais informadas e a desenvolver estratégias de investimento mais eficazes. A aplicação dessas técnicas resulta em uma gestão mais robusta e resiliente de portfólios, contribuindo significativamente para o sucesso financeiro a longo prazo.

METODOLOGIA

A metodologia de revisão da literatura foi estruturada para garantir uma análise abrangente e detalhada das aplicações da matemática financeira e estatística no contexto financeiro. Primeiramente, iniciou-se a busca por fontes relevantes em bases de dados acadêmicas reconhecidas, como Google Scholar, Scopus, Web of Science e a biblioteca digital da Capes. Foram utilizadas palavras-chave específicas, incluindo “matemática financeira”, “estatística aplicada”, “análise de investimentos” e “previsões financeiras”, para identificar artigos, livros, dissertações e teses relevantes.

Após a coleta inicial, cada fonte foi avaliada com base em critérios de relevância, qualidade e atualidade. Selecionaram-se estudos publicados nos últimos dez anos, garantindo assim a inclusão de pesquisas e práticas contemporâneas. As fontes escolhidas passaram por uma leitura crítica, onde foram identificados os principais conceitos, metodologias aplicadas e resultados obtidos em cada estudo. A análise também



considerou a consistência teórica e a aplicabilidade prática das técnicas de matemática financeira e estatística apresentadas.

Para assegurar uma compreensão abrangente, a revisão incluiu diversas abordagens metodológicas, desde estudos teóricos até pesquisas empíricas e aplicações práticas. Os estudos teóricos forneceram a base conceitual necessária, enquanto as pesquisas empíricas permitiram avaliar a eficácia das técnicas em situações reais. As aplicações práticas, muitas vezes apresentadas como estudos de caso, foram essenciais para ilustrar como os conceitos teóricos são implementados no mundo financeiro.

A revisão também envolveu a comparação crítica entre diferentes abordagens e técnicas. Buscou-se identificar padrões, divergências e possíveis lacunas na literatura existente. Esta análise comparativa foi fundamental para desenvolver uma visão integrada das melhores práticas e das áreas que necessitam de maior investigação. Além disso, foram incluídos estudos interdisciplinares que exploram a interseção entre matemática financeira e estatística com outras áreas, como economia e administração, ampliando assim o escopo e a profundidade da revisão.

O processo de revisão foi sistemático e rigoroso, seguindo etapas claras de coleta, seleção, leitura crítica e análise comparativa. Esta abordagem metodológica garantiu a construção de uma base sólida e abrangente de conhecimento, necessária para abordar os objetivos do estudo e responder ao problema central identificado. A revisão da literatura culminou na identificação de recomendações práticas e teóricas, destacando tanto os avanços quanto as limitações atuais no uso da matemática financeira e estatística no contexto financeiro.

Ao longo deste processo, manteve-se o compromisso com a imparcialidade e a objetividade, garantindo que todas as fontes fossem avaliadas de forma equitativa e suas contribuições consideradas no contexto do estudo. A metodologia adotada permitiu não apenas uma compreensão profunda dos tópicos investigados, mas também a identificação de áreas emergentes e oportunidades para futuras pesquisas. Assim, a revisão da literatura forneceu uma base robusta para as próximas etapas da pesquisa e para o desenvolvimento de novas aplicações e práticas na matemática financeira e estatística.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise de riscos em investimentos financeiros utilizando métodos estatísticos é uma prática essencial que permite aos investidores tomarem decisões informadas e eficazes. A aplicação de técnicas como a análise de variância, o desvio padrão, o Value at Risk (VaR), a modelagem de séries temporais e a simulação de Monte Carlo proporciona uma compreensão profunda dos riscos e das incertezas envolvidas nos investimentos. Essas técnicas oferecem uma abordagem quantitativa robusta para identificar, avaliar e mitigar riscos, permitindo uma gestão mais eficiente dos portfólios e uma melhor previsão de tendências de mercado.

Além disso, a utilização de métodos estatísticos na análise de riscos financeiros contribui para a criação de estratégias de investimento mais sólidas e resilientes. Ao transformar dados complexos em informações acionáveis, os investidores podem antecipar movimentos de mercado, ajustar suas estratégias de acordo e minimizar perdas potenciais. Essa abordagem analítica e quantitativa é fundamental para navegar no ambiente dinâmico e volátil dos mercados financeiros, proporcionando uma vantagem competitiva significativa.

Em suma, a análise de riscos em investimentos financeiros utilizando métodos estatísticos não só melhora a precisão das previsões, mas também fortalece a capacidade dos investidores de gerir riscos de forma proativa. A aplicação dessas técnicas resulta em decisões de investimento mais bem fundamentadas, contribuindo para a estabilidade e o sucesso financeiro a longo prazo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dacio Guimaraes de; BARBOSA, Alexandre Fernandes. Inclusão das tecnologias de informação e comunicação na educação através de projetos. Trabalho apresentado no Congresso Anual de Tecnologia da Informação - CATI, 2014, São Paulo - SP. Anais do Congresso Anual de Tecnologia da Informação, 2014. v. 1. p. 1-13. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/343176138_Metodologias_ativas_de_aprendizagem_na_Educacao_Profissional_e_Tecnologica. Acesso em: 03 de mai.2024.

BARBOSA, J. C. Modelagem na Educação Matemática: Contribuições para o debate teórico. In: Reunião Anual da APNED, 24, Caxambu. Anais. Rio de Janeiro: APNED, 2015. Disponível em:



https://www.ufrgs.br/espmat/disciplinas/funcoes_modelagem/modulo_I/modelagem_barbosa.pdf. Acesso em: 10 de mai.2024.

BASSANEZI, R. C. Ensino-Aprendizagem com Modelagem Matemática: Uma Nova Estratégia. 3. ed. 4a reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/256007243_Ensino_-_aprendizagem_com_Modelagem_matematica. Acesso em: 12 de mai.2024.

HERMINIO; M. H. G. B. O processo de escolha dos Temas dos Projetos de Modelagem Matemática. Dissertação de Mestrado. Instituto de Geociências e Ciências Exatas. UNESP-Rio Claros. 139 f. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/emp/article/download/3283/2182/7413>. Acesso em: 21 de mai. 2024.

OREY, D. C.; ROSA, M. A dimensão Crítica da Modelagem Matemática: Ensinando para a eficiência Socio Crítica. In: Congresso Nacional de Modelagem em Educação Matemática, 5., 2017, Ouro Preto. Anais. Ouro Preto: Universidade Federal de Ouro Preto. 2017. Disponível em: https://lyceumonline.usf.edu.br/webp/portalUSF/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/Horizontes_25_2_07%5B11066%5D.pdf. Acesso em: 07 de abr. 2024.

ROSSO, Ademir José. O erro e o ensino aprendizagem da Matemática na perspectiva do desenvolvimento da autonomia do aluno. *BOLEMA: Boletim de Educação Matemática*. v.23. no 37. p. 1011. Rio Claros-SP. 2015. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/4313>. Acesso em: 07 de abr. 2024.

SALVAN, A. F. M. Avaliando as dificuldades da aprendizagem em matemática. 2014. 60 p. Monografia (Especialista em Educação Matemática) - Universidade do Extremo Sul Catarinense UNESC, Criciúma. Disponível em: <https://ae6f1b67fc.clvawcdnwnd.com/e458c7fb40e3dc8b059a3b94385b9af2/200000755-8020680208/artcient0012132020.pdf>. Acesso em: 10 de abr. 2024.

SANTOS, Eduardo da Silva. Um Estudo dos Sistemas de Amortizações SAC e francês no Ensino Médio Apoiado na Construção de Planilhas Eletrônicas. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT) – Centro de Ciências Exatas e da Terra, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/18665/1/EduardoSS_DISSERT.pdf. Acesso em: 11 de abr. 2024.

SILVA, J. A. F. Refletindo sobre as dificuldades de aprendizagem na matemática: algumas considerações. 2015. 11 p. Universidade Católica de Brasília-UCB. Disponível em: <https://repositorio.ucb.br:9443/jspui/bitstream/10869/1816/1/Jose%20Augusto%20Florentino%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 17 de abr. 2024.

SOUZA, Isabel Maria Amorim de; SOUZA, Luciana Vigília Amorim de. O uso da tecnologia como facilitadora da aprendizagem do aluno na escola. *Revista Fórum Identidades*. V.8, UFS. 2014. Disponível em: <https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/50/26042017192702.pdf>. Acesso em: 02 de jun. 2024



CAPÍTULO II

IDENTIDADE QUILOMBOLA A LUZ DAS DIRETRIZES CURRICULARES: VIDA E ESPERANÇA NA COMUNIDADE DE CASTAINHO/GARANHUNS – PE

Geovane dos Santos Barbosa⁶³.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-02

RESUMO: O presente estudo trata sobre a identidade quilombola sob a ótica das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Este texto faz reflexões sobre a identidade quilombola da comunidade de Castainho, no agreste de Pernambuco. Dessa forma, o objetivo geral é identificar traços da identidade quilombola nas práticas de professoras que atuam nos Anos Iniciais de uma escola quilombola. O referencial teórico foi elaborado com base nos estudos de Larchert (2013), Munanga (1999) e Silva (2016). A coleta de dados foi realizada com entrevista semiestruturada com três professoras da escola que tem no quilombo. A pesquisa foi construída em duas etapas, que são elas: revisão de literatura, entrevistas e análises dessas entrevistas. Chegou à conclusão de que a identidade quilombola é subjetiva.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade. Diretrizes. Práticas.

QUILOMBOLA IDENTITY IN THE LIGHT OF CURRICULAR GUIDELINES: LIFE AND HOPE IN THE COMMUNITY OF CASTAINHO/GARANHUNS – PE

ABSTRACT: The present study deals with quilombola identity from the perspective of the National Curricular Guidelines for Quilombola School Education. This text reflects on the quilombola identity of the community of Castainho, in the countryside of Pernambuco. Thus, the general objective is to identify traces of quilombola identity in the practices of teachers who work in the Initial Years of a quilombola school. The theoretical framework was developed based on studies by Larchert (2013), Munanga (1999) and Silva (2016). Data collection was carried out through semi-structured interviews with three teachers from the school in the quilombo. The research was constructed in two stages, which are: literature review, interviews and analysis of these interviews. He came to the conclusion that quilombola identity is subjective.

KEYWORDS: Identity. Guidelines. Practices.

INTRODUÇÃO

Os povos quilombolas são chamados de grupos étnicos que vivem predominantemente nos espaços rurais. A formação desses povos está atrelada a diversas formas de resistência à escravidão e a inserção da cultura do homem branco. Na formação

63 Mestrado profissional em Educação - Universidade de Pernambuco/Campus Mata Norte (UPE/CMN). <http://lattes.cnpq.br/1599480422400668>; <https://orcid.org/0000-0003-4408-0148>. E-mail: geovanegigi@hotmail.com
Orientadora: Prof.^a Waldenia Leão de Carvalho- Prof.^a Adjunta do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação na Universidade Pernambuco, campus Mata Norte.



dos quilombos podemos perceber a busca por direitos que, por muito tempo, foram negados, tanto socialmente, quanto historicamente. Um desses direitos diz respeito à identidade de seu povo, enquanto comunidades de remanescentes, pertencentes a uma cultura, que produz conhecimentos e que luta pelo reconhecimento e pela demarcação de suas terras. Referimos à identidade do povo quilombola enquanto um diálogo amplo. Gomes (2002, p. 39) compreende que:

[...] a identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/ racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela a nossa própria identidade.

Gomes entende que a identidade negra e a educação escolar quilombola são dois processos construídos tanto social quanto historicamente ao longo dos tempos, ou seja, valorizam a cultura de determinado povo. Já que esses povos têm formas próprias de organização comunitárias com seus rituais, com o resgate de sua história e memória, com ênfase em sua identidade, conforme suas especificidades. Gomes (2002, p. 39) ainda salienta que:

Enquanto dois processos densos, construídos pelos sujeitos sociais no decorrer da história, nas relações sociais e culturais, a educação e a identidade negra estão imersas na articulação entre o individual e o social, entre o passado e o presente, e são incorporadas, ao mesmo tempo em que incorporam, à dinâmica do particular e do universal.

Esses dois processos implicam em formas educativas que manifestam a vivência dos povos quilombolas, como a identidade negra e quilombola, a memória e sua ancestralidade. Dessa forma, as práticas educativas em escolas quilombolas precisam discutir a descolonização de seu currículo e inserir neste as questões relativas à educação das relações étnico-raciais. Já que muitas vezes as escolas quilombolas, ou até mesmo aquelas que recebem estudantes de comunidades quilombolas, praticam em seus currículos os saberes eurocêntricos, visando, sobretudo, os processos coloniais, algo bem distante do cotidiano desses estudantes.

A identidade do povo negro é construída em vários espaços, quer sejam institucionais ou não institucionais. Podemos inferir, ainda, que ela é construída também



durante a trajetória escolar desses estudantes. Gomes (2002, p. 40) esclarece que nessa trajetória:

[...] o negro e a negra deparam-se, na escola, com diferentes olhares sobre o seu pertencimento racial, sobre a sua cultura e a sua história. Muitas vezes esses olhares chocam-se com a sua própria visão e experiência da negritude. Estamos no complexo campo das identidades e das alteridades, das semelhanças e diferenças e, sobretudo, das diversas maneiras como estas são tratadas.

Com a formação dos quilombos no Brasil se iniciou a busca por direitos que por muito tempo foram negados aos povos tradicionais. Direitos que foram negados tanto do ponto de vista histórico, quanto social. Um desses direitos pode ser destacado como sendo o reconhecimento da identidade do povo quilombola, enquanto comunidades remanescentes de quilombos e produtores de uma cultura outra, de conhecimentos e que lutam por terra e que reivindicam uma educação com características peculiares. Para Munanga (1999, p. 14):

Essa identidade, que é sempre um processo e nunca um produto acabado, não será construída no vazio, pois seus constitutivos são escolhidos entre os elementos comuns aos membros do grupo: língua, história, território, cultura, religião, situação social, etc. Estes elementos não precisam estar concomitantemente reunidos para deflagrar o processo, pois as culturas em diáspora têm de contar apenas com aqueles que resistiram, ou que elas conquistaram em seus novos territórios.

Pensar a educação que leva em consideração a identidade do povo negro nos instiga a pensar uma educação pautada na diversidade. Cabe a nós, professores e professoras, a tarefa de descolonizar o currículo escolar, diminuindo as desigualdades sociais e nele inserir os conteúdos que vinculem a educação com a identidade do povo negro. “Pensar a relação entre Educação e identidade negra nos desafia a construir, juntos, uma pedagogia da diversidade” (Gomes, 2002, p. 42).

Ao fazermos a relação entre educação e identidade negra estamos nos aproximando do grande universo representativo simbólico e material, isto é, da cultura e das questões políticas envolvidas. Afirmamos que, por muito tempo, a sociedade brasileira e a escola sempre esconderam a participação do negro na produção da história e até mesmo em questões econômicas e culturais de nosso país.



O objetivo geral deste texto é identificar traços da identidade quilombola nas práticas de professoras que atuam nos Anos Iniciais de uma escola quilombola. Sobre a metodologia, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e de campo, em que foi realizada uma entrevista com três professoras.

DESENVOLVIMENTO: A IDENTIDADE DO POVO QUILOMBOLA E OS PERCURSOS TRAÇADOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

A Educação Escolar Quilombola começou a ser pensada na década de 1980, com a intenção de recuperar a ancestralidade dos povos quilombolas em nosso país. A partir daí foram sendo instituídas legislações que respaldassem a educação escolar quilombola, como por exemplo, a Lei nº 10.639/2003, que versa a respeito da obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, em 2004; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, em 2007; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, em 2012.

As discussões para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola se iniciaram na Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em Brasília, de 28 de março a 1º de abril de 2010.

A CONAE constituiu-se, portanto, em espaço social de discussão da educação brasileira, articulando os/as diferentes agentes institucionais, da sociedade civil e dos governos (federal, estaduais/DF e municipais), em prol da construção de um projeto e de um Sistema Nacional de Educação, como política de Estado (Brasil, 2010, p. 14).

O Documento Final desta conferência fortalece o debate em torno da elaboração de políticas públicas educacionais, tanto na educação básica, quanto no ensino superior e em etapas e modalidades educacionais. As políticas educacionais são discutidas em consonância com os marcos legais e jurídicos quer sejam a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996.

A partir dessas discussões, a Educação Escolar Quilombola passa a ser considerada uma modalidade da educação básica pelo Parecer CNE/CEB nº 07/2010 e



Resolução CNE/CEB nº 04/2010. O parecer e a resolução mencionados instituem as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica. Nestas Diretrizes:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas devem ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (Brasil, 2010, p. 42).

Os povos quilombolas são remanescentes de grupos étnico-raciais que se constituíram mediante a fuga de escravos fugitivos durante o período escravista do Brasil. Esses povos formaram quilombos ou comunidades quilombolas. Durante longo período da história, os povos quilombolas sofrem discriminações pelo não reconhecimento de sua identidade própria. “Espalhados pelo país, os descendentes ou remanescentes desses domínios negros vivem hoje em busca do reconhecimento da posse de suas terras coletivas” (Larchert, 2013, p. 2). A formação dos quilombos está diretamente relacionada com a escravidão, que em nosso país, se iniciou na primeira metade do século XVI e perdurou até a segunda metade do século XIX, tendo chegado ao fim após a assinatura da Lei Áurea.

A constituição dos quilombos representava o marco de uma luta pela conquista de sua identidade e que são produtores de conhecimentos específicos, luta pela conquista de terras e de uma educação específica, que respeita os saberes tradicionais desses povos. Os povos quilombolas possuem formas próprias de organização, preservação de sua memória, valorização de sua cultura, as especificidades de cada povo, bem como suas práticas de resistência.

Entendendo por prática de resistência os atos políticos, culturais e sociais que por meio de conflitos ou não, permitiram aos grupos quilombolas permanecerem em seus territórios de identidade e distinguirem – se do restante da sociedade. Esses atos de resistência construíram identidades e modo de vida específico que não se reduz a elementos materiais ou traços biológicos, mas a um conjunto de elementos políticos, culturais e históricos (Larchert, 2013, p. 9-10).

A construção dos saberes escolares desses povos tem uma estreita relação com suas práticas sociais cotidianas, que precisam ser respeitadas e valorizadas. Os processos educativos legitimam a existência de cada povo. Com relação à educação, há registros



que apontam para a não existência de escolas suficientes situadas dentro dos territórios quilombolas. Como consequência, os estudantes são atendidos em escolas que estão localizadas em comunidades distantes e que não foram pensadas para atender a este público, inclusive sob o ponto de vista curricular.

As comunidades remanescentes de quilombos possuem questões educacionais, políticas, sociais e culturais bem distintas, sob os aspectos históricos e geográficos. Pensando neste contexto, o Ministro Educação, Aloizio Mercadante, homologou no dia 20 de novembro de 2012, a Resolução CNE/CEB nº 08/2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQ). O artigo 7º desta resolução aborda como princípios da Educação Escolar Quilombola (EEQ):

I - direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade; II - direito à educação pública, gratuita e de qualidade; III - respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional; IV - proteção das manifestações da cultura afro-brasileira; V - valorização da diversidade étnico-racial; VI - promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação; VII - garantia dos direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e do controle social das comunidades quilombolas; VIII - reconhecimento dos quilombolas como povos ou comunidades tradicionais; XIX - conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas; X - direito ao etnodesenvolvimento entendido como modelo de desenvolvimento alternativo que considera a participação das comunidades quilombolas, as suas tradições locais, o seu ponto de vista ecológico, a sustentabilidade e as suas formas de produção do trabalho e de vida; XI - superação do racismo – institucional, ambiental, alimentar, entre outros – e a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação racial; XII - respeito à diversidade religiosa, ambiental e sexual; XV - superação de toda e qualquer prática de sexismo, machismo, homofobia, lesbofobia e transfobia; XVI - reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos espaços e dos tempos nos quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam; XVII - direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade; XVIII - trabalho como princípio educativo das ações didático-pedagógicas da escola; XIX - valorização das ações de cooperação e de solidariedade presentes na história das comunidades quilombolas, a fim de contribuir para o fortalecimento das redes de colaboração solidária por elas construídas; XX - reconhecimento do lugar social, cultural, político, econômico,



educativo e ecológico ocupado pelas mulheres no processo histórico de organização das comunidades quilombolas e construção de práticas educativas que visem à superação de todas as formas de violência racial e de gênero (Brasil, 2012, p. 5-6).

Para a garantia das práticas e ações político-pedagógicas mencionadas no artigo 7º descrito acima, faz-se necessária a presença de escolas públicas nos territórios quilombolas, com estrutura física adequada ao contexto do povo quilombola, respeitando os diversos aspectos envolvidos. As escolas construídas devem oferecer as condições necessárias de acessibilidade. Os professores e demais profissionais das escolas quilombolas devem ser, preferencialmente, quilombolas. Os professores que lecionam em escolas quilombolas precisam ter acesso a formação continuada específica e de qualidade, pois esses professores precisam levar em consideração que os estudantes quilombolas devem ser protagonistas de todo processo político e pedagógico. Para isso, o currículo das escolas quilombolas devem ser de caráter interdisciplinar e o projeto político pedagógico (PPP) destas precisam levar em consideração as diversas especificidades dos povos tradicionais.

Nos materiais didáticos enviados às escolas quilombolas é importante que seja levada em consideração toda a realidade dos povos quilombolas, da mesma forma que a alimentação oferecida nas escolas seja, em sua maioria, de origem da própria comunidade e as práticas pedagógicas que respeitem as tradições culturais de cada povo.

Na Resolução CNE/CEB nº 08/2012, no título III, artigo 9º, aponta que: “A Educação Escolar Quilombola compreende: I - escolas quilombolas; II - escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas”. Seguindo esse entendimento, a EEQ se efetiva no interior das comunidades quilombolas mediante a partilha do conhecimento por todo aquele povo.

As DCNEEQ's representam uma política pública e que define a Educação Escolar Quilombola com pedagogia própria, com respeito às especificidades etnicorraciais de cada comunidade, com formação específica para seus professores e os materiais didáticos e paradidáticos apropriados. Bem como Silva, ressalta que:

A educação escolar quilombola, com os quilombolas e não para os quilombolas, deve, sobretudo, estimular nos jovens, nas crianças e nos adultos o sentimento de pertencimento e orgulho de suas histórias e da história de seus antepassados. As formas como as comunidades



quilombolas se relacionam com seu passado, suas crenças, seus mitos de origem e suas visões de mundo são elementos que devem estar presentes na construção de um currículo de forma positiva para os quilombolas (Silva, 2016, p. 12).

A implementação da educação escolar quilombola exige certas decisões por meio do Estado que permeiam as secretarias estaduais e municipais de educação, dos conselhos de educação a nível estadual e municipal, passando também pelos movimentos sociais do campo. As entidades de controle social do Estado precisam tornar visível a presença das comunidades quilombolas na tomada de decisões importantes para as mesmas. As decisões importantes não são somente no que diz respeito aos marcos legal; mas, sobretudo, com relação ao silenciamento, as diversas formas de discriminação e preconceito para com os povos negros.

É importante trazer para essa discussão órgãos como o Ministério Público (federal e estadual) para que estes, por meio de seus mecanismos, possam estar influenciando de forma positiva nas decisões que serão tomadas mediante o que está garantido em leis e nas políticas públicas. “Pensar o acesso à educação de uma população é pensar em acesso a um caminho que poderá levá-la ao poder. É o reconhecimento que a vida dos negros (as) brasileiros (as) foi marcada pela escravidão e pelo racismo” (Silva, 2016, p. 13-14). Apesar de a escravidão não ser o divisor de águas na questão das desigualdades sociais entre o negro e o branco brasileiro, suas manchas estão muito presentes de forma muito marcante, até mesmo nos currículos.

SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM PERNAMBUCO

No sentido de fortalecer a política pública de Educação Quilombola, o governo de Pernambuco elaborou em 2016 o Plano Pernambuco Quilombola (PPQ), em conjunto com entidades federais, estaduais e municipais e associações de moradores das comunidades quilombolas. O seu objetivo é materializar a política do governo de Pernambuco como forma de diminuir as desigualdades raciais, com destaque para os povos quilombolas, nos espaços rurais e urbanos, mediante a elaboração de propostas e de mecanismos de ações que estão em consonância com as políticas públicas em nível nacional.



O PPQ é uma exigência legal que está no Decreto nº 38.960, de 17 de dezembro de 2012. Este decreto estabelece a Política Estadual de Regularização Fundiária e Desenvolvimento Sustentável das Comunidades Quilombolas e no Decreto nº 6261, de 20 de novembro de 2007, que estabelece o desenvolvimento da Agenda Social Quilombola dentro do Programa Brasil Quilombola.

No parágrafo 2º do decreto nº 38.960 entende-se por:

I – comunidades quilombolas: grupos étnico-raciais culturalmente diferenciados, que se autodefinem como tais e que possuem formas próprias de organização social, ocupando e utilizando historicamente seus territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição;

II – territórios quilombolas – espaços necessários à reprodução cultural, social, religiosa e econômica dos povos de comunidades tradicionais quilombolas, utilizados de forma permanente ou temporária.

O PPQ envolve diversos segmentos da sociedade civil em relação às políticas para a promoção da igualdade racial, envolvendo diversas outras políticas nos segmentos cultural, social e religioso. Destacam-se, ainda, o reconhecimento e a ancestralidade dos povos tradicionais quilombolas de Pernambuco. As ações do PPQ estão reunidas em quatro eixos, que são:

Eixo 1	Acesso à Terra - Execução e acompanhamento dos processos de regularização fundiária dos territórios quilombolas, tendo como base o DECRETO Nº 38.960, de 17 DE DEZEMBRO DE 2012;
Eixo 2	Infraestrutura e Qualidade de Vida - Consolidação de mecanismos efetivos para obras de infraestrutura em saneamento, habitação, eletrificação, comunicação, acessibilidade, saúde e assistência social;
Eixo 3	Inclusão Produtiva e Desenvolvimento Local - Apoio ao desenvolvimento produtivo local e autonomia econômica, baseado na identidade cultural e nos recursos naturais presentes no território, visando a sustentabilidade ambiental, social, cultural, econômica e política das Comunidades;
Eixo 4	Educação - Garantir a efetivação da educação escolar quilombola, tendo como base as Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Quilombola Resolução nº 8 de novembro de 2012.

Fonte: o Autor (2022).

Sobre o PPQ enfatizamos o eixo quatro que aborda sobre a temática educação, baseada nas Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. As ações deste plano reiteram a importância de pensarmos numa educação que respeite as especificidades dos povos tradicionais quilombolas no Estado de Pernambuco. O eixo



quatro, que fala sobre educação, apresenta as seguintes ações, conforme a Secretaria de Desenvolvimento Social, Criança e juventude (2016, p. 15), são elas:

Em parceria com a Comissão Estadual de Articulação das Comunidades Quilombolas e Educadores Quilombolas da Rede Estadual de Ensino e criar as diretrizes estaduais de educação escolar quilombola; Elaborar a matriz curricular da educação escolar quilombola; Criar mecanismos intersetoriais que garanta a efetivação da educação escolar quilombola, em conformidade com as Diretrizes Nacionais da Educação Quilombola Resolução nº 8 de novembro de 2012; Contactar o setor de engenharia e demais setores responsáveis por construção de escolas, para ver a quantas andam o processo de construção de escolas quilombolas; Agilizar a criação na SEE-PE/Coord. Educação do Campo de uma Comissão Pedagógica Quilombola para acompanhar, executar e monitorar todas as ações político administrativas e pedagógicas, referentes aos Povos Quilombolas de Pernambuco, no âmbito da Secretaria; Viabilizar recurso financeiro para realizar, no mínimo, um Encontro Estadual (Educação/Educadores) Quilombola; Priorizar Comunidades Quilombolas na execução de campanhas educativas de enfrentamento à violência doméstica através das unidades móveis; Desenvolver ações de fortalecimento sociopolítico e econômico das mulheres rurais, através da Comissão Permanente de Mulheres Rurais - CPMR/PE, contemplando as Mulheres Quilombolas; Apoiar ações socioeducativas das Comunidades Quilombolas por meio de palestras e ou cursos em parceria com a CPMR-PE e outras instâncias parceiras (Secretaria De Desenvolvimento Social, Criança E Juventude, 2016, p. 15).

Este eixo faz uma aproximação entre educação e políticas públicas por meio de documentos norteadores, como as Diretrizes Curriculares Nacionais. É necessário pensar a Educação Escolar Quilombola para além do que está escrito nos documentos oficiais, viabilizando meios de preservar a cultura, os costumes e a identidade quilombola de cada povo tradicional de Pernambuco e de todo país.

RESULTADOS E CONCLUSÕES

Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas com três professoras dos Anos Iniciais da Escola Virgília Garcia Bessa, localizada na Comunidade Quilombola de Castainho.

Como os professores abordam em suas práticas questões relacionadas com o reconhecimento e a afirmação da identidade do seu povo? Cite essas práticas. A Professora 1 respondeu que:



procura sempre inserir, por mais simples que seja o momento, a um momento mais elaborado da questão da nossa identidade, desde um elogio do cabelo. “Quando um aluno diz: eita (fulana) teu cabelo está bonito hoje e esse penteado como está bonito. Desde um elogio ao cabelo, à beleza mesmo da criança, sem especificar parte do corpo. A escolha da leitura do dia. Busco sempre está trazendo livros que tem a temática afro e na representação deles em (coisas que colocamos na sala), capa de atividades, desenhos. Procuo sempre trazer a nossa identidade. Ao escolher a capa das atividades trago crianças negras, que tenham traços parecidos com eles. A gente também lá na sala esse painel Castainho em foco. Iniciamos a construção do painel das personalidades, que vai ter pessoas que tenham algum destaque na sua vida. “Por exemplo, Zé Carlos (primeira liderança de Castainho), Marinete (rezadeira e era parteira), Dona Zeza (primeira mestra de coco da comunidade), essas pessoas.

Para a Professora 2:

É uma questão de conscientização. O aluno precisa se sentir valorizado e para isso o professor tem um papel fundamental nesse processo. O professor deve buscar meios para que o aluno se sinta importante e valorizado. Eu acho que é isso, né? Ter esse apoio do professor, da família, da comunidade e saber que ele é importante no processo histórico.

Já a Professora 3:

eu não posso dizer como os professores abordam, mas posso dizer que as datas comemorativas que a escola sempre trabalha em relação a autoafirmação da identidade quilombola e africana todos os professores abordam nesse momento. Sei que nesse momento de trabalhar em conjunto, de ter culminância, todos os professores participam. Agora, como é que eles abordam exatamente em suas salas de aula, não sei dizer. Mas, eu enquanto professora, que sou da comunidade, que conheço nossos alunos, vemos o quanto eles tentam não querer ser o que são. Só que precisamos fazer com que eles se reconheçam dentro dessa história. Ele precisa conhecer a história, se sentir parte da mesma é para isso só com o tempo mesmo e a prática em sala de aula. O professor precisa estar sempre conversando com eles sobre as questões relacionadas à identidade. O professor está sempre trabalhando, independentemente de datas comemorativas, porque as datas comemorativas são momentos que passam e podem fazer com os alunos que aquilo é somente uma data e que será trabalhada só naquele dia e depois não tem importância nenhuma. Além das datas comemorativas, precisamos trabalhar essa autoafirmação no dia a dia.

Afirmar uma identidade étnico-cultural é afirmar certa originalidade, uma diferença e, ao mesmo tempo, uma semelhança. Idêntico é aquele que é perfeitamente igual. Na identidade existente uma relação de igualdade que cimenta um grupo, igualdade válida para todos os que a ele pertencem. Porém, a identidade se define em relação a algo



que lhe é exterior, diferente. Pode-se dizer que o Brasil pertence ao terceiro mundo, porque se diferencia do primeiro mundo. Mas, a simples oposição ao outro, a autodefesa em relação ao primeiro mundo, por exemplo, não constitui a identidade de uma nação ou de um povo.

O que pode ser feito na escola para contribuir com a valorização da identidade do povo de Castainho? A Professora 1 respondeu que:

que deixa um pouco a desejar na escola é a integração entre a comunidade e escola. Ainda vejo que o muro da escola ainda tem que ser quebrado. O que quero dizer com isso? É que acho que as pessoas da comunidade devem se fazer mais presentes na escola. Deveria haver mais momentos de interação das lideranças com as crianças para contar de fato a história. Tem coisa melhor do que você ouvir uma história sendo contada pela pessoa que vivenciou aquilo? É muito interessante. É importante que tivessem esses momentos na escola. Eu acredito também que o projeto da consciência negra deveria ser trabalhado durante todo o ano. A orientação que a gente tem é essa, mas vejo que fica muito livre. Fica muito aberto para que o professor faça o que quer. Então, se ele quiser trabalhar, trabalha, mas se não quiser, não trabalha. Se o professor não quiser, simplesmente vai chegar na semana da culminância do projeto e vai fazer uma apresentação e pronto, mas não trabalhou nada durante todo ano.

A Professora 2 afirma que é preciso:

em primeiro lugar, valorizar a identidade e a história não se perde. As pessoas passam a conhecer as dificuldades enfrentadas desde o início, bem como as pessoas da própria comunidade que tiveram um papel importantíssimo no desenvolvimento da nossa comunidade, que é o Castainho. E que a luta não parou. E ressaltando, ainda, que cada um tem seu papel importante na construção da nossa história.

Em relação à questão, a Professora 3 levantou indagações que procurou dar resposta numa reflexão sobre as mesmas e a prática desenvolvida. A mesma respondeu assim:

Bom, o que a escola pode fazer para contribuir com essa valorização? É justamente tentar trabalhar mais a fundo: quem foram os primeiros moradores dessa comunidade? Quem conhece as histórias mais antigas da comunidade? Como é que essas pessoas se veem dentro da comunidade? Como é que essas pessoas se sentem quando ouvem falar sobre a história delas? Eu acho que para todo início de qualquer atividade, principalmente quando se trata da identidade de um povo, a gente deveria começar a perguntar: o que você conhece da sua história? Como você se sente em saber que faz parte dessa história? Começar a partir do que eles entenderem por identidade. O que acham de toda essa história. Porque eles escutam falar na televisão. Escutam falar na



escola, na televisão. E isso, às vezes, pode fazer com que eles tenham dúvidas de algumas coisas. Então, a gente precisa de fato conversar com o aluno em sala de aula para saber o que ele acha. Como se sente. Porque acha que faz parte dessa história e se não se acha, por quê? A gente começa daí e a partir daí conversamos com as próprias pessoas da comunidade, os mais velhos. Qual foi a luta que eles tiveram, qual foi a resistência que enfrentaram e o que conquistaram, de que forma e o que acham disso? Qual é a importância disso para eles?

Segundo o Ministério da Educação, através do que orienta os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997, p. 305), “[...] Um compromisso fundamental da História encontra-se na sua relação com a Memória, livrando as novas gerações da “amnésia social” que compromete a construção de sua Identidade Individual e Coletiva”. Isso faz com que seja necessário debater acerca da preservação de monumentos, que contribuem para a construção do patrimônio cultural e formação da memória social, sem excluí-los e discriminá-los.

A identidade quilombola é subjetiva, tanto para os mais jovens, quanto para as pessoas adultas e anciãs. Cada grupo de pessoas quilombolas sejam professoras ou pessoas leigas tem um pensamento do que significa para ela assumir a sua identidade quilombola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm> Acesso em: 01 dez. 2023.

BRASIL. Parecer nº 7, de 14 de dezembro de 2010: Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf> Acesso em: 04 fev. 2022.

BRASIL. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010: Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?query=AGR%C3%8DCOLA> Acesso em: 04 fev. 2022.

BRASIL. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012: Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 31 de ago. 2023.



BRASIL. Decreto nº 6.261, de 20 de novembro de 2007. Dispõe sobre a gestão integrada para o desenvolvimento da Agenda Social Quilombola no âmbito do Programa Brasil Quilombola, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6261.htm> Acesso em: 13 set. 2021.

GOMES, N. L. Educação e identidade negra. *Aletria: revista de estudo de literatura - Alteridades em questão*, v. 9, dez., p. 38-47, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912/14702> Acesso em: 19 set. 2021.

GOVERNO DE PERNAMBUCO. Decreto nº 38.960, de 17 de dezembro de 2012. Institui a Política Estadual de Regularização Fundiária e Desenvolvimento Sustentável das Comunidades Quilombolas. Disponível em: <<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=15771>> Acesso em: 18 jan. 2024.

GOVERNO DE PERNAMBUCO. Plano Pernambuco Quilombola. Disponível em: <http://www.portais.pe.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=50e82a83-53d6-470f-a656-b636054672cb&groupId=17459> Acesso em: 03 jan. 2024.

LARCHERT, Jeanes Martins. Epistemologia da resistência quilombola em diálogo com o currículo escolar. ANPED – reunião, 36º - 2013.

MUNANGA, K. Origem e histórico do quilombo na África. *Revista USP*. São Paulo, n. 28, p. 56-63, dez./fev., 1999. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/28364/30222>> Acesso em: 12 jan. 2024.

SILVA, G. M.. As diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola e o currículo da educação básica. In: *X Colóquio Internacional: educação e contemporaneidade*, 2016, Aracaju/Sergipe. Currículo escolar, gestão, organização do trabalho pedagógico, 2016.



CAPÍTULO III

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO — PROCESSOS SELETIVOS PARA DIRETORES: ANÁLISES, DISCUSSÕES E REFLEXÕES, TRÊS DÉCADAS APÓS A PROMULGAÇÃO DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL DE 1988

Vitor Martins Graciliano⁶⁴; Fledson Silva Faria⁶⁵;
Roseane Caitano da Silva⁶⁶; Ludimila Fernandes da Silva⁶⁷.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-03

RESUMO: Este texto se propõe a analisar os fundamentos da perspectiva de gestão democrática do ensino público, particularmente no que tange à eleição ao cargo de diretor escolar: análises, discussões e reflexões, três décadas após a promulgação da Constituição Federal de 1988. Objetivamos compreender o que prevê a legislação referente a gestão democrática para o cargo de gestor escolar, bem como analisar como se dá esse processo na prática, de modo a cotejar a efetividade de implementação da lei e refletir sobre possíveis caminhos para a garantia de manutenção da democracia no âmbito escolar. A presente pesquisa utilizou de abordagens qualitativas, que melhor correspondem ao planejamento e compreensão de informações próprias do objeto de estudo. Como referencial teórico, destacamos Mendonça (2001), Theresa Adrião e Camargo (2007), além de aparatos legais federal, estadual e do município de Cariacica. Concluímos pelos autores estudados, pelas legislações e, sobretudo, pelas práticas por nós vivenciadas, que há um distanciamento enorme entre as diretrizes e princípios constitucionais e normas legais e sua efetivação, havendo um esvaziamento nas discussões sobre gestão democrática, pautadas por crescentes políticas neoliberais. Conclui-se ainda que nos restam, além do estudar, pesquisar e buscar de todas as formas conhecer e entender a realidade do sistema educacional em que estamos inseridos.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Democrática. Diretor Escolar. Ensino Público.

DEMOCRATIC MANAGEMENT IN EDUCATION — SELECTION PROCESSES FOR DIRECTORS: ANALYSIS, DISCUSSIONS AND REFLECTIONS, THREE DECADES AFTER THE PROMULGATION OF BRAZIL'S FEDERAL CONSTITUTION OF 1988

ABSTRACT: This text aims to analyze the foundations of the perspective of democratic management in public education, particularly regarding the election for the position of school principal: analyses, discussions, and reflections three decades after the promulgation of the Federal Constitution of 1988. We aim to understand what the legislation concerning democratic management for the position of school manager entails,

64 Professor da rede estadual de educação do ES; <http://lattes.cnpq.br/6940715445719882>; <https://orcid.org/0000-0003-2377-9750>. E-mail: vitor.graciliano@gmail.com

65 Professor da rede municipal de Cariacica / ES; <http://lattes.cnpq.br/7559315564616766>; <https://orcid.org/0000-0002-2295-5217>. E-mail: fledsonfaria@gmail.com

66 Supervisora Escolar da rede Estadual de educação do ES; <https://orcid.org/0000-0002-3967-6468>; <http://lattes.cnpq.br/4148157228911452>; E-mail: rcaitanos@yahoo.com.br

67 Professora da Rede Estadual de Educação do ES; <http://lattes.cnpq.br/1911074103454651>. <https://orcid.org/0009-0004-5566-5269>. E-mail: ludimilafernandes87@outlook.com



as well as to analyze how this process occurs in practice, in order to compare the effectiveness of the law's implementation and reflect on possible paths to ensure the maintenance of democracy within the school environment. This research employed qualitative approaches, which better correspond to the planning and understanding of information inherent to the object of study. As a theoretical framework, we highlight Mendonça (2001), Theresa Adrião and Camargo (2007), in addition to federal, state, and Cariacica municipal legal instruments. We concluded from the authors studied, the legislation, and especially from the practices we experienced, that there is a significant gap between the constitutional guidelines and principles and legal norms and their implementation, with a depletion of discussions on democratic management, driven by increasing neoliberal policies. It is also concluded that we must, in addition to studying, researching, and seeking in all ways to know and understand the reality of the educational system in which we are inserted.

KEYWORDS: Democratic Management. School Principal. Public Education.

INTRODUÇÃO

Trata-se de um estudo sobre os fundamentos da perspectiva de gestão democrática do ensino público, particularmente no que tange à eleição ao cargo de Diretor (a), com objetivo de examinar, analisar criticamente, debater e problematizar o processo a luz do que prevê a legislação regente de tal procedimento, de modo a cotejar a efetividade de implementação da lei e refletir sobre possíveis caminhos para a garantia de manutenção da democracia no âmbito escolar. Para tanto, a pesquisa se constituiu a partir de referenciais teóricos e legais.

Em âmbito nacional, realizamos levantamento a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, além de buscas em legislações nas esferas estadual, especificamente no Espírito Santo, e municipal, particularmente no município de Cariacica no ES, com o objetivo de fundamentar a pesquisa pelo aparato legal sobre as práticas de gestão democrática. Ainda, na expectativa de conhecer as produções acadêmicas publicadas sobre o tema em questão e pesquisas já realizadas focando na temática gestão democrática, foram utilizados buscadores e sites focados em pesquisas acadêmicas, como Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Periódicos Científicos Scielo, Portal da Capes, Google Acadêmico e Repositório riUfes. Entende-se que esse recurso possibilita conhecer o que já foi produzido e, dessa forma, traçar novos caminhos, possibilitando contribuição relevante a respeito do objeto de estudo que reverberou acadêmica e socialmente. Compreende-se que os estudos teóricos contribuem para o debate, dão o depoimento do conhecimento construído, oportunizam o



aprofundamento que fará parte do diálogo entre o pesquisador e o texto (Marques, 2006, p. 59).

Esta proposta de pesquisa se utilizará de abordagem qualitativa, que melhor corresponde ao planejamento e compreensão de informações próprias do objeto de estudo: a pesquisa qualitativa permite orientação de caminhos metodológicos variados, que possibilitam múltiplas formas de coleta de dados (Gil, 2002, p. 141).

Dentre os teóricos pesquisados, têm-se Erasto Fortes Mendonça (2001), que analisou o tema da Gestão Democrática do Ensino Público no Brasil, a fim de produzir uma análise crítica de como essa temática estava se desenvolvendo no cenário nacional, particularmente no decorrer de uma década após a promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988, que introduziu o princípio da Gestão Democrática em todos os níveis do ensino público. Dialogamos também, para melhor compreensão do tema, com os escritos de Theresa Adrião e Rubens Barbosa de Camargo (2007), que apresentaram os vieses da temática Gestão Democrática, segundo: concepções, lutas, contextos e ideologias que definiram os principais conceitos e termos utilizados na constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), os quais deveriam ser as bases e os fundamentos da educação em todos os níveis em nosso país.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO NA CARTA MAGNA DE 1988

No texto da Constituição Federal de 1988, particularmente em seu artigo 205, assevera-se que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, **visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, grifo nosso). Logo abaixo, no artigo 206, determina-se ainda que “O ensino será ministrado com base em uma série de princípios, dentre eles o do: [...] Inciso VI, “**gestão democrática** do ensino público, na forma da lei [...]” (Brasil, 1988, grifo nosso).

Ao analisarmos o texto constitucional apresentado acima, muitas questões se impõem. No entanto, a partir dos estudos, análises dos textos e das pesquisas relacionadas



à Gestão Pública, o tema da Gestão Democrática do Ensino Público se sobressaiu. Por se tratar de uma inquietação que a muito nos persegue, decidimos arrazoar sobre essa temática, buscando assimilar melhor seus preceitos, suas premissas e as suas diretrizes, para que, a partir desta análise, tenhamos maior arcabouço teórico e argumentativo para buscar a consolidação desse princípio constitucional e o cumprimento efetivo de suas diretrizes nas Redes de Ensino Público do Espírito Santo e em nosso país.

Nesta perspectiva, um aspecto importante a ser destacado refere-se ao **ineditismo** da gestão democrática como princípio da educação nacional em um texto constitucional brasileiro, já que a Constituição Federal de 1988 foi a primeira a introduzi-lo (Adrião; Camargo, 2019, p. 65). Ao analisar o princípio da gestão democrática na Constituição Federal de 1988, a pesquisadora Theresa Adrião e o pesquisador Rubens Barbosa de Camargo alertam para a importância de se “pressupor a democracia como princípio e como método, os conselhos escolares devem estar atentos aos fins almejados para a educação, bem como aos consequentes processos que lhes são correlatos” (Adrião; Camargo, 2019, p. 70).

Para os autores, “A democracia como princípio articula-se ao da igualdade ao proporcionar, a todos os integrantes do processo participativo, a condição de sujeitos expressa no seu reconhecimento como interlocutor válido” (Adrião; Camargo, 2019, p. 70), enquanto a democracia como método “deve garantir a cada um dos participantes igual poder de intervenção e decisão, criando mecanismos que facilitem a consolidação de iguais possibilidades de opção e ação diante dos processos decisórios” (Adrião; Camargo, 2019, p. 70).

No entanto, é preciso compreender, mesmo a partir das tensões discutidas por Adrião e Camargo, que a “lei é antes de tudo uma síntese, um produto de embates”, isto é, “ainda que represente um avanço, a simples presença no texto legal de quaisquer medidas democratizadoras não implica a sua execução”. Entende-se então que há uma grande “ambiguidade que acompanha as conquistas no plano da lei: as contradições entre o proposto e o implementado” (Adrião; Camargo, 2019, p. 65). Conforme Cury (2002, p. 193):

[...] a educação escolar pode contribuir para a democracia não apenas pela formação do cidadão crítico e participativo, mas também por ser



ela própria um lugar onde se põe em prática a vivência do que se propõe nos objetivos: desenvolvimento da autonomia do pensamento, iniciativa, liderança, participação nas decisões.

Nesse contexto, ao falarmos de gestão democrática ou processos democráticos para escolha de gestores das escolas públicas, estamos falando do cumprimento legal e efetivo de um fundamento constitucional para a educação pública e muito relevante também para o exercício do direito fundamental também asseverado na Carta Magna. Torna-se importante analisarmos como essas determinações constitucionais têm sido desenvolvidas nos múltiplos cenários e instâncias do país.

Além do artigo 205, a temática de gestão democrática está evidente na Constituição Federal no artigo 214, onde estabelece a necessidade da elaboração de legislação específica para estruturar o Plano Nacional de Educação (PNE). Aprovada em 25 de junho de 2014 pela Lei Nº 13.005, o PNE com duração decenal, tem por objetivo:

articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas (CF, 1988, art.2014).

A meta 19 do Plano Nacional de Educação estabelece condições que no prazo de 2 (dois) anos ocorra a efetivação da gestão democrática da educação, em consonância ao que está preestabelecido na Lei Diretrizes e Bases - LDB (Lei Nº 9.394/96)

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Segundo os estudos de Erasto Fortes Mendonça, a democratização da educação brasileira passou por dois estágios, tendo sido compreendida, inicialmente, como **direito universal ao acesso** e, posteriormente, como direito a um **ensino de qualidade** e à participação **democrática na gestão** das unidades escolares e dos sistemas de ensino. O pesquisador afirma que “movida por inúmeros acontecimentos [entre eles, o regime militar autoritarista vivenciado no país] que repeliram a participação popular, a Constituição Federal estabeleceu como um dos princípios do ensino público brasileiro,



em todos os níveis, a gestão democrática” (Mendonça, 2001, p. 85). Destarte, ao estabelecer a gestão democrática como princípio basilar, “a Constituição de 1988 institucionalizou, no âmbito federal, práticas ocorrentes em vários sistemas de ensino estaduais e municipais” (Mendonça, 2001, p. 85). Algumas dessas práticas são amparadas por instrumentos legais produzidos pelas respectivas casas legislativas ou pelos executivos locais (Mendonça, 2001, p. 85).

Mendonça (2001) destaca que:

Uma questão fundamental norteou a sua pesquisa: como os sistemas de ensino brasileiros se organizaram para responder ao princípio da gestão democrática? e como é possível funcionar uma política educacional que, supondo forte participação da sociedade, é patrocinada por um Estado que tem sua estrutura marcada por ordenamentos patrimonialistas? (Mendonça, 2001, p. 86).

Passadas duas décadas, essas indagações nos instigam e nos direcionam a algumas análises e muitas reflexões.

MECANISMOS DE PROVIMENTO DO CARGO DE DIRETOR ESCOLAR

Erasto Fortes Mendonça afirma que “os mecanismos de provimento do cargo de diretor escolar são reveladores das concepções de gestão democrática adotadas pelos sistemas de ensino”, o autor explica que “as escolas públicas brasileiras tradicionalmente tiveram seu provimento efetivado por nomeação do governador ou do prefeito, em geral a partir de indicações feitas pelos titulares das Secretarias de Educação ou das lideranças político-partidárias das respectivas regiões” (Mendonça, 2001, p. 88). Nesse sentido, “a interferência política no ambiente escolar permitiu que o clientelismo político tivesse, na escola, um campo fértil para seu crescimento” (Mendonça, 2001, p. 88). Como sintetiza o pesquisador:

Para o político profissional, ter o diretor escolar como aliado político é ter a possibilidade de deter indiretamente o controle de uma instituição pública que atende diretamente parte significativa da população. Para o diretor, gozar da confiança da liderança política é ter a possibilidade de usufruir do cargo público. Estabelecem-se, desta maneira, as condições de troca de favores que caracterizam o patrimonialismo na ocupação do emprego público (Mendonça, 2001, p. 89).



Essa prática representa uma cultura antidemocrática nefasta herdada do período do Brasil colônia. Como afirma Faoro, “A presença do patrimonialismo se prova pela história, uma história que começa em Portugal e ainda está em curso. Ele vive, atua, se dissimula e emerge debaixo de uma máscara capitalista” (Faoro, 1993, p. 25). Ou ainda pior, e mais sombrio, algo extraído de governos da antiguidade de territórios sob regimes autoritaristas absolutistas. Todavia, Mendonça destaca “que uma vez que o concurso pode ser justificado como medida de democratização, como superador do processo de indicação”, conquanto, “tenha servido para retardar e dificultar a tomada de consciência dos educadores sobre a necessidade de eleições como mecanismo mais radical de democratização da escola” (Mendonça, 2001, p. 89).

Vale ressaltar que Campante conceitua o patrimonialismo como um “instrumento de poder, imbuído de uma racionalidade pré-moderna, intrinsecamente personalista, tendendo a desprezar a distinção entre as esferas pública e privada” (Campante, 2003, p. 02). Em síntese, o “Patrimonialismo é a substantivação de um termo de origem adjetiva: patrimonial, que qualifica e define um tipo específico de dominação” (Campante, 2003, p. 155). Segundo o pesquisador, para Weber:

mais que a obediência real, é o sentido e o grau de sua aceitação como norma válida – tanto pelos dominadores, que afirmam e acreditam ter autoridade para o mando, quanto pelos dominados, que creem nessa autoridade e interiorizam seu dever de obediência (Campante, 2003, p. 160).

Campante (2003, p. 160) afirma que o patrimonialismo brasileiro “encaixar-se-ia em uma zona de transição se amparando na tradição para se autonomizar”. Neste contexto, podemos compreender que a melhor constatação que podemos ter das políticas patrimonialistas é a de que:

O Brasil dos anos 90, afirma Faoro, vem sendo conduzido de forma patrimonial por uma elite dissidente, porém conservadora, que desconhece a categoria fundamental que é o Outro. Por não entender a alteridade, falta-lhe o componente ético em sua conduta, pautada apenas pelo sonho de ter acesso, a qualquer custo, aos padrões de consumo do Primeiro Mundo e pela defesa egoística de seus privilégios. No Brasil, a construção da cidadania e a defesa da coisa pública passam, necessariamente, pela anulação desses grupos (Campante, 2003, p. 186).

Mendonça (2001, p. 89) assevera que “a eleição de diretores é o processo que



melhor materializa a luta contra o clientelismo e o autoritarismo na administração da educação”. Entretanto, sobretudo por se tratar de processo complexo que pode apresentar muitas variantes e ter diversas influências, as eleições para direção escolar não representam a solução para todos os problemas da gestão democrática, longe disso. Por isso, várias legislações, tendo em vista as avaliações decorrentes da implantação de processos eleitorais, introduziram mecanismos reguladores no sentido de diminuir a possibilidade de incidência de populismo e atitudes clientelistas típicas da velha política partidária e de outros problemas.

Dentre os mecanismos reguladores mais importantes, “destacam-se a tentativa de despersonalização do poder com a exigência de apresentação de planos de gestão⁶⁸, que são debatidos em assembleias de eleitores”, e também é apresentado pelo autor “o controle das campanhas eleitorais, com adoção de penalidades que chegam à impugnação da candidatura em casos mais graves” (Mendonça, 2001, p. 90). A apresentação do Plano de Gestão foi um dos mecanismos introduzidos no processo de escolha de diretores da Rede Estadual do Espírito Santo.

Outro processo de provimento do cargo de diretor identificado pela pesquisa de Mendonça (2001) foi o que se utilizava de seleção dos candidatos por meio de provas de conhecimento, seguida de alguma forma participativa de escolha dos classificados. O pesquisador afirma que “todos os sistemas que adotam esse procedimento baseiam-se na necessidade de superar os problemas de competência técnica dos candidatos”, tendo em vista que “as provas de conhecimento seriam o instrumento capaz de selecionar apenas os mais capazes para escolha da comunidade escolar” (Mendonça, 2001, p. 90).

No entanto, esse processo, na visão dos sistemas que o praticam, também permitiria eliminar a interferência política na indicação de diretores. Como em outros processos,

As críticas a esse mecanismo ressaltam o privilegiamento da competência técnica em detrimento da avaliação da liderança política, inclusive porque o professor já teria sua competência profissional aferida quando ingressou na carreira por meio de um

⁶⁸ O plano de gestão escolar é um documento em que se registram todos os elementos que compõem a gestão da escola, todos os recursos, horário de funcionamento, formação da equipe escolar, súmula do Projeto Político Pedagógico (PPP), os temas que serão trabalhados etc. Disponível em: <https://educacional.com.br/artigos/plano-de-gestao-escolar/>. Acesso em 10 julho de 2024.



concurso público (Mendonça, 2001, p. 90).

E por fim, o autor salienta que também há registros de que os diferentes processos de seleção não têm impedido situações de interferência política na indicação dos diretores escolares (Mendonça, 2001, p. 90).

PROCESSOS SELETIVOS PARA DIRETORES ESCOLARES DA REDE ESTADUAL E MUNICIPAL DO ESPÍRITO SANTO: EXEMPLOS DE PATRIMONIALISMO

O processo seletivo para a função de diretor escolar na Rede Estadual de Educação do Espírito Santo, atualmente, é regido por Regulamentação (editais) individual, composta por três etapas: 1ª Titulação e experiência profissional, realizada por meio do Edital de Cadastramento; 2ª Apresentação do Plano de Gestão Escolar na Superintendência Regional de Educação (SRE) e 3ª Entrevista por equipe gerencial Sedu/Unidade Central coordenada pela Assessoria de Gestão Escolar (Espírito Santo, 2022).

Ao analisar o atual processo de seleção de Diretor escolar, entendemos que esse vai de encontro ao Artigo 9º da Lei Nº 5.471, Lei da Gestão Democrática do Ensino de 22 de setembro de 1997, a qual determina que “Os dirigentes das escolas públicas estaduais deverão ser escolhidos pela comunidade escolar, na forma desta Lei e demais normas reguladoras”. Nesse sentido, ao analisarmos os procedimentos e os teores das políticas públicas relacionadas à educação, desenvolvidas no Espírito Santo, nas últimas décadas, identificamos a prática descrita por Mendonça, em que “as casas legislativas muitas vezes atuam, a partir de negociações clientelistas, como braço do executivo, aprovando praticamente tudo o que por ele é encaminhado e transformando essa importante instância de poder em foro meramente homologatório” (Mendonça, 2001, p. 99).

Como apresentado por Mendonça (2001) no caso do Distrito Federal, onde o novo governante, argumentando que as eleições para diretor escolar supostamente não permitem avaliar a competência dos candidatos, conseguiu aprovar uma lei abolindo as eleições e adotando concurso interno para elaboração de lista tríplice para livre escolha do governador (Mendonça, 2001, p. 99).



Entretanto, apesar de existir toda uma organização estruturada e sistematizada, para a realização do processo seletivo com características democráticas para a eleição do diretor, na Rede Estadual de Educação do Espírito Santo, não é incomum a ocorrência da nomeação ao cargo por uma via denominada “pró-tempore”, ou seja, quando a ocupação do cargo não passa por um processo seletivo direto, prevalecendo a indicação em sua maioria das vezes por personagens ligados a autoridades políticas. Nesses casos, fica evidenciado a prática patrimonialismo explicada por Rubens Goyatá Campante, bem como a influência da política na escolha para a direção escolar explicitada por Erasto Fortes Mendonça.

A legislação do Município de Cariacica, na região Metropolitana do Espírito Santo, também é um caso interessante, a Lei Complementar nº 110, de 23 de novembro de 2021, que dispõe sobre a gestão democrática do ensino público municipal de Cariacica nos termos da meta 19, da Lei nº 5.465/2015. Apesar do título Gestão Democrática da Educação, o Art. 11 Parágrafo único estabelece que “As funções de Diretores são de livre designação do Chefe do Executivo Municipal, podendo ocorrer processo de escolha para indicação de nomes para possível escolha” (Cariacica, 2021). Neste contexto, apresenta-se como no mínimo peculiar a complementação legislativa do poder executivo desse município que através da Portaria/SEME/nº 036, de 12 de maio de 2022, estabeleceu procedimentos e orientações para a realização do processo de escolha dos indicados para possível escolha de dirigentes das unidades de ensino da rede pública municipal de Cariacica. Em seu,

§2º A função de vice-diretor(a) será de livre nomeação do Chefe do Poder Executivo Municipal, dando-se prioridade aos profissionais que tenham sido aprovados no curso de gestão escolar, previsto no art. 7º da Lei Complementar n.º 110, de 23 de novembro de 2021, sendo contemplado com esta função, as escolas que possuírem, no mínimo, 600 (seiscentos) alunos matriculados (Cariacica, 2022).

O questionamento que se impõe é, se o vice-diretor compõe o quadro de servidores que exercem a gestão da escola, podendo substituir o diretor em sua ausência, e a Lei que rege esse sistema tem o título de Lei da Gestão democrática da Educação, como pode esse gestor ser diretamente indicado e nomeado pelo Chefe do Poder Executivo (nesse caso o prefeito)? Qual o motivo de não ser institucionalizado e



desenvolvido um processo verdadeiramente democrático?

Sobre essas contradições, ou até mesmo certo paradoxos constitucional, referindo-se a Lei Complementar do Distrito Federal Nº 247/99, escreveu Mendonça que “instalou um procedimento designado de gestão democrática sem precedentes no país, por meio do qual o governante pode usar de artifícios para nomear quem bem entender”. O autor ainda ratifica que isso ocorre “apresentando como democrático um processo que exclui a participação da comunidade escolar, como racional e burocrático o que é patrimonial, como pessoal o que pode ser dirigido para atender a uma clientela determinada” (Mendonça, 2001, p. 99).

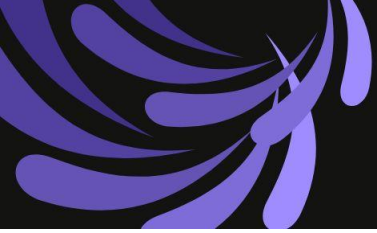
Concluindo sua exposição, Mendonça explica que esses casos, o do Distrito Federal em 1999, o pioneiro, e podemos entender que o de Cariacica em 2021 e todos os demais que foram instituídos no país, representam típicos exemplos

de conformação do patrimonialismo às técnicas racionais e democráticas, que pode explicar por que motivo a gestão democrática pode existir no complexo das normas racionais-legais de um sistema de ensino [no entanto] não funcionar no mundo real controlado por ordenamentos patrimonialistas (Mendonça, 2001, p. 99).

Percebe-se, através desses dois casos apresentados — o da Rede Estadual de Educação do ES, e o da Rede Municipal de Cariacica – ES —, que se trata de artifícios denominados de “Políticas Patrimonialistas”, as quais têm como principal característica políticas autoritaristas de cunho antidemocrático. Segundo Mendonça, “Esse poder pessoal acaba permitindo a descontinuidade na sustentação de políticas educacionais, mencionada como fator que dificulta a implantação de mecanismos de gestão democrática” (Mendonça, 2001, p. 97).

Infelizmente, constata-se a consolidação do que falou Raymundo Faoro:

[...] o regime autoritário convive com a vestimenta constitucional, sem que a lei maior tenha capacidade normativa, adulterando-se no aparente constitucionalismo — o constitucionalismo nominal, no qual a Carta Magna tem validade jurídica, mas não se adapta ao processo político, ou o constitucionalismo semântico, no qual o ordenamento jurídico apenas conhece a situação de poder dos detentores autoritários (Faoro, 1995, p. 741).



Torna-se imperioso analisar essas políticas públicas segundo processos epistemológicos, e desenvolver o diálogo e discussões acadêmicas e nas comunidades escolares, a fim de promover ações de resistências e formar estratégias de combate a essas políticas antidemocráticas, que têm se propagado nos últimos anos em nosso país em todos os cenários, retirando direitos há muito adquiridos através de lutas, sacrifícios e até morte de muitos homens e mulheres ao longo da história do nosso país e até de movimentos internacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos as comunidades escolares em que estamos inseridos como docentes e algumas que temos contato através do diálogo e as trocas de experiências e vivências, percebemos que há um distanciamento enorme entre as diretrizes e princípios constitucionais e normas legais e sua efetivação em muitos sentidos e, infelizmente, quanto à gestão democrática, particularmente no que tange à escolha de diretores para as unidades escolares nas duas principais instâncias, a estadual e a municipal, da educação básica.

Entre os muitos problemas que o país precisa enfrentar em relação à educação, como as questões relacionadas ao currículo, às avaliações, à qualidade do ensino, há a questão de grande relevo da gestão democrática, que representa a “permanente tensão em que vive o Estado brasileiro, entre a modernização e o arcaísmo de suas estruturas” (Mendonça, 2001, p. 101). Essa afirmação de Mendonça (2001) é mais intensificada a partir de suas interposições no sentido de explicar a realidade da relação entre os grupos que regem o país. O pesquisador afirma que existe uma “tensão que se revela na luta entre o direcionamento do Estado à burocratização, imposto pelas normas racionais-legais, e a teimosa permanência dos valores patrimonialistas, imposto pela tradição enraizada na política e nos costumes” (Mendonça, 2001, p. 101).

A partir das informações apresentadas, segundo os textos dos pesquisadores e pesquisadoras analisados nesse artigo, podemos concluir que nos restam, além do estudar, pesquisar e buscar de todas as formas conhecer e entender a realidade do sistema educacional em que estamos inseridos. Por sermos professores (as), precisamos ir além, como afirma a professora Dra. Rosemeire dos Santos Brito (2016, p. 269) “é preciso



relativizar a educação pela via do enfrentamento de movimentos neoconservadores”. A partir desta ordem, podemos pensar em alternativas ou ações de combate a essas políticas patrimonialistas, que, em primeira instância, seria de reorganização dos movimentos sindicais, estudantis e comunitários.

Ações simples, mas que se mostraram efetivas no passado e que foram esvaziadas por políticas neoliberais, que utilizam a ideia ou tática de guerra de “dividir para conquistar” (Ferreira, 2009), em contraposição a essa prática, a ação mais simples e pragmática, no entanto, nada fácil, é a união/reorganização das classes subalternizadas em movimentos de resistência e oposição, organizados a partir de estudos, pesquisa e reflexão.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T; CAMARGO, RB de. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, p. 69-78, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Theresa-Adriao/publication/330258907_A_gest%C3%A3o_democratica_na_Constituicao_Federal_de_1988/links/5c35fd4b458515a4c718d186/A-estao-democratica-na-Constituicao-Federal-de-1988.pdf. Acesso em: 22 nov. 22.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 nov. 22.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei N 9.394/96. Brasília, 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf> . Acesso em: 19 nov. 22.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC. Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: Caderno 5. CEB, 2009.

CAMPANTE, Rubens Goyatá. O patrimonialismo em Faoro e Weber e a sociologia brasileira. Dados [online]. 2003, v. 46, n. 1, pp. 153-193. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0011-52582003000100005>>. Epub 01 agosto 2003. ISSN 1678-4588. <https://doi.org/10.1590/S0011-52582003000100005>. Acessado 10 dez 22.

CARIACICA (Município). Lei Complementar N° 110, De 23 De Novembro De 2021. Dispõe sobre a gestão democrática do ensino público municipal de Cariacica nos termos da meta 19, da Lei n° 5.465/2015. Disponível em: <Http://Www3.Camaracariacica.Es.Gov.Br/Arquivo/Documents/Legislacao/Html/C1102021.Html#:~:Text=Lei%20complementar%20n%C2%BA%20110%2c%20de,2011%20e%20d%C3%81%20outras%20provid%C3%8ancias>. Acesso em 03 dez 22.



CURY, C. R. J. Legislação Educacional Brasileira. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/qualidade-na-educacao-atraves-gestao-democratica.htm>. Acesso em: 23 set. 2022.

ESPÍRITO SANTO. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. LEI Nº 5471/1997. Gestão Democrática do Ensino. Vitória: SEDU, 2022. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/leis-portarias-e-decretos>. Acesso em: 03 dez. 2022.

ESPÍRITO SANTO. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Regulamento do processo seletivo Nº 048/2022. Vitória: SEDU, 2022. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/diretorescolar>. Acesso em: 03 dez. 2022.

FAORO, Raymundo. A aventura liberal numa ordem patrimonialista. Revista da USP. São Paulo, mar./maio 1993, 17, p. 14-29. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25950>. Acesso em: 03 dez. 2022.

FERREIRA, Andrey Cordeiro. Conquista colonial, resistência indígena e formação do Estado-Nacional: os índios Guaicuru e Guana no Mato Grosso dos séculos XVIII-XIX. Revista de Antropologia, p. 97-136, 2009. Disponível em <https://www.jstor.org/stable/41616457>. Acesso em: 10 de dez. de 2022.

GALVÃO, Ana Carolina. / ZAIDAN, Junia Claudia Santana de Mattos. / SALGUEIRO, Wilberth (Org). Foi Golpe! O Brasil de 2016 em análise / Ana Carolina Galvão. / Junia Claudia Santana de Mattos. / Wilberth Salgueiro. (Org.) Campinas, SP: Pontes Editores, 2019 – 2ª edição.

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

MARQUES, Mário Osorio. Escrever é preciso: o princípio da pesquisa. 5. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. Educação & Sociedade [online]. 2001, v. 22, n. 75, pp. 84-108. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000200007>. Acessado em 3 dez 22.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. Cortez Editora, 2017.



CAPÍTULO IV

PROFESSOR DE CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL E A FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA

Ilda Neta Silva de Almeida⁶⁹; Ana Paula Gomes dos Santos⁷⁰;

Sancha Alves Barbosa⁷¹; Simone Maia Bezerra⁷²;

Inalva Candido de Souza⁷³.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-04

RESUMO: Este estudo tem como objetivo discutir o papel do professor de Ciências, na formação de cidadãos críticos e reflexivos, identificando os possíveis caminhos e desafios inerentes a esse processo formativo. No ensino fundamental os estudantes precisam ser instigados, desafiados e preparados à cidadania responsiva, participativa e consciente. Neste sentido, o professor da educação básica tem um papel contributivo e essencial para a formação social. A metodologia adotada é de natureza bibliográfica e qualitativa, fundamentada na revisão de literatura. Os resultados indicam que o professor de Ciências, pode transcender o paradigma cartesiano do tecnicismo operativo, que se caracteriza por aulas fragmentadas, isoladas, descontextualizadas e ainda com práticas de memorização. A possível abordagem recomendada envolve estratégias de aprendizagem com uso de problematização de situações reais e concretas, onde, nas aulas, por meio de discussão, debate e diálogo, os estudantes possam levantar hipóteses, desenvolver pesquisas e produzir conhecimento por meio da mediação docente. Essa prática pedagógica contribui para uma aprendizagem significativa, integrada e colaborativa para a formação dos estudantes, preparando-os para a vida em sociedade e o exercício da cidadania.

PALAVRAS-CHAVE: Professor. Ensino de Ciências. Cidadania.

SCIENCE TEACHER IN ELEMENTARY EDUCATION AND CITIZENSHIP TRAINING

ABSTRACT: This study aims to discuss the role of the Science teacher in the formation of critical and reflective citizens, identifying the possible paths and challenges inherent to this training process. Already in elementary school, students need to be instigated,

69 Mestre em Educação -UFT. Professora da educação básica na Rede Estadual do Tocantins (SEDUC). Professora do curso de Pedagogia na Faculdade ITOP. <http://lattes.cnpq.br/5069696336132768>. <https://orcid.org/0000-0003-4673-722X>. E-mail: ildaneta18@gmail.com

70 Especialista em Psicopedagogia e Alfabetização e Letramento. Graduação em Pedagogia pela Faculdade ITOP (2012). Servidora Pública Estadual como professora da Educação Básica/ Coordenador Pedagógico. Coordenador pedagógico do Governo do Estado de Tocantins. <http://lattes.cnpq.br/6659631428545167>. <https://orcid.org/0009-0001-0990-7712>. E-mail anapgsr10@gmail.com

71 Especialista em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (2023), em Docência no Ensino Superior pela Faculdade UniBF (2023) e em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa pela Faculdade UniBF (2023). Graduada em Letras - Português e Inglês e Respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Tocantins (2008). Professora de português e inglês Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9078535063298520>. <https://orcid.org/0009-0003-8672-0630>.

E-mail sanchaalvesbarbosa@educ.to.gov.br

72 Especialista em Gestão e Educação Ambiental - Faculdade Suldamérica. Professora na Rede Estadual do Tocantins (SEDUC). Professora no colégio Uperimm. <http://lattes.cnpq.br/5287955337873297>. <https://orcid.org/0009-0009-8007-434>. E-mail: simonemaiab@gmail.com

73 Pedagoga – Unitins. Servidora da Rede Estadual do Tocantins (SEDUC). <https://lattes.cnpq.br/6735121353855466>. <https://orcid.org/0009-0008-2563-9683>. E-mail Inalva.candido@gmail.com



challenged and prepared for responsive, participatory and conscious citizenship. In this sense, the basic education teacher has a contributory and essential role for social formation. The methodology adopted is bibliographic and qualitative in nature, based on literature review. The results indicate that the Science teacher must transcend the Cartesian paradigm of operational technicality, which is characterized by fragmented, isolated, decontextualized classes and even memorization practices. The possible recommended approach involves learning strategies using problematization of real and concrete situations, where, through discussion, debate and dialogue, students can raise hypotheses, develop research and produce knowledge through teacher mediation present in classes. This pedagogical practice contributes to meaningful, integrated and collaborative learning for the training of students, preparing them for life in society and the exercise of citizenship.

KEYWORDS: Teacher. Science teaching. Citizenship.

INTRODUÇÃO

O ensino de ciências desde os PCNs⁷⁴ até a BNCC⁷⁵ vem tentando romper o paradigma do ensino transmissor, bancário e depositário e tentando se amoldar as evoluções e avanços sociais, tecnológicos, políticos, econômicos e culturais do país.

Neste contexto, o ensino de Ciências, no Ensino Fundamental, deve transcender a simples prescrição de conteúdos, habilidades e competências, deve se estruturar de forma a promover o protagonismo estudantil e o empoderamento dos saberes, informações e conhecimentos adquiridos pelos alunos. Além disso, tende a potencializar a vivência da iniciação científica, demonstrando que esse processo é essencial para todos os estudantes, independentemente de seguirem ou não uma carreira científica. Essa abordagem visa tentar formar cidadãos críticos e reflexivos, preparados para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

Assim, compreendemos o ensino de Ciências como um processo vivo, contextualizado, dinâmico e interativo entre estudantes, professores e acontecimentos sociais. A educação e as práticas pedagógicas não são neutras, isoladas ou apolíticas. O professor precisa estar atento aos documentos curriculares que regem sua escola, bem

74 Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras, aprovados em 1998, serviram de referência para elaboração dos Documentos Curriculares das escolas brasileiras até antes da Aprovação da BNCC

75 A Base Nacional Comum Curricular é um documento padrão, normativo, obrigatório, padronizado e de cunho prescritivo orientativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio no Brasil.



como à proposta pedagógica, ao perfil dos estudantes e às condições reais de atuação em sala de aula. Portanto, entendemos que esse ensino não é linear, simples ou isento de obstáculos e desafios, mas sim fluído, complexo e dinâmico, exigindo constante reflexão e ação.

Atualmente, a formação para a cidadania é um aspecto intrínseco ao trabalho pedagógico. No entanto, alguns educadores ainda mantêm crenças disciplinares e conteudistas, isoladas na ideia de que seu papel se limita à transmissão de conhecimentos. Essa concepção fragiliza a formação para a cidadania, pois a prática docente é, por natureza, formativa para a vida em sociedade. Muitos professores ainda não compreendem, aceitam ou reconhecem essa perspectiva. Nesse contexto, acreditamos que o professor de Ciências desempenha um papel formador e colaborador essencial na formação dos estudantes para a vida em sociedade e no exercício da cidadania. Isso se deve ao fato de que sua atuação profissional está diretamente relacionada ao conhecimento formal, sistematizado e científico, fruto das produções epistemológicas históricas e sociais.

Assim a formação de cidadãos críticos e reflexivos é um dos objetivos da educação contemporânea, especialmente no contexto da educação básica. O professor de Ciências desempenha um papel relevante nesse processo, mas enfrenta diversos desafios que vão desde a fragmentação e descontextualização do conteúdo até a dificuldade de promover uma aprendizagem significativa.

Nesta perspectiva o fio condutor deste estudo é gerado a partir da seguinte questão: como os professores de Ciências podem romper com os paradigmas tradicionais e adotar práticas pedagógicas que contribuam para a formação integral dos estudantes?

O objetivo deste estudo é investigar o papel do professor de Ciências, no Ensino Fundamental na formação de cidadãos críticos e reflexivos, identificando desafios e caminhos presentes nesse processo formativo. A metodologia é qualitativa, de cunho bibliográfico, com revisão de literatura de autores na área.



ENSINO DE CIÊNCIAS, CIDADANIA, APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E PERFIL DOCENTE

Para detalharmos as práticas pedagógicas formativas desenvolvidas pelos professores da educação básica que podem favorecer a formação da cidadania, precisamos apresentar primeiro as concepções do ensino de ciências, de cidadania, aprendizagem significativa e de concepção do perfil do professor para o século XXI abordada neste estudo.

A concepção de ensino de ciências deste estudo é baseada no autor Nélio Bizzo (2013) abordando a história e o ensino de ciências propondo uma abordagem baseada na educação científica para a cidadania.

O viés deste autor no possibilita repensar o ensino de ciências, destacando que ele deve ir além de transmitir conteúdos científicos. Argumenta que a educação científica deve ser uma ferramenta na formação de cidadãos críticos, informados e capazes de interagir de forma consciente e responsável com o mundo. A educação científica para a cidadania, não é apenas ensinar fórmulas e conceitos prescritivos e decorativos, mas é sobretudo tentar ajudar os estudantes a desenvolverem a capacidade de questionar, analisar e refletir sobre o que acontece ao seu redor (Bizzo, 2013). Isso significa preparar os estudantes para entender as implicações sociais, éticas e ambientais das descobertas científicas e das novas tecnologias.

Somando com a educação científica outro ponto significativo é a alfabetização científica, que propõe ir além do conhecimento teórico. Trata-se da habilidade e competência de usar esse conhecimento de maneira crítica e reflexiva no dia a dia. Isso inclui entender questões como mudanças climáticas, uso de energia e saúde pública, além de saber discernir entre informações verdadeiras e falsas, especialmente em um mundo tão cheio de dados e notícias (Bizzo, 2013).

Para que a educação científica forme cidadãos críticos, este autor destaca a importância de metodologias ativas de ensino. Envolver os alunos em investigações científicas, projetos interdisciplinares e debates que conectem a ciência com suas realidades é essencial. O objetivo é criar um ambiente onde os estudantes sejam



protagonistas do seu aprendizado, questionando e buscando respostas para os problemas que veem ao seu redor (Bizzo, 2013).

Outro ponto que Bizzo (2013) aborda é a formação dos professores. Ele enfatiza que os educadores precisam estar preparados não só em termos de conhecimento científico, mas também na compreensão dos processos de ensino e aprendizagem e em didáticas. Isso é fundamental para que possam guiar os alunos na construção do conhecimento científico com uma perspectiva cidadã, por isso este artigo focaliza no papel do professor no ensino de ciências.

Seguindo o itinerário desta pesquisa, apresentamos agora a concepção de cidadania.

Consiste na presunção de coexistir dentro de uma sociedade os direitos civis, políticos e sociais. Nesta perspectiva, uma sociedade só contempla a cidadania plena quando articula esses três direitos. Direito civil: ir e vir; agrupar-se em movimentos como sindicatos, fazer greve etc; possuir seus próprios bens (propriedade privada); livre organização religiosa ou mesmo ideológica. Direito político: resume-se no ato de votar e ser votado, participar da vida política do país. Direito social: resume-se nas ações governamentais e da sociedade civil organizada em ofertar serviços ao cidadão (Carvalho, 2008, p. 34).

Carvalho (2008) define cidadania como a participação ativa e informada dos indivíduos na sociedade, exercendo seus direitos e deveres de maneira consciente e responsável. Este conceito contribui para entendermos a proposta de Bizzo (2013), pois a educação científica visa exatamente formar cidadãos que possam atuar de forma crítica e responsável em sua comunidade.

Nesse sentido um ensino de ciências que contribua para a formação da cidadania carece de uma aprendizagem significativa que possa ser potencializadora de uma educação transformadora, crítica e reflexiva.

Concebemos que na aprendizagem significativa há uma distinção no que se refere à aprendizagem por descoberta, na qual o conteúdo que deve ser aprendido é descoberto pelo aprendiz, e a aprendizagem por recepção, na qual o que deve ser aprendido é apresentado ao aprendiz na sua forma final. Embora distintas nenhuma aprendizagem significativa ocorre se não houver a incorporação da nova informação de forma não arbitrária à estrutura cognitiva (Moreira; Masini, 1981).



A aprendizagem é um processo que se dá a partir dos significados que o sujeito estabelece com o mundo em que se vive. Esta aprendizagem se constitui em um processo de armazenamento de informações que, segundo Moreira, M.A. e Masini (1981), se condensam em classes mais genéricas de conhecimentos que vão sendo incorporadas no cérebro do indivíduo e que serão utilizadas futuramente. Dessa forma, desenvolve-se uma organização e integração dos conceitos totais de um indivíduo, o que irá representar sua estrutura cognitiva. Quando os conceitos estão bastante claros e disponíveis na estrutura cognitiva, tornam-se pontos de ancoragem para novas ideias e informações, além de ocorrer modificações significativas desses conceitos quando algo novo é introduzido (Vieira, 2012, p. 51-52).

A aprendizagem significativa se dá quando novos conteúdos, conceitos e informações, que possuem uma estrutura coerente, se interligam com conceitos relevantes e abrangentes que já estão presentes e claros na estrutura cognitiva dos alunos. Esses conceitos preexistentes devem ser acessíveis e compreensíveis para que a nova informação seja assimilada de maneira eficaz. Essa interação resulta na diferenciação, elaboração e estabilidade do conhecimento adquirido, fazendo com que as novas informações se integrem de forma consistente com o que já é conhecido, enriquecendo e fortalecendo a compreensão e a retenção do aprendizado (Moreira; Masini, 1981).

Nesse contexto, para que o ensino de ciências contribua efetivamente para a cidadania por meio da aprendizagem significativa, é necessário que o professor desenvolva uma disposição para superar práticas tradicionais de ensino-aprendizagem e adotar novas metodologias em suas aulas. É fundamental que o docente adote uma postura reflexiva e esteja comprometido com sua prática pedagógica.

A concepção do professor como um intelectual crítico e reflexivo é entendida como um movimento que parte da epistemologia da prática à construção e prática da epistemologia da práxis ou epistemologia da crítica. Nesse movimento, forma-se um [...] profissional que dá sentido e significado ao seu fazer num dado contexto histórico (Ghedin, 2002, p. 130).

É importante um professor crítico-reflexivo que pense sua prática como desdobramento de buscas científicas, contextualizadas e amparadas em aportes teóricos-documentais de modo a favorecer uma educação transformadora e em permanente curso de resignificação. A formação de um professor reflexivo-crítico é um processo contínuo e gradual. Não se torna reflexivo-crítico apenas por desejo ou decisão pessoal. Mais importante, é necessário se organizar de forma coletiva, criando condições para a análise,



reflexão e proposição de soluções frente às diversas situações que surgem em diferentes contextos (Ghedin, 2002).

ENSINO FUNDAMENTAL INICIAÇÃO CIENTÍFICA E A PROBLEMATIZAÇÃO DE SITUAÇÕES REAIS

O segundo tópico pretende destacar as estratégias utilizadas pelos professores de Ciências no ensino fundamental para integrar a iniciação científica e a problematização de situações reais em suas aulas, visando a promoção da aprendizagem e a formação cidadã dos estudantes.

No Ensino Fundamental, o ensino de Ciências está referenciado pelos Documentos Curriculares da Unidades Escolares que são feitos com base na BNCC.

Durante o Ensino Fundamental, a disciplina de Ciências da Natureza assume a responsabilidade de promover o letramento científico, que abrange não apenas a habilidade de compreender e interpretar o mundo natural, social e tecnológico, mas também a capacidade de o transformar com base nos fundamentos teóricos e metodológicos das ciências. Em outras palavras, a assimilação da ciência não constitui o objetivo final do letramento científico; ao contrário, visa-se o desenvolvimento da capacidade de intervir no e sobre o mundo, um aspecto relevante para o exercício pleno da cidadania (Brasil, 2017).

A disciplina de Ciências apresenta objetos de conhecimentos para favorecer as habilidades e competências voltadas para a formação dos estudantes com base em três eixos temáticos: matéria e energia, vida e evolução, e Terra e universo. Dentro dessas unidades temáticas, os objetos de conhecimento são organizados e distribuídos de modo a favorecer as seguintes competências específicas:

Aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência e de suas tecnologias para propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo, incluindo aqueles relativos ao mundo do trabalho.

Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.



Utilizar diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética.

Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas tecnologias.

Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2017, p. 324).

Deste modo, abaixo sugerimos três atividades que podem favorecer a iniciação científica por meio da problematização de situações reais.

Atividade 1: Análise da Qualidade da Água do Bairro
Objetivo: Desenvolver habilidades de investigação científica ao avaliar a qualidade da água em diferentes pontos do bairro.
Descrição:
Introdução e Contextualização: Explique aos alunos a importância da qualidade da água para a saúde pública e o meio ambiente. Apresente métodos básicos de análise de água, como teste de pH, presença de contaminantes e turbidez.
Coleta de Amostras: Divida a turma em grupos e designem diferentes pontos do bairro para coleta de amostras de água, como torneiras, rios, lagos e poços.
Análise Laboratorial: No laboratório, os alunos realizarão testes nas amostras coletadas utilizando kits de análise de água. Se não tiver laboratório e instrumentos, pode-se fazer o comparativo das características visíveis ao olho nu ou com uso de lupas e pedir aos alunos que tentem listar possíveis diferenças entre as águas.
Discussão e Problematização: Os alunos apresentarão seus resultados, discutindo as possíveis fontes de contaminação e propondo soluções para melhorar a qualidade da água na comunidade.
Resultados Esperados: Alunos desenvolvem competências de observação, coleta de dados, análise crítica e solução de problemas, além de uma compreensão prática da importância da qualidade da água.
Resultados Esperados: Alunos aprenderão a formular hipóteses, realizar experimentos controlados, coletar e analisar dados e tirar conclusões científicas.

Fonte: Atividade elaborada e adaptada pelas pesquisadoras com base nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (2017).

Atividade 2: Estudo do Impacto do Lixo no Ambiente Escolar
Objetivo: Promover a conscientização ambiental e habilidades de pesquisa através da investigação do impacto do lixo na escola.
Descrição:
Introdução e Contextualização: Converse com os alunos sobre os problemas causados pelo lixo, incluindo poluição e saúde. Apresente técnicas básicas de pesquisa ambiental, peça que pesquisem em casa, tragam na próxima aula para socialização e debate.
Mapeamento do Lixo: Os alunos, divididos em grupos, farão um levantamento dos tipos e quantidade de lixo gerado na escola durante uma semana, esse levantamento deve ser feito com anotações, fotos, entrevistas aos servidores e observação, pode se usar um caderno como diário de bordo.
Análise e Classificação: Os alunos classificarão o lixo coletado em categorias (reciclável, orgânico, não reciclável) e calcularão a quantidade de cada tipo, características, formas de descarte, fatores de produção e educação ambiental escolar.
Elaboração de Soluções: Com base nos dados, os alunos proporão um plano de gestão de resíduos para a escola, que pode incluir campanhas de reciclagem, compostagem e redução de resíduos. Assim como ações de conscientização nas turmas, na hora do recreio ou mesmo nas culminâncias de projetos.



Resultados Esperados: Alunos desenvolverão habilidades de coleta e análise de dados, pensamento crítico e planejamento, além de aumentar a conscientização sobre a gestão de resíduos.

Fonte: Atividade elaborada e adaptada pelas pesquisadoras com base nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (2017).

Atividade 3: Investigação do crescimento de plantas em diferentes solos
Objetivo: Facilitar o entendimento dos fatores que influenciam o crescimento das plantas através da experimentação científica problematizada e reflexiva.
Descrição:
Introdução e Contextualização: Explique aos alunos os fatores que afetam o crescimento das plantas, incluindo tipo de solo, água, luz e nutrientes. Apresente o método científico de experimentação ou peça que pesquisem sobre antes mesmo de irem para a aula do dia.
Planejamento do Experimento: Em grupos, os alunos definirão uma hipótese sobre como diferentes tipos de solo (argiloso, arenoso, húmus, etc.) afetam o crescimento de uma planta específica. Cada grupo preparará vasos com diferentes tipos de solo e plantará sementes da mesma planta.
Monitoramento e Coleta de Dados: Os alunos registrarão semanalmente o crescimento das plantas, anotando altura, número de folhas, e qualquer outro fator relevante evidenciado no experimento isso pode ser feito em um diário de bordo ou no próprio caderno.
Análise e Conclusão: Após um período determinado, os alunos analisarão os dados coletados, discutirão os resultados e elaborarão conclusões sobre a melhor condição de solo para o crescimento das plantas, bem como discutir que fatores foram obstáculos, que hipóteses levantam sobre o desenvolvimento das plantas ou mesmo discutir sobre as pesquisas que podem sustentar o que observaram.
Resultados Esperados: Alunos aprenderão a formular hipóteses, realizar experimentos controlados, coletar e analisar dados e tirar conclusões científicas.

Fonte: Atividade elaborada e adaptada pelas pesquisadoras com base nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (2017).

É importante que a problematização esteja presente nas didáticas e /ou estratégias de ensino como catalizadora e potencializadora do desenvolvimento científico, cidadão e formativo dos estudantes. A problematização surge a partir dos temas geradores, ou assuntos que vem dos conhecimentos prévios dos alunos (Freire, 2008). A partir da ideia de tema gerador, é viável conduzir um trabalho contínuo e sistemático, levando em conta as concepções prévias dos alunos, por meio do processo de codificação e problematização. Essa abordagem foca em questões significativas para os alunos, pois o conhecimento promove a conscientização dos estudantes, tornando-se uma ferramenta para uma compreensão da realidade e uma intervenção mais efetiva na sociedade.

O professor de Ciências no Ensino Fundamental tem o papel crucial de mediar o conhecimento científico, facilitando a investigação e a experimentação que estimulam a curiosidade e o pensamento crítico dos alunos. Ele problematiza situações reais, conectando o conteúdo com a vida cotidiana dos estudantes, desenvolvendo habilidades reflexivas e investigativas.

Além disso, incentiva a colaboração e o trabalho em equipe, promovendo um ambiente inclusivo e seguro, onde todos se sentem valorizados. O professor integra conhecimentos interdisciplinares, promove a alfabetização científica e avalia



continuamente o progresso dos alunos, fornecendo feedback construtivo e orientações que enriquecem a aprendizagem e preparam os alunos para enfrentar desafios complexos de maneira crítica e criativa. “O trabalho do professor que ensina Ciências é garantir que o aluno tenha uma base sólida sobre os conceitos científicos e se torne um cidadão alfabetizado cientificamente” (Pontes, Barroso, Ariza, 2024).

O professor é o responsável por tentar viabilizar uma ação transformadora, por meio da concepção de que a educação deve capacitar os alunos a serem agentes de mudança em suas comunidades e na sociedade em geral. Isso significa não apenas entender o mundo, mas estar preparado para transformá-lo de maneira ativa e consciente. Igualmente é importante destacar práticas de inclusão e justiça social, onde a formação emancipatória deve promover a inclusão e a equidade, garantindo que todos os alunos tenham acesso igualitário às oportunidades educacionais e sejam respeitados em suas diferenças e singularidades (Santos, 2007). Santos propõe a educação intercultural como um caminho para a emancipação, onde o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural contribuem para uma convivência mais justa e equitativa e o conhecimento científico, por meio do ensino de Ciências crítico e referenciado pode contribuir para a renovação da teoria crítica e reinvenção da emancipação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo discutir o papel do professor de Ciências, na formação de cidadãos críticos e reflexivos, identificando os possíveis caminhos e desafios inerentes ao processo formativo dos estudantes do ensino fundamental. Nesse sentido perguntamos como os professores de Ciências podem romper com os paradigmas tradicionais e adotar práticas pedagógicas que contribuam para a formação integral dos estudantes?

De acordo com os autores estudados, o ensino de ciências precisa se adaptar às necessidades atuais da sociedade para ser significativo, relevante e emancipatório. Deve ser vivencial e lúdico, contribuindo de forma efetiva para a formação cidadã dos estudantes. Assim intenta-se que os professores tentem romper com o paradigma cartesiano do tecnicismo operativo, que se caracteriza por aulas fragmentadas, isoladas,



descontextualizadas e ainda com práticas de memorização. As possíveis estratégias de aprendizagem sugeridas partem do contexto vivencial dos estudantes, levantando seus conhecimentos prévios, fazendo problematização da aprendizagem, a dialogicidade horizontal que Freire nos sugere, assim por meio de discussão, debate e diálogo, orientados e mediados pela prática docente, os estudantes possam levantar hipóteses, desenvolver pesquisas e produzir conhecimento.

Essas práticas pedagógicas podem contribuir para uma aprendizagem significativa, integrada e colaborativa para a formação dos estudantes, preparando-os para a vida em sociedade e o exercício da cidadania autônoma, responsiva, participativa e emancipatória.

REFERÊNCIAS

- BIZZO, N. Ciências: fácil ou difícil? 2 ed. São Paulo: Ática, 2007
- BIZZO, N.; CHASSOT, A. Ensino de ciências: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus Editorial, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 22 jul. 2024.
- CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil: o longo caminho. 11ª ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- COSTA, E. G., ALMEIDA A. C. P. C. Ensino de ciências na educação infantil: uma proposta lúdica na abordagem ciência, tecnologia e sociedade (CTS). *Ciência & Educação*, Bauru, v. 27, e 21043, 2021. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/YXgySDyprZJXPQJg76T6fNn/#> Acesso em: 11 jul. 2024.
- DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez, 2007.
- FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- GOVERNO DO ESTADO DO TOCANTINS. Documento Curricular da Educação Infantil do Tocantins: Anos Iniciais - Versão 2019. Palmas, Tocantins, 2019. Disponível em: <https://central.to.gov.br/download/209817>. Acesso em: 11 jul. 2024.
- GUERRA, L. M.; GHIDINI, A. R.; ROSA, J. V. A. da. A BNCC E O ENSINO DE CIÊNCIAS: OPORTUNIDADES E LIMITAÇÕES. REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, Cuiabá, Brasil, v. 9, n. 3, p. e21078, 2021. DOI: 10.26571/reamec.v9i3.12385. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/12385>. Acesso em: 10 jul. 2024.



GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 13º ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 2003.

MOREIRA, M.A; MASINI, E. F. S. Aprendizagem Significativa – a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes Ltda., 1981.

HALMENSCHLAGER.K. R. Problematização no ensino de Ciências: uma análise da Situação de Estudo. Universidade Federal de Santa Catarina/Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica.SD. Disponível em https://abrapec.com/atas_enpec/viiienpec/resumos/R0366-2.pdf

PERAZZO, Giselle Xavier. O ensino crítico e investigativo da Biologia. Revista Didática Sistêmica Volume: 2 Trimestre: janeiro-março de 2006.

PONTES,M. M.; BARROSO M. C. S.; ARIZA L. G. Atitudes de professores em prol da promoção da alfabetização científica de crianças durante os primeiros anos de escolarização. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol. 23, Nº 2, 238-258 (2024) Disponível em: http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen23/REEC_23_2_04_ex2145_1006.pdf acessado em 20 07 2024 .

SANTOS, Boaventura de Sousa. Reinventar a teoria crítica e reinventar a emancipação. Porto: Edições Afrontamento, 2007.

SILVA,A. F. ; FERREIRA;J. H.; VIERA; C. A. O ensino de ciências no ensino fundamental e médio: reflexões e perspectivas sobre a educação transformadora. Rev. Exitus vol.7 no.2 Santarém maio/ago 2017 Epub 16-Maio-2019 disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602017000200283 acessado em 10/07/2024

VIEIRA, Fabiana Andrade da Costa. Ensino por Investigação e Aprendizagem Significativa Crítica: análise fenomenológica do potencial de uma proposta de ensino/ 2012. 149 f. Tese (Doutorado)- Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2012.



CAPÍTULO V

REFLEXÃO SOBRE A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR COM ALUNOS AUTISTAS

Gardelha Xavier dos Santos⁷⁶; Maria da Conceição Lopes⁷⁷;
Maria Kallyanne da Cunha⁷⁸; Nubia Maria de Araujo Borges⁷⁹;
Verônica Edna Araújo Batista⁸⁰.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-05

RESUMO: Este artigo analisa os desafios da inclusão de alunos autistas no ensino regular, destacando as dificuldades enfrentadas por professores que se sentem despreparados para atender a essas necessidades específicas. A pesquisa, baseada em uma revisão bibliográfica, examina a eficácia da formação acadêmica e da abordagem humanística na promoção de uma inclusão real e significativa. Apesar das leis de inclusão, ainda há obstáculos para que os professores desenvolvam práticas pedagógicas adequadas. O estudo sugere que a preparação adequada dos docentes é crucial para uma educação inclusiva efetiva.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo. Inclusão. Escola.

REFLECTION ON TEACHER MEDIATION WITH AUTISTIC STUDENTS

ABSTRACT: This article analyzes the challenges of including autistic students in regular education, highlighting the difficulties faced by teachers who feel unprepared to meet these specific needs. The research, based on a bibliographical review, examines the effectiveness of academic training and the humanistic approach in promoting real and meaningful inclusion. Despite inclusion laws, there are still obstacles for teachers to develop adequate pedagogical practices. The study suggests that adequate preparation of teachers is crucial for effective inclusive education.

KEYWORD: Autism. Inclusion. School.

INTRODUÇÃO

O autismo faz parte de um grupo de síndromes chamada Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e atinge pelo menos 500.000 pessoas em nosso país. Definido por alterações comportamentais de crianças até os 3 anos de idade, cujas limitações se

76World University Ecumennal. Mestranda. <https://lattes.cnpq.br/6414778947945371>. <https://orcid.org/0009-0003-3432-9197>. E-mail: gardelhaxavier@yahoo.com.br

77 World University Ecumennal. Mestranda. <http://lattes.cnpq.br/7493705715342876>. <https://orcid.org/0009-0001-2962-4103>. E-mail: profaceicao@hotmail.com

78World University Ecumennal. Mestranda. <https://lattes.cnpq.br/8771427282406493>. <https://orcid.org/0009-0005-9272-339X> E-mail: kalianecunha1003@gmail.com

79 World University Ecumennal. Mestranda. <https://lattes.cnpq.br/2159720250619386>. <https://orcid.org/0009-0006-0668-5508>. E-mail: nubiamariag220@gmail.com

80World University Ecumennal. Mestranda. <https://lattes.cnpq.br/7787124618708200>. E-mail: veronicaedna@hotmail.com



caracterizam pela dificuldade de interação social, afetadas pela limitação da capacidade em se comunicar e comportamento repetitivo entre outros, as crianças autistas necessitam do apoio dos pais, e do olhar diferenciado do professor para serem inclusas na sala de aula de ensino regular.

Desse modo, o problema reside no fato, que quando o professor se depara com alunos portadores do transtorno do espectro do autismo, na sala de aula do ensino regular, ele não se sente apto para ajudar esse aluno a compreender o sistema escrito alfabético, porque não consegue sequer um pequeno diálogo com ele, e, mesmo duvidando da própria capacidade em lidar adequadamente com o aluno autista, o professor obrigatoriamente terá de lidar com suas dificuldades, porque ele vai permanecer na escola.

Diante desse cenário, este trabalho objetiva averiguar se o professor oferece as condições necessárias para favorecer a inclusão de alunos autistas na sala de aula do ensino regular, bem como se existem possibilidades reais de inclusão desses alunos.

Para isso, este estudo foi realizado por meio da leitura de alguns livros, artigos e revistas publicados em sites, tendo como principais autores, Mantoan (2003, 2007), Cunha (2012), e outros. Para Mantoan (2003), por exemplo, a escola adúltera o sentido de inclusão escolar, quando matrícula essas crianças sem o compromisso pedagógico de identificar e vencer suas dificuldades.

Esse tema despertou interesse, porque apesar de ser um assunto bastante discutido nas escolas atualmente, os professores da primeira etapa do Ensino Fundamental ainda não sabem o que fazer quando se deparam com alunos autistas em sala de aula.

Sendo assim, na revisão literária se buscou o conceito, uma breve revisão histórica e características do autismo. Em seguida, na terceira parte, foi realizado um estudo acerca de alguns fatores que podem possibilitar a inclusão do aluno autista na sala de aula do ensino regular.

Acredita-se que a formação acadêmica aliada ao lado humanístico do professor viabilizará condições de desenvolver um trabalho, cuja prática favoreça a avaliação e o planejamento de estratégias adequadas para alcançar essas crianças.



Esse trabalho é relevante por se tratar de um tema que ajudará muitos professores que têm pouco conhecimento para realizar um trabalho que favoreça a educação inclusiva de crianças autistas. Este estudo discorre um pouco acerca do conceito do autismo, como identificar suas características e se apesar da lei que institui a inclusão, ela de fato existe no ambiente escolar.

CONCEITUANDO O AUTISMO

O termo “Autismo” provém da palavra grega Autos que significa Próprio/Eu e Ismo que traduz uma orientação ou estado. O substantivo “autismo” indica, “latu sensu”, uma condição ou estado de alguém que apresenta tendência para o alheamento da realidade exterior, a par de uma atitude de permanente concentração em si próprio.

O estudo de Kanner (1943) apontou para os seguintes sintomas que as crianças autistas apresentam desde o nascimento: não mantêm contato com o ambiente, ausência nas mudanças na expressão facial diante de estímulos advindos do ambiente, a falta de contato visual, apresentam problemas na aquisição da fala, dificuldade de generalizar conceitos, de usar o pronome eu, tendência a ignorar o que lhe é perguntado, recusa determinados alimentos, apresenta pica (palavra dada ao ato de ingerir objetos não comestíveis, como, giz e sabonete, por exemplo), comportamento repetitivo, criação e manutenção de rotinas, sensibilidade aguçada, para mais ou para menos, dos sentidos, ser suscetível a crises ansiosas diante de mudanças ou alterações bruscas dos ritos.

Existem muitas dificuldades no que tange à inclusão de alunos autistas na sala de aula regular. De acordo com Shenk (2012), o diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) não prediz as dificuldades que a pessoa enfrentará ao longo da vida, tampouco define um prognóstico, e nem mesmo fornece aos profissionais muitas informações sobre o potencial dessa criança. Silva (2012), afirma que: Pessoas com autismo apresentam muitas dificuldades na socialização, com variados níveis de gravidade.

Existem crianças com problemas mais severos, que praticamente se isolam em um mundo impenetrável, outras não conseguem se socializar com ninguém, e aquelas que apresentam dificuldades muito sutis, quase imperceptíveis para a maioria das pessoas,



inclusive para alguns profissionais. Estas últimas apresentam apenas traços do autismo, porém não fecham diagnóstico (p. 22).

INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS NAS ESCOLAS

São muitas as dificuldades da criança autista que só aumentarão se estas não forem aceitas, bem acolhidas no espaço escolar. O artigo 205 de nossa constituição propõe avanço no que tange a inclusão escolar. “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”. Temos também a Lei n. 12.764/12 que se institui, através da Política Nacional de Proteção dos direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, diretrizes específicas para o cumprimento dos seus direitos, entre eles, a educação.

Ensinar a criança autista requer do docente, além de preparação pedagógica, o compromisso, perseverança, afeto e conhecimento acerca do assunto para abraçar a causa com olhar diferenciado. Isso será possível se as leis da inclusão forem cumpridas.

É inegável a importância da inclusão da criança autista no ensino regular, para o seu desenvolvimento social e cognitivo. Apesar das discussões em torno do Transtorno do Espectro do Autismo, no ambiente escolar, ainda existe uma precariedade de conhecimento sobre esse assunto nas escolas. Estas, mesmo em condições precárias, acolhem as crianças autistas, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, fase em que as crianças devem ser alfabetizadas.

Para isso o estado deveria capacitar os profissionais da educação, com formações continuadas na área da educação especial. Pois os professores ainda não estão preparados para trabalhar adequadamente com essas crianças.

Isso acontece, porque, conforme estudiosos nesse assunto, o aluno autista sempre exigirá do professor um olhar diferenciado por causa da dificuldade que ele tem de socialização e comunicação entre outros problemas, contudo, os profissionais da educação do ensino regular consideram-se despreparados para lidar com as diferenças nas



salas de aula, especialmente, no que tange ao atendimento adequado dos alunos com deficiência (Mantoan, 2003).

Desse modo, a Constituição Federal de 1988 aponta para o acesso de todos os alunos portadores de necessidades educacionais especiais na sala de aula do ensino regular. Entretanto, 30 anos depois, o estado ainda não capacitou o professor para desenvolver um trabalho eficaz de inclusão com as crianças especiais.

É evidente o descumprimento das leis da inclusão e o professor sem a devida apropriação do conhecimento acerca do autismo, este não dispõe de condições favoráveis para a inclusão do aluno autista na sala de aula do ensino regular, uma vez que a falta de conhecimento o impede de reconhecer as limitações desses alunos e consequentemente de planejar atividades pedagógicas que ampliem as possibilidades de desenvolvimento e inclusão (Baptista, 2002).

Acredita-se, no entanto, que essas barreiras podem ser superadas se a escola assumir o compromisso de formar seus professores, orientá-los como identificar as dificuldades desses alunos (fazer avaliação diagnóstica) e juntamente com os pais planejarem e executarem estratégias adequadas para alcançá-los (Mantoan, 2006). Para realizar essas ações, a escola pode priorizá-las na construção do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola). O professor também pode investir na própria formação para favorecer o desenvolvimento e a inclusão de todos os seus alunos e cumprir assim com seu papel de agente formador em prol de uma educação inclusiva.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA O PROCESSO EDUCATIVO DE ALUNOS AUTISTAS

A escola assume um papel fundamental no desenvolvimento de todos os alunos. Buscar mais informações sobre essa temática, ter uma visão inclusiva, especializar os professores para trabalhar com alunos autistas, já é um passo importante nessa longa caminhada. Arelado a isto, adequar estratégias metodológicas que promovam o desenvolvimento de todos os alunos deve ser o intuito constante de uma escola inclusiva. A busca por meios e estratégias para o trabalho com alunos autistas depende muito do interesse, empatia e disponibilidade do professor em estar sempre bem-informado sobre



as atualidades dessa área. O docente ao planejar deve pesquisar estratégias de ensino que possa utilizar para adaptar o conteúdo, selecionar os recursos pedagógicos e a didática a ser utilizada de maneira que venha viabilizar a aprendizagem de todos os educandos.

Uma sociedade inclusiva considera a pessoa especial com direitos iguais aos considerados normais. Para isto, devem ser articuladas ações nas diferentes áreas sociais buscando romper com a cultura do preconceito contra as pessoas deficientes. Conforme Baptista (2006, p. 93) “[...] o compromisso do educador tem como base a apropriação de seus próprios recursos e instrumentos: a observação, o diálogo, a negociação e a avaliação têm a função norteadora no agir do educador”.

Dessa forma, o professor deve estar sempre pesquisando as informações, conhecer e ter empatia para trabalhar com as limitações e necessidades específicas do educando. Não basta ter formação, o lado humanístico deve estar presente em cada atividade que o professor irá promover.

Outro aspecto relevante é a estruturação e flexibilização do currículo, que deve atender as especificidades regionais e as particularidades de cada turma, não esquecendo de manter a qualidade na educação. Flexibilizar o currículo, para responder a cada caso particular - comunidade, religião, língua, etnia, necessidade específica - não é ficar preso a conteúdos programados e a ritmos e estratégias de aprendizagem inflexível, mas antes adaptar os conteúdos, ritmos e estilos de aprendizagem, às condições concretas de cada grupo ou indivíduo (Correia, 2008, apud Morgado, 2011, p. 8).

A escola precisa conhecer bem seu público para melhor atendê-la mediante suas reais necessidades, sem abrir mão da qualidade da educação ofertada. Trabalhar com alunos autistas requer o desenvolvimento de práticas e estratégias pedagógicas que acolham a todos e respeite às diferenças. A inaptidão de desenvolver um relacionamento interpessoal se mostra na falta de resposta ao contato humano e no interesse pelas pessoas, associada a uma falha no desenvolvimento do comportamento normal, de ligação ou contato. Na infância, estas deficiências se evidenciam por uma inadequação no modo de se aproximar, falta de contato visual e de resposta facial, indiferença ou aversão a afeto e contato físico (Gauderer, 2011, p. 14). Este comportamento muitas vezes não é compreendido pela comunidade escolar. As manifestações decorrentes do autismo podem



levar ao sentimento de rejeição por parte de quem não conhece as características deste transtorno.

Por isso, o desafio de trabalhar com um aluno autista é grande, precisa de muito conhecimento e competência para seu acompanhamento, além de formação acadêmica, empatia e acuidade do professor são extremamente importantes para compreender como se deve trabalhar com o aluno autista. Educar uma criança, por mais difícil que seja, cresce o sentimento de amor e carinho na maioria das pessoas. Os pais, por sua vez reconhece que a criança é parte deles e da família, não querendo que ela vá embora.

Além disso, a criança autista em muitos casos, pode ser bastante amorosa e sua própria impotência e confusão faz brotar grandes nos que convivem com ela. Então, quando começam a fazer progresso, a alegria que cada pequeno avanço avante traz, parece muitas vezes maior do que é dado por uma criança dita "normal" (Gauderer, 2011, p. 127). A educação é importante na vida de qualquer pessoa, por isso, os avanços dos alunos autistas se torna ainda mais significativo, diante da situação, muitas vezes mais difíceis enfrentadas por estes e por seus familiares.

ESTUDO DE CASO

O presente estudo de caso trata-se de uma investigação na prática transcrevendo a metodologia utilizada na pesquisa, como também relatos da pesquisa. Para realização do estudo de caso foi utilizado a metodologia qualitativa, por meio de observações neuropsicopedagógicas de uma criança de 3 anos e 7 meses que apresenta atraso no processoneurológico e psicomotor para a idade da mesma.

A pesquisa tem objetivos de apresentar o diagnóstico da criança M.H.T. S de 3 anos e 7 meses, que estuda na Educação Infantil- creche II. A mesma apresenta atraso neurológico e psicomotor para a idade da mesma.

O estudo de caso foi realizado numa escola da rede privada na cidade de Assu/RN. A escolha da escola veio por meio de informações que a escola é referência para os alunos com deficiência. Durante a observação, o que chamou a atenção foi uma criança de 3 anos e 7 meses que apresenta atraso no processo neurológico e psicomotor para a idade da mesma.



Assim, se buscou analisar os resultados das investigações realizadas com a família e escola, junto com essas informações aplicamos sessões. Segue abaixo o desenvolvimento das análises e o formato das sessões.

ANAMNESE

Anamnese é uma entrevista realizada com a família e escola que busca lembrar todos os fatos vivenciados ao longo da história de vida da investigada. Segundo Weiss (2001), a anamnese é um documento de grande valia na realização de um bom diagnóstico, pois é através dela que se inteira da real história de vida do paciente.

A anamnese é um momento muito importante, pois o neuropsicopedagogo colhe informações para compreender o sujeito de maneira geral, no âmbito da aprendizagem e no âmbito social, pois é uma entrevista com foco mais específico visando colher dados significativos sobre a história do sujeito na família, integrando passado, presente e projeções para o futuro, permitindo perceber a inserção deste na sua família e as influências das gerações passadas.

ENTREVISTA COM A PROFESSORA

A professora relata que a investigada chegou na sala dela com 2 anos em, mas devido a pandemia e a paralisação das aulas a mãe cancelou a matrícula. A professora informou que a aluna ao iniciar as aulas, não tinha coordenação motora para andar só, e precisava de auxílio segurando em algum objeto ou na mão de alguém. A aluna frequentou a escola em 2020 por 1 mês e a professora relata que a mesma já tinha ganhado alguma independência ao se movimentar.

Ao retorno das aulas em 2021 a investigada retorna às aulas. Nas observações feitas em sala de aula, a mesma encontra-se adaptada na rotina escolar, demonstra-se uma criança alegre, amorosa, ativa e observadora. É independente na realização das tarefas diárias. No momento de mudanças da rotina a mesma demonstra-se incomodada e desconfortável.



Nas rodas de conversa, estabelece uma comunicação espontânea através de gestos, pois sua oralidade e vocabulário estão pouco desenvolvida, consegue acompanhar a sequência dos momentos da rotina, exemplo: local onde é realizada a socialização, momento da oração, sequência da chamadinha, consegue identificar apontando com o dedo os colegas quando é chamado pelo nome, sequência de músicas cantadas, porém quando é chamada atenção para alguma coisa, sempre desvia o olhar, abaixa a cabeça e não responde (mostra-se envergonhada).

Nas tarefas escolares mostra-se interessada em realizá-la, mas não consegue pegar o lápis ou pincel corretamente, a posição que pega no lápis é ao meio e com mão fechada, na maioria das vezes pega mais de um lápis na mesma mão com a mesma posição.

Na hora do lanche não precisa de auxílio, apresenta uma coordenação motora boa para levar a comida à boca, porém sua mastigação é lenta e apresenta rejeição por líquido, a sua preferência é o pastoso.

Nas brincadeiras e no momento destinado ao parque, não demonstra preferência por brincar na companhia de um colega específico, sobe e desce os brinquedos com segurança. Participa com interesse das brincadeiras e jogos coletivos, apresenta uma boa coordenação motora ampla do movimento.

ENTREVISTA COM A FAMÍLIA

Na entrevista com a mãe da investigada a mesma relata que M.H.T.S nasceu prematura e ficou 15 dias em observação no hospital e ao vim para casa, ela como mãe de primeira viagem teve dificuldade para algumas observações. A mãe nos relatou que M.H.T.S tinha dificuldade para sugar o leite do peito, mas ela não percebeu isso, pelo fato dela ficar o tempo todo com a boca no peito, ela entendia que a criança estava sugando o leite. Com o retorno a pediatra foi diagnosticada desnutrida, com a investigação foi percebido que a criança não estava sugando o peito. Ai com auxílio médico foi introduzindo outra forma de se alimentar.

A mãe relata que quando a licença maternidade acabou e ela precisou voltar a trabalhar, a criança ficou aos cuidados da avó, e com isso a criança ficava muito tempo dentro de um cercadinho (berço de tela) assistindo TV e não tinha estímulo para falar e



andar. Com um tempo a mãe começou a perceber que ela não tinha o mesmo desenvolvimento de outras crianças da mesma idade dela, a mesma só conseguia andar em cima do colchão do berço de tela, quando era no chão ela não tinha coordenação motora e caía, a mãe ficou preocupada e contratou uma pessoa para ficar com a mesma e estimulando ela nos movimentos e na fala, e começou a funcionar, mas com alguns meses a pessoa não pôde mais ficar com ela, e a criança voltou a ficar com avó, e regrediu novamente.

A pediatra aconselhou a mesma a matricular M.H.T.S na escola, a mãe escolheu essa escola por ter informação do trabalho desenvolvido nela. Como relatado na entrevista com a professora a M.H.T.S foi matriculada em 2020 e precisou trancar a matrícula devido a pandemia. A mãe relata que nesse período ela reservou um tempo para estimular a fala e na coordenação motora da mesma, mesmo assim não está tendo muito êxito.

SESSÕES

Em outro momento foi realizado um encontro com a investigada e disponibilizado alguns brinquedos lúdicos como formas e cores diferentes, como: livros assessorias, blocos de montagem, livros infantis, tinta guache com pincel e folha branca, deixando a investigada à vontade.

Para Vygostsky (1995), o brincar tem origem na situação imaginária criada pela criança, em que desejos irrealizáveis podem ser realizados com função de reduzir a tensão e ao mesmo tempo, para construir uma maneira de acomodação a conflitos e frustrações da vida real. Foram realizadas 5 (cinco) provas durante as sessões distribuídas 3 (três) por semana com duração de 60 a 90 minutos por sessão.

PROVAS OPERATÓRIAS

Tem como finalidade determinar o grau de aquisição de algumas noções do desenvolvimento cognitivo, detectando o nível de pensamento alcançado pela criança, ou seja, o nível de estrutura cognoscitiva com que opera (Weiss, 2001, p. 106).



Segundo Pain (1995), observamos o estágio em que a criança se encontra no que se refere à sua interpretação genética e, posteriormente, analisamos o estágio em que ela se encontra transitoriamente.

Analisando a idade da criança em atendimento foram realizadas as provas operatórias de:

- Prova Operatória (leitura, compreensão de Texto), foi utilizado a contação da história do conto infantil “Chapeuzinho vermelho”, em formato de fantoche, logo após a contação, foi formulado seguintes perguntas: O que chapeuzinho levava na cesta? Ela ia para a casa de quem? Quem ela encontrou no caminho? O que aconteceu no final da história? .

- Prova operatória (escrita e verbalização, reconhecimento dos sinais, dos números, conjuntos, superfície, líquido, matéria), foi utilizado o mesmo material da sessão anterior. Sendo sugerido para a investigada a

- desenhar e contar a mesma história do seu jeito, separado e numerar os objetos por cores e formas.

- Ao final das duas sessões foi observado que a investigada conseguiu manter-se concentrada por pouco tempo. A mesma interagiu nas provas aplicadas, porém perdia a concentração com facilidade, estabelecendo um contato visual por curto período. Fala dissílabos, mas sem intenção de comunicação. Não entendi o que é dito, somente comandos simples e direto.

PROVAS OPERATIVAS

Provas operativas (quantidade de matéria, comprimento, composição da quantidade de líquido, peso); as noções de conservação são de um interesse psicológico incontestável porque mostram claramente as invariantes dos sistemas de operações que são a culminância de processos reguladores das atividades do sujeito em sua adaptação ao real.

Foi disponibilizado para a investigada blocos de formatos e peso diferentes como também objetos sensoriais. Foi solicitado que ela identificasse por categoria de acordo com os comandos dados. Na sala tinha 3 (três) ambientes reservados para o prova.



Ao concluir a sessão foi observado que a investigada não possui brincar simbólico, não apresenta aproximação espontânea, com os pares, não compreende nem utiliza as expressões faciais com a frequência esperada.

PROVAS PROJETIVAS

Tem a finalidade de identificar a relação do sujeito com a família, escola, professores e seus colegas. Visca (1991) mostra a importância que desempenha um grupo, no desenvolvimento de cada um, pois cada um possui um modelo de aprendizagem e essa interação com o outro lhe permitirá um enriquecimento, uma troca, proporcionando-lhe um conhecimento.

A sessão foi aplicada na escola juntos com os colegas e professores. Durante a prova a investigada mostrou-se familiarizada com a escola e colega bem confortável no lugar. Faz uso útil das pessoas, apresenta comportamentos e movimentos repetitivos discretos.

TESTE DE ORIENTAÇÃO ESPACIAL, LATERALIDADE E DESENVOLVIMENTO NEUROMOTOR

Essa noção espacial é desenvolvida nas crianças a partir da experimentação. Sendo que a referência principal da criança é o próprio corpo.

Como acontece com quase todos os aspectos do desenvolvimento infantil, cada criança desenvolve a noção espacial em um determinado ritmo. Por isso, o ideal é estimulá-las, desde cedo, com brincadeiras que proporcionem jeitos diferentes de vivenciar os conceitos que mencionei acima.

Para observar o desenvolvimento neuromotor foi aplicado a brincadeira circuito de obstáculo. Funciona assim: primeiro você pega copos descartáveis ou algum tipo de sucata que tenha em grande quantidade e possa ser espalhada pelo chão. Uma vez que os obstáculos estiverem montados, a criança vai se posicionar em um lado do circuito enquanto ao adulto fica do outro lado. A partir do comando de voz do adulto, ela precisa



se orientar e atravessar o caminho sem tocar em nenhum dos obstáculos. O papel do adulto é passar as orientações para a travessia.

Pare!

Vire para a esquerda!

Vira para a direita!

Um passo pequeno a frente.

A investigada demonstrou ter coordenação motora para correr, pular, pegar objetos, porém não atende os comandos dados. Ainda é dependente para as atividades e apresenta intolerância às frustrações com reações inadequadas.

DEVOLUTIVA

Através então da análise das observações feitas a partir das sessões das provas realizadas e outras questões realizadas com a investigada leva-se a hipótese, o diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) um atraso no seu desenvolvimento nos aspectos cognitivos, emocionais, sociais. Segue sugestões e acompanhamento: Fonoaudiólogo e Neurologista Infantil

CONCLUSÃO

Quanto ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência, incluídos em turma do ensino regular, torna-se relevante lembrar que este deve ser condizente e adequado com o da turma de que faz parte. No entanto, com a flexibilização do currículo, adaptar os conteúdos, de acordo com as capacidades e necessidades dos alunos.

Por tanto, fortalecerá, também, para a promoção de práticas pedagógicas que proporcionem o desenvolvimento saudável de interações sociais e das capacidades de aprendizagens destes alunos.

Desta forma, é possível pontuar algumas certezas como: Para a construção de uma inclusão efetiva, não basta somente a garantia da Lei. Ela se tornou o Norte para o início



das mudanças necessárias à sua implantação. Mas, precisa ir além das leis e definições de espaços definidos, sejam eles, especial ou regular.

O estudo de caso realizado na pesquisa qualitativa mostra a soma importância para a formação continuada dos profissionais que atua direto e indiretamente com essas crianças e adolescente que apresenta suposta causas Espectro do Autismo (TEA).

Passa ainda, pela aceitação das diversidades e diferenças, como primeiro passo para a implantação de um processo verdadeiramente inclusivo. Necessita movimentar-se no sentido de um consenso e união entre pais, professores e gestores, pois, todos os alunos lá estão para serem educados e desenvolver aprendizagens, o que implica em que, ela deva ser de boa qualidade para todos.

E, que os professores, indiferente de sua área ou turmas de atuação, ainda precisam de formação específica sobre a educação especial, o processo de inclusão, sobre as necessidades educacionais especiais e sobre como acontece o desenvolvimento cognitivo, das pessoas com deficiência durante seu processo de aquisição de conhecimentos. Certamente, um primeiro passo, de uma longa caminhada, nessa direção foi dado. Mas um árduo percurso de lutas para que todos possam conquistar as mesmas oportunidades e direitos, ainda precisa ser caminhada.

REFERENCIAS

BRASIL. LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9424, de dezembro de 1996. Acesso em 04/06/2022.

BRASIL. Lei nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012.

Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato201-2014/2012/lei/112764.htm acesso em 18/06/2022.

BAPTISTA, C. R. (2002). Integração e autismo: análise de um percurso integrado. In C. R. Baptista & C. A. Bosa (Org.), *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção* (pp. 127-139). Porto Alegre: Artmed.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar). Acesso <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf> em 15/06/2022.



Revista Psicologia & Saberes ISSN 2316-1124 v. 8, n. 13, 2019
<https://revistas.cesmac.edu.br/index.php/psicologia/issue/view/69> acesso em
15/06/2022.

WEISS, M. L.L. Psicopedagogia Clínica: Uma Visão Diangnostica dos Problemas de Aprendizagem Escolar. 8. Ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A Fomação Social da Mente. São Paulo: Martins Fonte, 1995.

PAIN, Sara. Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VISCA, J. Psicopedagogia: Novas Contribuições. 3. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.



CAPÍTULO VI

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: UMA INTRODUÇÃO AO FAZER PEDAGÓGICO NA SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ilda Neta Silva de Almeida⁸¹; Ana Paula Gomes dos Santos⁸²;

Sancha Alves Barbosa⁸³; Simone Maia Bezerra⁸⁴;

Inalva Candido de Souza⁸⁵.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-06

RESUMO: Este estudo tem como objetivo refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no quinto ano. Busca-se apresentar uma caracterização do ensino, identificar as aprendizagens essenciais, as competências e as habilidades necessárias, além de sugerir possíveis estratégias pedagógicas. A metodologia adotada é de natureza qualitativa e bibliográfica, fundamentada em revisão de literatura. Os resultados da pesquisa indicam que, após a aprovação da BNCC, o ensino de Língua Portuguesa deve enfatizar o uso e a compreensão da função social da escrita, contribuindo para o exercício da cidadania consciente, autônoma e responsiva. Sugere-se o emprego de metodologias que promovam o aprimoramento das competências e habilidades nos eixos de leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. Através de aulas problematizadoras e metodologias contextualizadas, os estudantes podem perceber-se capazes de ler o mundo por meio da palavra e de utilizar a linguagem oral e escrita para transformar o contexto social em que vivem.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Língua Portuguesa. Quinto ano. BNCC.

TEACHING THE PORTUGUESE LANGUAGE IN ELEMENTARY SCHOOL: AN INTRODUCTION TO PEDAGOGICAL PROVISION IN THE CLASSROOM

ABSTRACT: This study aims to reflect on the teaching of the Portuguese Language in the fifth year of Elementary School after the approval of the National Common Curricular Base (BNCC). The aim is to present a characterization of teaching, identify essential

81 Mestre em Educação -UFT. Professora da educação básica na Rede Estadual do Tocantins (SEDUC). Professora do curso de Pedagogia na Faculdade ITOP. <http://lattes.cnpq.br/5069696336132768>. <https://orcid.org/0000-0003-4673-722X>. E-mail: ildaneta18@gmail.com

82 Especialista em Psicopedagogia e Alfabetização e Letramento. Graduação em Pedagogia pela Faculdade ITOP (2012). Servidora Pública Estadual como professora da Educação Básica/ Coordenador Pedagógico. Coordenador pedagógico do Governo do Estado de Tocantins. <http://lattes.cnpq.br/6659631428545167>. <https://orcid.org/0009-0001-0990-7712>. E-mail anapgsr10@gmail.com

83 Especialista em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (2023), em Docência no Ensino Superior pela Faculdade UniBF (2023) e em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa pela Faculdade UniBF (2023). Graduada em Letras - Português e Inglês e Respektivas Literaturas pela Universidade Federal do Tocantins (2008). Professora de português e inglês Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9078535063298520>. <https://orcid.org/0009-0003-8672-0630>.

E-mail sanchaalvesbarbosa@educ.to.gov.br

84 Especialista em Gestão e Educação Ambiental - Faculdade Suldamérica. Professora na Rede Estadual do Tocantins (SEDUC). Professora no colégio Uperimm. <http://lattes.cnpq.br/5287955337873297>. <https://orcid.org/0009-0009-8007-434>. E-mail: simonemaiab@gmail.com

85 Pedagoga – Unitins. Servidora da Rede Estadual do Tocantins (SEDUC). <https://lattes.cnpq.br/6735121353855466>. <https://orcid.org/0009-0008-2563-9683>. E-mail Inalva.candido@gmail.com



learning, necessary skills and abilities, in addition to suggesting possible pedagogical strategies. The methodology adopted is qualitative and bibliographic in nature, based on a literature review. The research results indicate that, after approval by the BNCC, Portuguese language teaching must emphasize the use and understanding of the social function of writing, contributing to the exercise of conscious, autonomous and responsive citizenship. It is suggested to use methodologies that promote the improvement of skills and abilities in the areas of reading, text production, orality and linguistic/semiotic analysis. Through problematizing classes and contextualized methodologies, students can find themselves capable of reading the world through words and using oral and written language to transform the social context in which they live.

KEYWORDS: Teaching. Portuguese language. Fifth year. BNCC.

INTRODUÇÃO

Atualmente ensinar tem se tornado um grande desafio na medida em que vivemos em uma sociedade cada vez mais complexa, fluída e dinâmica. Nossos alunos são plurais, múltiplos e diversos e aprender a conviver com a diferença se constitui como elemento preparador para vida em sociedade exercendo a cidadania e, a linguagem é um instrumento necessário à esta convivência e interação social em sala de aula e em outros espaços. Destacamos que, a língua se refere a um sistema de comunicação verbal específico utilizado por um grupo de pessoas, como o português, o inglês, o espanhol, entre outros. Já a linguagem é um sistema de comunicação mais amplo que engloba não só a comunicação verbal, mas também gestos, expressões faciais, escrita, símbolos, entre outros recursos utilizados para transmitir mensagens e significados. Em resumo, a língua é um aspecto específico da linguagem, que abrange todas as formas de comunicação utilizadas pelos seres humanos, extremamente importante para a formação da cidadania emancipatória e crítica não só no contexto escolar como na vida social.

Como educadores, é essencial compreendermos não apenas os métodos de ensino da língua, mas também a linguagem e a forma como os alunos aprendem. Devemos ter conhecimento das estruturas e elementos da Língua Portuguesa para garantir um ensino significativo⁸⁶, crítico e reflexivo. Isso não se constitui tarefa fácil, simples e precisa, mas entendemos que é possível tentar buscar alternativas metodológicas e didáticas

86 A concepção de aprendizagem significativa deste estudo baseia-se na teoria de Davi Ausebel.



pedagógicas para aprimorar e qualificar as aulas, especialmente para a Língua Portuguesa é base favorecedora para a compreensão de todas as outras áreas.

Neste artigo entemos a língua Segundo Bakhtin (1992), a língua não pode ser reduzida a um sistema estável de formas normativamente idênticas, pois ela constitui um processo de evolução contínuo que se dá através da interação verbal dos locutores. Essa evolução não é regida pelas leis da psicologia individual, mas sim por leis essencialmente sociológicas. A criatividade da língua não se limita à criatividade artística, mas está intrinsecamente ligada a conteúdos e valores ideológicos. Além disso, a estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social, sendo que o ato de fala individual é uma contradição em termos, já que a enunciação só se torna efetiva na interação entre falantes. Dessa forma, a língua é um fenômeno complexo que vai muito além de um simples sistema normativo, sendo fundamentalmente uma construção social e ideológica (Bakhtin, 1992).

Este trabalho visa compreender a caracterização do ensino de Língua Portuguesa no quinto ano do Ensino Fundamental, buscando romper com os moldes do modelo cartesiano de aprendizagem. Propõe-se um ensino que contemple a concepção de educação transformadora e emancipatória, alinhado às aprendizagens essenciais apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Reconhece-se, contudo, que a base epistemológica, ideológica e filosófica da BNCC não possui um viés progressista. Ela desconsidera as configurações socio-históricas e culturais das diversas regiões do país, reforçando perspectivas neoliberais e privatistas, com forte ênfase nos aspectos quantitativos e economicistas.

O quinto ano é o último dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo importante a tentativa de correção das distorções de aprendizagem acumuladas nos anos anteriores e a preparação dos alunos para o ingresso nos anos finais. Propomos investigar a seguinte problemática: qual a caracterização dos conteúdos de Língua Portuguesa no quinto ano do Ensino Fundamental? Como podemos trabalhá-los de maneira crítica e significativa em sala de aula?

A metodologia deste estudo é qualitativa, de natureza exploratória, fizemos uma pesquisa bibliográfica, baseada na literatura pedagógica bem como na Base Nacional Comum Curricular (2017) e apresenta -se dois tópicos sendo o primeiro sobre o ensino



da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e o segundo sobre o ensino da Língua Portuguesa no quinto ano.

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa uma mudança significativa na educação brasileira, estabelecendo diretrizes claras para o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Seu objetivo é “uniformizar” os conteúdos a serem ensinados e garantir que os alunos adquiram competências essenciais para seu desenvolvimento integral e exercício da cidadania. Teoricamente, esta é a proposta. No entanto, não houve investimentos adequados para a melhoria das condições de ensino após sua aprovação. Aspectos como infraestrutura, condições adequadas de ensino e aprendizagem, formação significativa de professores, aumento da qualidade no atendimento aos estudantes e melhoria nos ambientes escolares continuam carentes de atenção.

Formalizar, documentar, normatizar e regulamentar a educação de maneira teórica e legal não basta. Para que haja um impacto real, é essencial promover melhorias concretas nas condições das escolas. Sem investimentos em infraestrutura, recursos adequados e apoio contínuo aos professores, as mudanças propostas não se traduzirão em avanços significativos no aprendizado dos alunos. As realidades escolares precisam refletir as diretrizes estabelecidas, garantindo que todos tenham acesso a uma educação de qualidade. A BNCC enfatiza os objetivos a serem alcançados ao final de cada série/ano, listando as competências e habilidades a serem desenvolvidas e adquiridas pelos estudantes. No entanto, faltam sugestões de desenvolvimento e políticas públicas que viabilizem e melhorem o cenário prático em sala de aula. Sem essas contrapartidas, a qualidade da educação não pode ser efetivamente garantida. Temos esta compreensão, mas mesmo com todos estes dilemas, nos propomos a viabilizar uma reflexão crítica sobre as caracterizações do ensino de Língua Portuguesa e apontar algumas estratégias metodológicas para o campo prático da sala de aula.

É importante pensar as áreas de desenvolvimento da BNCC e a Realidade Educacional no ensino de Língua Portuguesa e que este processo todo não é linear, neutro e apolítico, mas complexo e com fragilidades. A BNCC propõe que a alfabetização dos alunos ocorra de maneira integrada e abrangente, capacitando-os a dominar o sistema de



língua escrita, oral, produção de texto e semiótica. No entanto, os resultados das metas do Plano Nacional de Educação (PNE)⁸⁷ de 2014 a 2024 mostram avanços limitados na alfabetização, evidenciando lacunas e prejuízos no processo formativo dos estudantes do Ensino Fundamental.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) delineia uma estrutura ambiciosa para o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, abrangendo quatro áreas principais: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. Apesar dessas diretrizes, os resultados práticos revelam um hiato significativo entre os objetivos idealizados e a realidade encontrada nas escolas brasileiras.

Na área da Leitura a proposta destaca a importância de formar leitores competentes, capazes de interpretar e criticar diversos tipos de textos. No entanto, os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) indicam que muitos alunos chegam ao quinto ano sem habilidades básicas de leitura. Segundo o IDEB de 2021⁸⁸, apenas 55,6% dos alunos do quinto ano atingiram a proficiência mínima em leitura, demonstrando que a prática cultural e social da leitura ainda não foi plenamente incorporada ao cotidiano escolar.

Na área da Produção de Textos, a proposta é de ir além do domínio das regras gramaticais, focando na produção de textos coerentes e adequados aos diferentes contextos de comunicação. Entretanto, o SAEB de 2021 revela que a maioria dos alunos do quinto ano não consegue produzir textos com coesão e coerência satisfatórias. A defasagem na escrita reflete a insuficiência de um ensino que contemple o planejamento, revisão e reescrita, essenciais para o desenvolvimento da autoria.

Na área da Oralidade objetiva-se enfatizar a capacidade dos alunos de se expressarem e interagirem em diversas situações, incluindo a argumentação e a participação em debates. Contudo, na prática, a oralidade é frequentemente negligenciada nas escolas, resultando em alunos que carecem de habilidades básicas de comunicação e escuta ativa. A falta de um ambiente escolar que promova o diálogo e a argumentação limita o desenvolvimento pleno dessas competências.

87 Acessar as metas e o plano do PNE no site <https://pne.mec.gov.br/>

88 Consultar os resultados no site do Mec <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-saeb-e-do-ideb-2021>



Na área de Análise Linguística/Semiótica propõe-se um estudo das estruturas da língua e dos diferentes sistemas de signos que é essencial para a compreensão funcional e contextualizada da gramática. Apesar disso, a abordagem pedagógica nas escolas muitas vezes permanece tradicional e descontextualizada. A BNCC propõe um ensino da gramática que seja funcional e aplicado, mas na prática, os alunos ainda enfrentam dificuldades em refletir sobre as variações e usos sociais da língua.

Com base neste contexto descrito anteriormente quanto ao ensino de Língua Portuguesa com base na BNCC, percebemos um grande Hiato entre o Ideal e o Real no contexto de aprendizagem escolar. A análise dos dados do IDEB e SAEB evidencia um descompasso entre as diretrizes da BNCC e a realidade educacional. As metas do PNE para 2024 previam um avanço significativo na alfabetização e no desempenho dos alunos, mas os números mostram que pouco se progrediu. Muitos estudantes chegam ao quinto ano sem saber ler e escrever adequadamente, refletindo a lacuna entre o ideal proposto pela BNCC e o real encontrado nas escolas.

Além disso, a ausência de investimentos em infraestrutura, formação de professores e melhoria das condições de ensino e aprendizagem compromete a efetividade das políticas educacionais. A formalização e regulamentação dos objetivos educacionais somente em documentos normativos oficiais, sem a contrapartida de melhorias concretas, resultam em um sistema educacional que falha em cumprir suas promessas.

A BNCC oferece uma estrutura robusta para o ensino da Língua Portuguesa, mas a implementação prática encontra-se repleta de desafios. O descompasso entre o ideal e o real é evidente, e sem um compromisso sério com a melhoria das condições de ensino e aprendizagem, as diretrizes continuarão a ser metas distantes de serem alcançadas. A superação dessas fragilidades requer um investimento em infraestrutura, formação docente e políticas públicas que sustentem o desenvolvimento integral dos estudantes, garantindo uma educação de qualidade que efetivamente transforme a realidade das escolas brasileiras.

Nos primeiros anos, de acordo com a BNCC, espera-se que a criança tenha a possibilidade de ser alfabetizada e letrada até o segundo ano do ensino fundamental, que



aos poucos ela vivencie as fases da língua escrita⁸⁹. Já de acordo com o PNAIC (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa)⁹⁰ o aluno deverá chegar ao terceiro ano lendo fluentemente.

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (Brasil, 2017, p. 42).

No quarto ano propõe-se que inicie uma exploração mais ampliada nos repertórios do universo vocabular e domínio formal da linguagem escrita e oral por meio da diversidade dos gêneros textuais, igualmente que seja explorado e trabalhado todos os eixos propostos deste campo disciplinar. Como vemos são muitas as expectativas, poucas as condições e uma perspectiva interrogativa e reticente do que esta vir no próximo Plano Nacional de Educação. Seguimos agora para o ensino de Língua Portuguesa no quinto ano do ensino Fundamental.

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO QUINTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

O Ensino da Língua Portuguesa não está concebido em padrões isolados de repetição e memorização de regras gramáticas ou exercícios de fixação do padrão ortográfico, mas sim parte de um paradigma de ensino e aprendizagem do texto para a produção do texto, utilizando os contextos sociais e literários dos estudantes. As diversas representações textuais serão a base para o ensino da Língua Portuguesa.

89 Ler a obra de Emília Ferreira: A psicogênese da língua escrita.

90 Ler sobre o PNAIC <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/bolsas-e-auxilios/lista-de-programas/pacto-nacional-pela-alfabetizacao-da-idade-certa-2013-pnaic-1>

Assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2017, p. 67).

Assim percebemos que os alunos irão estudar os diversos gêneros textuais se atentando para o conceito, a estrutura, as características, os formatos, a linguagem e a partir deles então, serão exploradas as especificidades das aprendizagens essenciais previstas para o quinto ano na Língua Portuguesa. Por exemplo: o(a) professor(a) irá trabalhar o eixo da Análise Linguística/Semiótica, onde o conteúdo e/ou aprendizagem essencial é Sintaxe; a habilidade a ser desenvolvida pelo aluno é conhecer e analisar as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.); o (a) professor (a) poderá partir de um gênero textual para contextualizar esse conteúdo, por exemplo a história em quadrinhos.

Figura 1: História em quadrinhos Toda Malfada.



Fonte: <http://atividadesdeportugueseliteratura.blogspot.com.br/2015/09/exercicios-sobre-sujeito.html> acessado em 22 de abril de 2024.

Notamos que a caracterização do Ensino de Língua Portuguesa no quinto ano terá como base a exploração, vivência, conhecimento e construção dos diversos gêneros textuais que compõe a tipologia escrita da nossa Língua. De modo que os alunos poderão acessar a gêneros diversos como: receita, carta, e-mail, convite, parlenda, trava-línguas, histórias, conto de fadas, Histórias em quadrinhos, recado, bilhete e outros gêneros próprios do nosso tempo contemporâneo que são utilizados com as tecnologias da informação como: folder, vídeoáudio, encarte, propaganda e outros.



Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas (Brasil, 2017, p. 66).

De modo que, quanto mais gêneros textuais os alunos tiverem acesso, compreender, saber produzir e analisar, haverá maior possibilidade deles ampliarem seu universo vocabular, aperfeiçoar habilidades, dominar competências, entender a função social da leitura e da escrita como formas de emancipação literária e vivência do letramento⁹¹, assim como podem potencializar a sua capacidade de leitura de mundo, “a leitura de mundo precede a leitura da palavra⁹²” (Freire, 1997). É importante práticas de maximização do letramento.

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (Brasil, 2017, p. 66).

Ao lermos a Base Nacional Comum Curricular percebemos que o documento leva em consideração as tessituras históricas anteriores a sua aprovação no que tange a construção do componente curricular da Língua Portuguesa. Não ignora as considerações dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998), busca atualizar as suas perspectivas aproximando-as às necessidades decorridas das mudanças atuais, levando em consideração a inserção das TICs (tecnologias da Informação e Comunicação) bem como todos os instrumentos e canais midiáticos presentes na contemporaneidade.

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) (Brasil, 2017, p. 67).

91 A alfabetização é a aquisição do código da escrita e da leitura. Segundo Magda Soares, está se faz pelo domínio de uma técnica: grafar e reconhecer letras, usar o papel, entender a direcionalidade da escrita, pegar no lápis, codificar, estabelecer relações entre sons e letras, de fonemas e grafemas; a criança perceber unidades menores que compõem o sistema de escrita (palavras, sílabas, letras). Letramento é a utilização desta tecnologia em práticas sociais de leitura e de escrita. Como diz Soares (2005), não adianta aprender uma técnica e não saber usá-la. Diante dessas afirmativas, não podemos perder o foco e desconsiderar a especificidade da aquisição do sistema de escrita (ensinar a técnica), sem perder de vista as práticas sociais de leitura e escrita.

92 FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. 34. ed. São Paulo: Cortez, 1997.



Isso não quer dizer que devemos ignorar as práticas de produção de textos escritos e impresso, conhecidos como redação, ou PPT (Pesquisa e Produção Textual) por somente práticas de comunicação virtual, mas relacionar, pensar e dimensionar a importância e as diferenças de ambas.

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais (Brasil, 2017, p. 67).

Pensamos que, a caracterização da Língua Portuguesa a partir de textos traz uma contribuição significativa para a formação dos alunos, que é a possibilidade de alunos mais leitores.

Segundo a BNCC, os alunos do quinto ano do ensino Fundamental, deveram adquirir habilidades e competências com relação a leitura escrita identificando elementos textuais essenciais para seu aprimoramento e compreensão da função social da linguagem. Dentro as várias habilidades podemos citar:

(EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado **(EF35LP02)** Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura **(EF35LP03)** Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global **(EF35LP04)** Inferir informações implícitas nos textos lidos **(EF35LP05)** Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.

(EF35LP06). Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto. Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma) Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita.

(EF35LP07). Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso. Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas na referência e construção da coesão.



(EF35LP08). Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referência (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade. Planejamento de texto/Progressão temática e paragrafação.

(EF35LP09). Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual. Oralidade Forma de composição de gêneros orais.

(EF35LP10). Identificar gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas e composicionais (conversação espontânea, conversação telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, debate, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos no rádio e TV, aula, debate etc.). Variação linguística. **(EF35LP11).** Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos (BNCC, 2017, p. 109).

É nítido que as habilidades propostas para este componente curricular, objetiva favorecer e contribuir para o letramento e ampliação dos conhecimentos da linguagem de modo que o aluno mobilize operações de pensamento relacionados a comunicação oral e escrita quanto aos diversos usos dos gêneros textuais e suas estruturas de produção. Para alcançar os objetivos da BNCC, é necessário adotar metodologias de ensino problematizadoras, participativas e contextualizadas. Enquanto pesquisadoras listamos abaixo algumas possibilidades metodológicas:

Aulas Problematizadoras: As aulas problematizadoras, baseadas e adaptadas na perspectiva da metodologia da problematização (Freire, 2018), envolvem os alunos em situações-problema que exigem a aplicação de conhecimentos linguísticos. Esta prática é essencial no ensino de Língua Portuguesa, pois estimula o pensamento crítico e a capacidade de argumentação dos estudantes. É importante partir dos conhecimentos prévios (Freire, 2018) dos alunos e propor temas geradores textuais para contextualizar as aulas, tornando o aprendizado significativo e conectado com suas realidades. Por exemplo, ao apresentar um texto com informações conflitantes, os alunos podem ser desafiados a identificar as inconsistências, argumentar sobre as diferentes perspectivas e



propor soluções. Essa abordagem não apenas reforça o conteúdo linguístico, mas também desenvolve habilidades importantes para a vida acadêmica e pessoal dos alunos, como a análise crítica, a resolução de problemas e a capacidade de argumentação coerente e fundamentada; bem como vivenciam um modelo de aprendizagem problematizador, do debate e do diálogo ativo contextualizado.

Projetos Interdisciplinares: Visam desenvolver ações que integrem a Língua Portuguesa com outras áreas do conhecimento é uma maneira de mostrar aos alunos a aplicabilidade prática do que aprendem em sala de aula. Por exemplo, um projeto que combine Língua Portuguesa e História pode envolver a leitura e análise de textos históricos, seguida da produção de textos que recontam eventos históricos de diferentes perspectivas. Este tipo de atividade não só reforça o conteúdo de ambas as disciplinas, mas também ajuda os alunos a perceberem a interconexão entre os conhecimentos, promovendo uma aprendizagem contextualizada. Além disso, os projetos interdisciplinares incentivam a colaboração e o trabalho em equipe, habilidades essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes. Concebemos a interdisciplinaridade como uma abordagem educacional que busca conectar e integrar conhecimentos de diferentes áreas. Em vez de tratar cada disciplina de forma isolada, essa abordagem procura estabelecer vínculos entre elas, enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem (Luck, 2018). A ideia é que, ao relacionar diversos saberes, os alunos compreendam os conteúdos de maneira mais ampla e contextualizada. Essa forma de ensino promove um aprendizado dinâmico e interativo, encorajando os alunos a relacionarem conceitos e a resolverem problemas de forma colaborativa.

Uso de Tecnologias Digitais: Incorporar ferramentas digitais no ensino de Língua Portuguesa é fundamental no contexto educacional contemporâneo. O uso de tecnologias digitais pode incluir a promoção da leitura e produção de textos em diferentes mídias, como blogs, podcasts e vídeos. Essas atividades não só tornam o aprendizado mais dinâmico e envolvente, mas também preparam os alunos para o uso crítico e responsável das tecnologias digitais (Kenski, 2007). Além disso, ambientes virtuais de aprendizagem, como plataformas educacionais e redes sociais, podem ser utilizados para incentivar a participação ativa dos estudantes, promovendo debates, trocas de ideias e a colaboração em projetos. O uso consciente e planejado das tecnologias digitais contribui para a



formação de alunos mais preparados para os desafios do mundo contemporâneo. Com base no que é apresentado por Kenski (2007), entendemos que a tecnologia desempenha um papel relevante ao apoiar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Leitura e Discussão de Textos Literários: Incentivar a leitura de obras literárias variadas e promover debates sobre os textos são práticas fundamentais no ensino de Língua Portuguesa. A leitura de textos literários desenvolve a sensibilidade estética e a capacidade de análise crítica dos alunos, ao mesmo tempo em que amplia seu repertório cultural e linguístico. Durante as discussões, os alunos são encorajados a expressar suas interpretações, argumentar sobre as escolhas dos autores e relacionar os temas das obras com suas próprias experiências e com o contexto social. Essas atividades não apenas enriquecem o aprendizado da Língua Portuguesa, mas também contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico, da empatia e da capacidade de comunicação dos estudantes.

Todas essas sugestões representam possibilidades de aplicação em sala de aula, mas é importante reconhecer que não são soluções definitivas para todas as situações e contextos escolares. Enquanto algumas dessas abordagens podem promover a aprendizagem em determinadas escolas, elas podem não ter o mesmo efeito em outras, uma vez que existem muitos desafios nas realidades educacionais.

Um dos desafios significativos é a formação continuada dos professores, que precisam estar preparados para adotar novas diretrizes e metodologias em sala de aula. Para isso, é necessário um maior financiamento e a implementação de políticas públicas efetivas para a melhoria dos planos de carreira dos educadores. Além disso, é importante garantir que todas as escolas disponham dos recursos necessários para implementar as práticas sugeridas pela BNCC. Sem recursos adequados, investimentos e ampliação de verbas para as escolas públicas, a melhoria na aprendizagem dos estudantes torna-se pouco viável e com baixo rendimento.

Outro desafio é adaptar o currículo às especificidades regionais e culturais dos alunos, respeitando a diversidade linguística e cultural do Brasil. A BNCC deve ser considerada uma base a partir da qual cada secretaria de educação estadual e municipal possa alinhar suas matrizes curriculares, de modo a atender melhor os contextos específicos de suas escolas e atender às necessidades e interesses dos alunos.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar como o ensino de Língua Portuguesa é caracterizado no quinto ano do Ensino Fundamental, buscando ultrapassar as limitações do modelo cartesiano de aprendizagem. A proposta é promover uma educação que não se restrinja apenas à transmissão de conteúdos, mas que adote uma abordagem transformadora, emancipatória e baseada na problematização, em consonância com as aprendizagens essenciais definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O ensino de Língua Portuguesa no quinto ano do Ensino Fundamental é caracterizado pela necessidade de desenvolver competências essenciais nas áreas de leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística. No entanto, os desafios são numerosos. Entre eles, destacam-se a necessidade de corrigir deficiências acumuladas nos anos anteriores e a preparação dos alunos para a transição para os anos finais do Ensino Fundamental.

É importante destacar que a BNCC, com sua base epistemológica, ideológica e filosófica, não adota um viés progressista. Em vez disso, reforça perspectivas neoliberais e privatistas, com um foco acentuado em aspectos quantitativos e economicistas. Essa abordagem muitas vezes não leva em conta as diferenças sócio-históricas e culturais de várias regiões do país, o que pode limitar sua eficácia em contextos educacionais diversos.

Além disso, a aplicação da BNCC enfrenta dificuldades devido à sua orientação predominantemente quantitativa e economicista, que pode não refletir as realidades socioculturais diversas dos alunos. Para que o ensino de Língua Portuguesa seja efetivo e relevante, é crucial adaptar o currículo às especificidades regionais e garantir que todas as escolas tenham os recursos necessários para implementar as práticas propostas.

Considerando que o quinto ano é o último dos anos iniciais do Ensino Fundamental, é fundamental corrigir as deficiências acumuladas e preparar os alunos para os desafios dos anos finais. A investigação sobre a caracterização dos conteúdos de Língua Portuguesa neste estágio é importante para entender como trabalhar esses conteúdos de forma crítica e contextualizada em sala de aula.

A perspectiva é que, com uma abordagem mais crítica e adaptativa, o ensino de Língua Portuguesa possa ser inclusivo e diferenciado promovendo um aprendizado que



realmente prepare os alunos para os desafios futuros e respeite as diversidades culturais e regionais. O sucesso dessa empreitada dependerá de um comprometimento com práticas pedagógicas que, integrem o conhecimento teórico da BNCC com a realidade prática das salas de aula de modo contextualizado, crítico, reflexivo, real e participativo.

A metodologia do estudo foi qualitativa e exploratória, baseada em uma pesquisa bibliográfica que considerou a literatura pedagógica e na BNCC (2017). Essa abordagem possibilitou uma análise dos desafios e das oportunidades associadas ao ensino de Língua Portuguesa, oferecendo uma visão crítica sobre a aplicação da BNCC para atender melhor às necessidades dos alunos.

REFERENCIAS

AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. Psicologia educacional. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N). Marxismo e filosofia da linguagem. 12ª ed. Paulo: Hucitec, 2006.

BERBEL, N.A.N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? Interface: comunicação, saúde, educação, Botucatu, v.2, n.2, p. 139-154, fev. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 22 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 jul. 2024.

BRASIL. PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, [2012]. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/bolsas-e-auxilios/lista-de-programas/pacto-nacional-pela-alfabetizacao-da-idade-certa-2013-pnaic-1>

BRASIL. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. MEC e Inep divulgam resultados do Saeb e do Ideb 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-saeb-e-do-ideb-2021>. Acesso em: 22 jul. 2024.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. A psicogênese da língua escrita. 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. 34. ed. São Paulo: Cortez, 1997.



LUCK, Heloisa. *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos metodológicos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2018. Acesso em: 22 jul. 2024.

SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Alfabetização e letramento: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

KENSKI, Vani Moreira; *Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação*/Vani Moreira Kenski.- Campinas, SP: Papirus, 2007.



CAPÍTULO VII

INFLUÊNCIAS SOCIOCULTURAIS NA FORMAÇÃO DE JOVENS ATLETAS DE FUTEBOL: O CASO DE UM CLUBE DE FORTALEZA/CE

Matheus Veras Pereira de Carvalho⁹³; Otavio Nogueira Balzano⁹⁴;

João Alberto Steffen Munsberg⁹⁵; Ana Beatriz Chaves Vasconcelos Batista⁹⁶.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-07

RESUMO: Este capítulo é um recorte da monografia intitulada “Influências dos aspectos socioculturais na formação de jovens atletas de futebol, oriundos de outras regiões, em um clube cearense” (Carvalho, 2022). A pesquisa tem como objetivo principal analisar as influências dos aspectos socioculturais na formação de jovens atletas de futebol de um clube cearense. Atletas de categorias de base que residem nas instalações de clubes brasileiros de futebol são oriundos de diferentes regiões do país e do exterior. Além dos desafios inerentes ao esporte, enfrentam também um processo de aculturação no futebol. Nosso estudo foi de abordagem quantitativa e qualitativa, realizado com a equipe da categoria sub-17 em um clube de futebol de Fortaleza/CE. Participaram da pesquisa 20 atletas, na maioria oriundos de outras regiões do Brasil. Para a coleta de dados utilizamos um questionário adaptado de Freitas e colaboradores (2012). A análise dos dados apontou os seguintes resultados: os atletas são oriundos de 11 estados do Brasil, sendo 13 do Nordeste; 17 atletas informaram que a maior dificuldade é a falta de convívio com familiares/amigos; no contexto sociocultural, a falta da família também foi o aspecto mais difícil para 18 atletas; para 13 atletas, o que mais gostam no Ceará são as praias; para uma melhor adaptação ao estado do Ceará os atletas citaram mais diálogo por parte dos profissionais do clube com os atletas, não apenas no processo de ambientação, mas também para garantir o suporte conforme as necessidades dos jogadores. Concluímos ser importante que os profissionais do clube estabeleçam uma relação de proximidade com os jovens atletas, evitando, assim, a perda de atletas com grande potencial, por problemas no processo de adaptação.

PALAVRAS-CHAVE: Futebol. Categorias de base. Aspectos socioculturais. Ceará.

SOCIOCULTURAL INFLUENCES ON THE DEVELOPMENT OF YOUNG SOCCER PLAYERS: THE CASE OF A CLUB IN FORTALEZA/CE

ABSTRACT: This chapter is an excerpt from the monograph entitled “Influences of sociocultural aspects on the training of young soccer players from other regions at a club in Ceará” (Carvalho, 2022). The main objective of the research is to analyze the influences of sociocultural aspects on the training of young soccer players at a club in Ceará. Grassroots athletes who live on the premises of Brazilian soccer clubs come from different regions of the country and abroad. In addition to the challenges inherent in sport,

93 Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, Brasil; <http://lattes.cnpq.br/8587484928041114>;
<http://orcid.org/0009-0004-4898-4827>. E-mail: mverasarg@gmail.com

94 Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, Brasil; <http://lattes.cnpq.br/7639692059121512>;
<http://orcid.org/0000-0003-2997-5533>. E-mail: otaviobalzano@yahoo.com.br

95 Universidade La Salle, Canoas-RS, Brasil; <http://lattes.cnpq.br/3234060254123029>;
<http://orcid.org/0000-0002-6992-4290>. E-mail: prof.jasm@gmail.com

96 Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, Brasil; <http://lattes.cnpq.br/0005661719615104>;
<http://orcid.org/0009-0007-7233-8122>. E-mail: aanabeatrizcvb@gmail.com



they also face a process of acculturation into soccer. Our study took a quantitative and qualitative approach and was carried out with the under-17 team at a soccer club in Fortaleza, Ceará. Twenty players took part in the study, most of them from other regions of Brazil. To collect the data, we used a questionnaire adapted from Freitas and collaborators (2012). The analysis of the data showed the following results: the players come from 11 Brazilian states, 13 of which are in the Northeast; 17 players reported that the greatest difficulty is the lack of contact with family/friends; in the sociocultural context, the lack of family was also the most difficult aspect for 18 players; for 13 players, what they like most about Ceará are the beaches; for a better adaptation to the state of Ceará, the players mentioned more dialogue between the club's professionals and the players, not only in the process of settling in, but also to ensure co-curricular support. We conclude that it is important for the club's professionals to establish a close relationship with the young players, thus avoiding the loss of players with great potential due to problems in the adaptation process.

KEYWORDS: Soccer. Base categories. Sociocultural aspects. Ceará.

INTRODUÇÃO

Este capítulo é um recorte da monografia intitulada “Influências dos aspectos socioculturais na formação de jovens atletas de futebol, oriundos de outras regiões, em um clube cearense” (Carvalho, 2022). A pesquisa tem como objetivo principal analisar as influências dos aspectos socioculturais na formação de jovens atletas de futebol de um clube cearense.

O futebol é o esporte mais popular do mundo. Talvez poucas coisas sejam tão significativas para a construção da identidade nacional quanto o futebol. No Brasil, este esporte tem sido uma atividade de enorme importância social e econômica.

Consoante a essa configuração mercadológica do futebol brasileiro, os aspectos sociais e culturais podem influenciar no jogo de futebol e na formação dos atletas de categorias de base. Visto que os atletas brasileiros, muitas vezes, não são preparados para recomeçar a carreira em um lugar desconhecido, sentem falta de casa. Assim, a habilidade para se adaptar a novas culturas é um dos elementos importantes para o sucesso de um jogador de futebol, que precisa se acostumar com outra cultura, outro clima, outra língua e, muitas vezes, com a distância da família, pois, necessita se estabelecer rapidamente em um novo clube e começar a jogar por uma equipe formada por jogadores e técnico desconhecidos. Ademais, perspectivas irreais sobre a nova equipe associadas com uma



carência de informações sobre a cidade, o estado ou o país podem configurar um problema no processo de adaptação (Brandão e colaboradores, 2013).

A transição por diferentes clubes, cidades, estados e países é necessária para constituir e consolidar a carreira de jogador de futebol, por diferentes razões, tais como: recompensa financeira, oportunidade de ascensão no esporte, experiência em outras culturas, entre outros. Nessa transição, os atletas enfrentam fatores de risco como o isolamento, o incentivo à competitividade, a saudade dos familiares, o assédio da mídia e dos fãs e a perda de privacidade (Faggiani e colaboradores, 2016).

Atletas de categorias de base que residem nas instalações de clubes brasileiros de futebol vêm de diferentes regiões do país e do exterior e, além dos riscos existentes, enfrentam desde o princípio um processo de aculturação no futebol, ou seja, a grande maioria dos jovens chegam em novos contextos, sem saber nenhuma informação afetivo-cultural do local onde irão residir, sem conhecimento dos costumes locais, do clima meteorológico, dos alimentos típicos, das questões políticas, das raízes e crenças da região e do próprio clube. Esses indivíduos podem se tornar “sem pátria” e viver em conflito no que tange à sua identidade cultural (Faggiani, 2017).

Por se tratar de um possível problema social, devido ao conflito existente de identidade cultural que resulta da transição por diferentes clubes, cidades, estados e países pelos jogadores de futebol em geral, é importante compreender como a desinformação a respeito da cultura local pode afetar o atleta, não apenas no âmbito profissional, mas também em questões pessoais do indivíduo. Diante do exposto, nosso estudo pretende responder a seguinte questão: Quais as influências dos aspectos socioculturais na formação de jovens atletas de futebol – oriundos de outras regiões – em um clube cearense de futebol?

O capítulo está estruturado em dois tópicos, além desta introdução e das considerações finais: o tópico da metodologia de pesquisa – em que apresentamos os procedimentos metodológicos – e o tópico de análise dos dados e discussão dos resultados, em que dialogamos com especialistas sobre as respostas dos participantes da pesquisa.



METODOLOGIA

Esta pesquisa tem um componente combinado de coleta e análise de dados que busca aproveitar os benefícios do estudo de abordagem quantitativa e qualitativa. A coleta de dados foi realizada num clube do futebol cearense, com equipe da categoria sub-17, no segundo semestre de 2022. É um clube tradicional no futebol do estado, participando de competições no território nacional e internacional.

Participaram do estudo 20 atletas da categoria sub-17 de um clube de futebol do Ceará, a maioria oriunda de outras regiões. A escolha pela categoria sub-17 deve-se à aproximação do orientador da pesquisa com o treinador e o auxiliar técnico da categoria sub-17.

Para coleta de dados utilizamos como instrumento um questionário fechado, abordando temas como: dificuldade de adaptação, presença da família, amigos no clube, aspectos culturais da sua região, entre outros. O questionário foi construído a partir de modelo utilizado por Freitas e colaboradores (2012).

Quanto aos procedimentos, no primeiro momento foi realizado um estudo bibliográfico para sustentar e embasar cientificamente a pesquisa. Após a aprovação da banca examinadora, contatamos com o responsável local do clube de futebol e entregamos o convite para os atletas. Com a aceitação dos atletas, mediante a devolução do TCLE assinado por eles e pelo representante do clube – pois os jogadores são de outras localidades e teriam dificuldade de conseguir a assinatura de seus responsáveis –, partimos para o quarto momento, que foi a aplicação do questionário aos atletas. Os dados coletados foram mensurados e graficados. Por fim, realizamos inferências interpretativas das respostas dos participantes, em articulação com pressupostos conceituais de especialistas que referenciam a pesquisa.

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados obtidos a partir do questionário aplicado foram organizados gráficos, facilitando a análise dos dados. Neste texto utilizaremos apenas as quantidades para a interpretação.



Começamos pelo estado de nascimento dos atletas. Estes são naturais de 11 estados diferentes. A maior parte dos atletas oriundos de outros estados são do Rio Grande do Sul (quatro atletas). Ceará⁹⁷ e Piauí aparecem com três atletas cada, seguidos de Maranhão e Rio Grande do Norte com dois. Os demais estados participam com um atleta cada: Bahia, Distrito Federal, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco e Rio de Janeiro. Classificando por região, dos 20 atletas entrevistados, 13 deles são da Região Nordeste, quatro da Região Sul, dois da Região Sudeste e um da Região Centro-Oeste.

A maior concentração de atletas oriundos da Região Nordeste pode favorecer o processo de adaptação dos mesmos, pois, segundo Brandão e colaboradores (2013), os valores, as normas, as crenças e os padrões comportamentais, além dos fatores políticos, econômicos e históricos, podem ser significativamente diferentes entre os países, o que é válido também para o contexto nacional, tendo em vista a diversidade cultural existente no Brasil. Diante disso, os autores argumentam que, quanto maior for a distância em termos de crenças, valores e costumes entre o local de origem e o de transferência, mais difícil será a adaptação, o ajustamento e o estabelecimento de relações sociais adequadas.

Essa necessidade de adaptação pelos atletas surge da experiência que estes passam ao sair de casa para viver nos alojamentos de clubes de outras cidades ou estados, tema que foi abordado no estudo de Salomão, Ottoni e Barreira (2014), onde é mencionada a importância de tomar conta de si próprio quando se está longe do seu lugar de origem, com todos os objetos, pessoas e experiências típicas da sua moradia. Segundo os autores, essa nova configuração modifica a organização cotidiana da vida do atleta, que deixa de contar com auxílios e costumes estabelecidos, passando a assumir novas funções e tarefas do cotidiano. Tal situação pode gerar muito sofrimento, levando os jovens a abandonarem o projeto.

O processo de ambientação é referido pelos autores supracitados como a situação vivida pelos atletas no momento que chegam ao alojamento e precisam se ambientar com o novo, que inclui o espaço físico, como acomodações, alimentação, colegas de quarto e time, profissionais do clube, “confrontando ilusões, perspectivas, ideias, fantasias, julgamentos, diante de uma realidade que, invariavelmente, apresenta o inesperado e

97 Os três atletas do estado do Ceará são oriundos do interior do estado.



algum estranhamento” (Salomão; Ottoni; Barreira, 2014, p. 448). Entretanto, o enfrentamento dessas dificuldades pelos atletas é justificado pelo projeto de profissionalização, ou seja, é a meta essencial à experiência de morar em alojamento, em busca da realização do sonho de ser um atleta profissional de futebol (Salomão; Ottoni; Barreira, 2014).

Seguindo no tópico sobre adaptações enfrentadas pelos atletas oriundos de outras regiões, é possível mencionar o estilo de jogo que, mesmo em um contexto nacional, encontramos variações. O estudo de Paoli (2007) teve como objetivo analisar os estilos de futebol e os processos de seleção e detecção de talentos. O autor cita a obra de DaMatta (1982), que caracteriza o estilo brasileiro de jogar futebol através de dois personagens: o *Malandro*, que representa o jogador que se utiliza de estratégias para manipular as regras em seu próprio proveito, com a habilidade de relativizar os extremos; e o *Caxias*, que representa a estrutura, o jogador que não transgride as regras. O autor relata que os próprios profissionais do futebol admitem que existem diferenças entre os diversos estilos de jogar futebol no Brasil, disputando a hegemonia do “jogar à brasileira”: a “escola paulista”, a “carioca”, a “gaúcha” e outras mais (Paoli, 2007).

O estudo de Rigo, Silva e Rial (2018) buscaram compreender o processo de formação dos jogadores em cinco clubes da cidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul, no que se refere à circulação, escolarização e inserção no futebol profissional. Os autores identificaram que, dos 124 jogadores cadastrados na pesquisa, 63 eram naturais de Pelotas e 61 de outras cidades, sendo alguns de fora do estado. Sobre a circulação (o rodar), raros foram os jogadores que permaneceram mais de três anos no mesmo clube e, em média, eles já haviam passado por três clubes. Os dados referentes ao processo de escolarização dos futebolistas indicam que um grande número apresentava uma significativa defasagem escolar. Além disso, dos 84 futebolistas que retornaram o questionário, 22 haviam interrompido os seus estudos. Entre as principais dificuldades para conciliar a escolarização com o futebol, os entrevistados destacaram as viagens, os treinos, o cansaço e as constantes trocas de cidades.

Outra questão proposta foi: “Qual o fator que apresenta maior dificuldade de adaptação em um outro estado?” Dos nove itens como resposta, os participantes



poderiam assinalar mais de um. O item mais frequente foi “Falta de convívio com familiares/amigos”, assinalado por 17 dos 20 atletas participantes do estudo.

Segundo Marques e Samulski (2009), o fato de os atletas jogarem em outras localidades é extremamente conflituoso e, muitas vezes, envolve uma série de obstáculos, como a separação da família e do seu meio social, a dificuldade de continuação dos estudos, o alto grau de cobrança nos treinamentos e competições e a incerteza quanto à continuidade de sua carreira profissional.

Os dados de nossa pesquisa correspondem aos da pesquisa de Oliveira, Balzano e Morais (2017), que avaliou se os atletas de equipes cearenses sub-17 sentiam falta de fazer outras atividades fora do ambiente do futebol: 38,7% afirmaram que sentiam falta e as atividades mais mencionadas foram ficar perto da família, namorar e ir ao shopping. Esses resultados também corroboram com o estudo de Marques e Samulski (2009), onde os atletas investigados pelos autores também alegaram sentir falta de participar de atividades como estar com a família, namorar e sair com os amigos

Faggiani e colaboradores (2016) relatam que nessa transição os atletas enfrentam fatores de risco, como o isolamento, o incentivo à competitividade, a saudade dos familiares, o assédio da mídia e dos fãs e a perda de privacidade. Contudo, destaca-se a distância física da família como uma situação de conflito para os participantes dos estudos analisados na revisão de Faggiani e colaboradores (2016), onde a transição para um novo local de trabalho provoca inúmeras mudanças e dificuldades ao atleta, como uma intensa saudade da família, o medo de residir com estranhos, o aumento no uso do telefone celular, redes sociais e internet para o contato com familiares, além da dificuldade em enfrentar a morte de pessoas íntimas.

Essa necessidade de adaptação pelos atletas surge da experiência que estes passam ao sair de casa para viver nos alojamentos de clubes de outras cidades ou estados, tema que foi abordado no estudo de Salomão, Ottoni e Barreira (2014), onde é mencionada a importância de tomar conta de si próprio quando se está longe do seu lugar de origem, das pessoas e experiências típicas da sua moradia. Segundo os autores, essa nova configuração modifica a organização cotidiana da vida do atleta, que deixa de contar com auxílios e costumes estabelecidos, passando a assumir novas funções e tarefas do cotidiano.



Na revisão de literatura elaborada por Pereira, Pimentel e Kato (2005), os autores buscaram destacar a importância de uma estratégia internacional por parte das empresas em casos de expatriação, ou seja, a transferência do trabalhador para o exterior, e identificar qual o papel da família como fator de equilíbrio no processo de adaptação desse expatriado ao novo ambiente. Os resultados indicam que, dentre os desafios críticos encontrados pelas empresas ao recrutar expatriados, destaca-se o ajustamento da família (65%).

Diante disso, questiona-se: por que as empresas não utilizam a expatriação sem os familiares, visando a redução do risco de insucesso? Parte da resposta está no intuito das empresas de proporcionar que o expatriado faça contato com a nova cultura, não apenas como observador ou estudioso, mas sim, como agente ativo, atuando em contato com os diversos elementos desse novo ambiente. Para isso, há a necessidade de se construir um espaço de convivência desse indivíduo com a nova cultura, que possa ser fortalecido pela presença constante e marcante dos elementos culturais de origem. Uma fonte fundamental dessa força é, sem dúvida, a família (Pereira; Pimentel; Kato, 2005). Os autores defendem que a presença da família com esse trabalhador é fundamental, não apenas no processo de adaptação, mas também para o sucesso profissional. Acrescentam que há um maior impacto do choque cultural para a família do que para o trabalhador e, embora a transferência desse trabalhador seja benéfica para a empresa num primeiro momento, a má administração pode acarretar um problema para ambos.

Em conclusão, nota-se que, para a maior parte dos atletas que residem no alojamento do clube cearense, a falta de convívio com os familiares e amigos é o fator que mais desfavorece uma rápida adaptação à cidade e ao clube. Entretanto, para a consolidação da carreira desses atletas, é fundamental que estejam dispostos a passar por essa transição constante de clubes, estados e, eventualmente, países, mesmo que para isso seja necessário renunciar ao convívio diário das pessoas que compõem o ciclo comum no cotidiano destes, tendo em vista que os clubes de futebol no Brasil não fornecem subsídios para a manutenção da família junto ao atleta.

A terceira questão proposta foi: “Quais os aspectos socioculturais que você observa que apresenta maior dificuldade de adaptação?” Os itens elencados como resposta foram: família, religião, profissão, social/amigos/namorada e outros. Também



aqui os atletas poderiam assinalar mais de um, caso necessário. O item mais frequente foi o “família”, assinalado por 18 dos 20 atletas, seguido de “social/amigos/namorada”, marcado por 10 atletas. Um dos atletas assinalou o item “profissão” e um outro, o item “outros”, especificando o clima como aspecto sociocultural de maior dificuldade para a adaptação.

Analisando as respostas mais frequentes, podemos encontrar resultados semelhantes aos encontrados na primeira questão. Nesse sentido, Brandão e colaboradores (2013) expõem que aspectos sociais e culturais podem influenciar no jogo de futebol e na formação dos atletas de categorias de base, visto que os atletas brasileiros, muitas vezes, não são preparados para recomeçar a carreira em um lugar desconhecido, sentindo falta de casa. A habilidade para se adaptar a novas culturas é um dos elementos mais importantes para o sucesso de um jogador de futebol, que precisa se acostumar com outra cultura, outro clima, outra língua e – muitas vezes, com a distância da família –, necessitando de se estabelecer rapidamente no novo clube e começar a jogar em uma equipe formada por jogadores e técnico desconhecidos. Ademais, perspectivas irreais sobre a nova equipe associadas com uma carência de informações sobre a cidade, estado ou país podem configurar um problema no processo de adaptação (Brandão e colaboradores, 2013).

O estudo de Salomão, Ottoni e Barreira (2014) descreve, com base em relatos de jogadores, que uma das experiências vividas por eles é a dificuldade de sair de casa, independentemente das várias diferenças entre os jogadores, como, por exemplo, a idade em que saem de casa, indo dos doze aos dezesseis anos, a configuração familiar e o círculo de amizade, status social e financeiro. Trata-se de uma dificuldade apresentada para todos, uns com sofrimento maior em relação à saudade, outros com a diversidade de cultura e de costumes encontrados no alojamento. Esse sofrimento de estar fora de casa exige uma compensação. E é no futuro, na compensação por meio do que ainda virá, que os jovens jogadores depositam suas esperanças para enfrentá-la.

Faggiani e colaboradores (2016) destacam que a transição para uma nova cultura é um processo que exige acompanhamento e orientação e, com base nos estudos interessados em compreender como os atletas encaram esse processo de transição e adaptação para uma nova cultura, os achados indicam que há dificuldades de adaptação



relacionadas à língua, diferenças culturais e a distância da família, como pode ser observado pelas respostas dos atletas à segunda questão. Desse modo, os autores concluem que, ainda que os atletas estejam motivados à projeção na carreira esportiva, os desafios e dificuldades decorrentes dessa trajetória podem levá-los a passar por situações de isolamento e dificuldades de estabelecer relações interpessoais.

A falta da família pode ser relacionada com o estudo de Oliveira, Balzano e Morais (2017), apontando que os atletas das categorias de base dos clubes investigados de Fortaleza também colocam a família como prioridade em sua carreira de jogador. Os familiares são considerados como os maiores conselheiros e como as pessoas que dão mais suporte aos jogadores durante suas carreiras, especialmente nos aspectos de apoio emocional e financeiro para continuar treinando. Assim sendo, os jogadores esperam um dia retribuir todos os esforços que seus pais fizeram para que eles conseguissem se profissionalizar.

Portanto, podemos concluir que, dentre as dificuldades existentes no processo de adaptação dos atletas, no referente a aspectos socioculturais presentes em uma nova cidade ou estado, encontram-se as dificuldades no campo da profissão em si, como também do clima da região. Entretanto, a ausência física da família, amigos e namorada é fator de destaque, assim como sugerem as respostas obtidas na primeira questão.

A quarta questão do questionário: “Do que você mais gosta aqui no Ceará?” Dos 20 atletas, 13 gostam das praias do estado do Ceará. Em seguida vem, a culinária cearense, mencionada por oito dos 20 atletas.

As praias do Nordeste em geral são o destino mais cobiçado para aqueles que programam uma viagem para a região. Trazendo um panorama geral sobre as praias e o turismo cearense, Dantas (2002) apresenta o turismo como um dos vetores inquestionáveis da política de desenvolvimento do Ceará, exercendo papel importante na resolução do desemprego e do déficit econômico. Esse quadro contribuiu para o surgimento de políticas públicas de planejamento do território, que transformaram a rede urbana do Ceará, que antes partia do litoral ao sertão e se baseava no porto. Com a construção de estradas litorâneas orientadas para o Aeroporto Internacional de Fortaleza, a cidade passou a ser ponto de recepção e de distribuição do fluxo turístico no litoral do Ceará, incorporando novas práticas marítimas associadas ao veraneio e ao turismo. No



Ceará, esta transformação é controlada a partir de Fortaleza, cidade litorânea marítima que passa a ser reconhecida com a descoberta do turismo como atividade econômica rentável. (Dantas, 2002).

Desse modo, o estudo de Dantas (2002) auxilia-nos a compreender o motivo de as praias do estado do Ceará serem algo que os atletas oriundos de outras regiões mais gostam. A opinião desses atletas pode ser influenciada pelo projeto de publicidade e propaganda, que constrói uma imagem de Fortaleza baseada nas qualidades climáticas e na modernização do estado, em contraposição à imagem trágica associada ao imaginário social da seca, que, segundo o autor, prejudica o desenvolvimento do turismo.

A culinária, que embora dois atletas de 16 disseram sentir falta da comida de sua terra natal, tem agradado a oito dos 20 atletas participantes. Desses oito, um deles (atleta 8) que é natural do Rio Grande do Sul, disse sentir falta da culinária local, porém uma das coisas que gosta no estado do Ceará é da *esfiha*. Outro, natural do Maranhão, diz gostar da pizzaria. Os demais atletas, sendo mais um do Maranhão e do Rio Grande do Sul, dois do próprio estado do Ceará, um do Piauí e outro do Distrito Federal, declaram gostar da culinária em geral. Desse modo, dos oito atletas, cinco são da própria Região Nordeste, dois da Região Sul e um da Região Centro-Oeste.

Segundo Francisco (2022), que caracterizou a culinária típica de cada região do país, a culinária da Região Nordeste apresenta grande diferença em relação à das outras regiões, possuindo diversificados pratos típicos, tais como: carne de sol, frutos do mar, buchada de bode, sarapatel, acarajé, vatapá, cururu, pamonha, cocada, tapioca e outros. Já na culinária da Região Sul destacam-se os seguintes pratos: churrasco, chimarrão, camarão, pirão de peixe, marreco assado, barreado e vinho. A culinária da Região Centro-Oeste tem por destaque o arroz com pequi, sopa paraguaia, arroz carreteiro, arroz boliviano, Maria Isabel, empadão goiano, pamonha, angu, cural, os peixes do Pantanal – como o pintado, pacu, dourado, entre outros (Francisco, 2022).

Tratando exclusivamente da culinária cearense, o estudo de Carvalho (2014) expõe que os indígenas foram os responsáveis por trazer para a cultura cearense alguns elementos importantes da gastronomia, tais como: a retirada do veneno da mandioca para a fabricação e o consumo da farinha de pau; o subproduto do polvilho ou goma para fazer



a tapioca; a cajuína, a partir do suco de caju decantado e filtrado; e a paçoca, uma carne de sol frita, socada no pilão de pedra ou de madeira, com farinha de mandioca e cebola.

Em conclusão, constatamos a importância do lazer para um melhor processo de ambientação desses atletas, tendo em vista que mais da metade deles mencionou a praia como algo que mais gostam no estado do Ceará. Além disso, a culinária local também recebeu destaque na avaliação dos atletas, mesmo aqueles oriundos de regiões com a culinária bem distinta da que se encontra no Nordeste, como o caso dos atletas da Região Sul.

Diante de todas as informações coletadas por meio do questionário, a última questão consiste em um espaço para que os 20 atletas possam deixar sugestões ao clube cearense, motivada pelo seguinte questionamento: “O que você entende ser mais interessante o clube fazer para você ter uma melhor adaptação aqui no Ceará?”.

Quadro 1: O que você entende ser mais interessante o clube fazer para você ter uma melhor adaptação aqui no Ceará?

O que você entende ser mais interessante o clube fazer, para você ter uma melhor adaptação aqui no Ceará?	
Atleta 1	“Acredito que o clube acolhe muito bem quem vem de fora”.
Atleta 2	“Não precisar mais estudar”.
Atleta 3	“Pagar pizza todo final de semana”.
Atleta 4	“Dar o apoio necessário por meio de conversas, etc.”.
Atleta 5	“Conversar mais comigo e me falar o que é melhor para evoluir”.
Atleta 6	“Eventos sociais entre atletas e funcionários”.
Atleta 7	“Conversar mais, melhorar pequenas coisas no alojamento”.
Atleta 8	“Levar a gente para ver os jogos do profissional no Castelão”.
Atleta 9	“Ser mais liberal, assim vamos conhecer melhor o estado”.
Atleta 10	“Tentar trazer uma vivência parecida com a que tinha na minha cidade”.
Atleta 11	“Trazer um pouco da cultura da minha cidade, por exemplo, alguns jogos que temos lá”.
Atleta 12	“Melhora de lazer, sala de jogos, mais campeonatos, me alugar uma casa”.
Atleta 13	“Melhorar os quartos, sala de jogos, etc.”.
Atleta 14	“O alojamento”.



Atleta 15	“A estrutura do clube”.
Atleta 16	“O clube precisa dar um apoio necessário aos atletas”.
Atleta 17	
Atleta 18	“Acho que o clube deve entender as necessidades do atleta”.
Atleta 19	“Jogos e atividades para entreter os atletas”.
Atleta 20	“Disponibilizar passeios para conhecer a cidade”.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

O Quadro 1 apresenta a resposta de cada atleta. Dos 20 participantes, apenas o atleta 17 não teceu comentários e sugestões ao clube e o atleta 1 afirma que o clube acolhe muito bem quem vem de fora. Dentre os demais atletas, os fatores mais importantes sugeridos para uma melhor adaptação ao clube e ao estado do Ceará foram: mais diálogo com os atletas; a melhoria da estrutura do clube; promover eventos de integração e lazer; propiciar aos atletas a experiência de conhecerem o clube e o local que habitam; garantir que os atletas vivenciem parte de sua cultura local.

Com relação ao fator mais frequente, cinco atletas (atletas 4, 5, 7, 16 e 18) fizeram menção de que uma melhor adaptação ao estado do Ceará requer mais diálogo por parte dos profissionais do clube com os atletas, não apenas no processo de ambientação, mas também para garantir o suporte conforme as necessidades desse jogador que, como mencionado anteriormente, com a distância dos familiares, acaba ficando mais dependente do clube.

Os atletas 4 e 16 colocam que o clube precisa dar o apoio necessário aos jogadores das categorias de base por meio de conversas, enquanto o atleta 18 vê como aspecto importante que o clube entenda as necessidades deles. É importante mencionar que, dentre as dificuldades enfrentadas, o longo processo seletivo pelo qual estes jovens passam é extremamente conflituoso e, segundo Marques e Samulski (2009), envolve uma série de obstáculos, como a separação de familiares e amigos que compõem seu meio social, a dificuldade em continuar os estudos, o grau elevado de cobrança em treinamento e competições, além da incerteza com relação à continuidade de sua carreira esportiva.

Em meio a essa incerteza, o atleta 5 manifesta seu interesse em evoluir profissionalmente e acha fundamental esse diálogo com profissionais do clube para entender sobre o que fazer para alcançar seus objetivos. Essa busca incessante pela



evolução se dá, na maioria das vezes, pelo desejo dos jovens de se profissionalizarem em uma carreira vista como uma das mais promissoras, que é a de jogador de futebol. Segundo Amaral, Thiengo e Oliveira (2007), a ênfase da mídia esportiva pelo lado “positivo” da profissão e o sucesso de jogadores brasileiros, atrelados ao incentivo dos pais e o deslumbramento do jovem por uma vida social de status e independência financeira, exercem grande influência nessa iniciativa de se tornar jogador de futebol profissional.

No sentido do anterior, Balzano e Morais (2012) destacam que a possibilidade de uma rápida ascensão social por meio do esporte mexe com o imaginário das pessoas, pois, com um bom desempenho esportivo, em poucos anos um adolescente pode se tornar milionário. Nesse contexto, muitos meninos de famílias de baixa renda jogam com o objetivo principal de conseguir dinheiro para oferecer uma boa qualidade de vida aos seus familiares, comportamento que tornou o futebol cada vez menos elitista, aproximando-o das camadas mais pobres da sociedade.

Entretanto, esse sonho por fama e dinheiro através do futebol esconde a dificuldade existente no início dessa jornada, na qual uma ínfima minoria atinge a carreira profissional. Com a ilusão de atingir o sucesso através do futebol, os jovens abandonam a escola – meio certo e garantido para uma vida melhor – e muitos deles acabam em subempregos, às margens da sociedade, ou até mesmo na criminalidade, nas drogas e em outros vícios decorrentes do fracasso, da frustração e da desilusão. E tudo isso porque durante o desenvolvimento desses jovens, eles não se prepararam ou não foram devidamente orientados para buscar alternativas fora e além do futebol (Rosa, 2009).

Portanto, “no auge da sua inocência”, como diz Rosa (2009), o jovem atleta deve ser amparado pelo seu clube, informado das dificuldades existentes no meio do futebol e de que a grande maioria não atinge o profissionalismo. Mas é importante que os profissionais do clube identifiquem as carências dos atletas e supram as necessidades existentes nesse processo, incentivem-nos a evoluir na profissão, sempre enfatizando a importância de estudar, tendo em vista que há um relato de um dos participantes do presente estudo que afirma que seria interessante “não precisar mais estudar”.

Outro fator mencionado por 5 atletas (atletas 7, 12, 13, 14 e 15) é referente à necessidade de melhorias nas instalações do clube cearense, seja na estrutura do alojamento em geral, dos quartos ou de espaços específicos, como a sala de jogos, citada



por dois desses atletas. Essa indicação pode ser motivada por uma comparação estabelecida pelos próprios atletas, da estrutura encontrada em outros clubes com relação ao clube atual, tendo em vista que os 5 que sugeriram essa mudança passaram por 1, 2 e até 3 clubes antes do clube cearense.

Como mencionado na introdução do presente estudo, é observado um avanço no profissionalismo do futebol nas últimas décadas, motivado por um maior interesse das iniciativas privadas, o que impulsiona os profissionais envolvidos a buscarem constantemente o rendimento máximo, a superação e a vitória, a partir de um aprimoramento geral, sobretudo no domínio tecnológico da comissão técnica para uma melhor preparação dos futebolistas (Gomes; De Souza, 2009).

Referente à formação de atletas no futebol cearense, os entrevistados do estudo de Oliveira (2015) argumentam que atualmente o futebol cearense está em baixa na produção de jogadores habilidosos e criativos, e que, embora o processo de evolução e transição do futebol esteja proporcionando melhorias nos clubes, precisa haver mais investimento nas categorias de base, pois foi através desses investimentos nas categorias de base que times europeus, como a seleção alemã, colheram os frutos e conquistaram títulos.

Diante disso, o estudo de Oliveira e Martins (2020) analisa a relevância de investimento em formação e direitos econômicos de atletas de um clube cearense, no caso o Ceará Sporting Club, após seu acesso à série A do campeonato brasileiro. Com base nos resultados obtidos, os autores concluíram que, com a permanência na série A nos anos de 2018 e 2019, os investimentos em jogadores no Ceará Sporting Club aumentaram consideravelmente, tanto em relação à formação de atletas das categorias de base, quanto à “compra” de atletas profissionais do clube, destacando-se, assim, a visão do clube a longo prazo, com o aumento de investimento em categorias de base.

Portanto, os estudos mencionados apontam para a importância de maiores investimentos na formação de atletas das categorias de base, o que vai se refletir na performance da equipe a longo prazo. Dentre os investimentos possíveis, é fundamental que a parte de estrutura do alojamento seja contemplada, incluindo a sala de jogos, pois o momento de lazer também é fundamental para uma melhor adaptação desses atletas.

Consoante a isso, 3 atletas (atletas 6, 12 e 19) sugerem que a melhoria dos momentos de lazer é um fator imprescindível para que haja uma melhor adaptação dos jovens jogadores ao novo clube, seja com a realização de eventos sociais entre atletas e



funcionários, indicada pelo atleta 6, a disponibilidade de jogos e atividades para entretê-los, como indica o atleta 19, ou apenas a melhora do lazer, citada pelo atleta 12.

O estudo de Lima, Veloso e Monteiro (2021) objetivou compreender a relação entre o esporte e o desempenho ocupacional de jogadores de futebol de categoria de base nas áreas de educação, relações interpessoais e lazer. Os resultados obtidos indicaram uma tendência dos atletas pesquisados a se voltarem para atividades relacionadas ao esporte, em detrimento de atividades de cunho educacional e de lazer. Dessa forma, nota-se uma fragilidade do lazer, do trabalho e das relações interpessoais no cotidiano desses jovens, e a necessidade de intervenção para que estes possam vivenciar experiências que ressignifiquem seus cotidianos e suas áreas de desempenho. Nesse sentido, Figuerôa, Cruz e Silva (2019) idealizaram um projeto de recreação destinado a atletas das categorias sub-14 e sub-15 de um clube de futebol profissional da cidade de Curitiba, alojados no centro de treinamento e com moradia externa.

Com a realização desse projeto, os relatórios dos estagiários e da psicóloga indicaram que, quase todos os atletas foram muito receptivos e participativos quanto às atividades propostas, demonstraram interesse e comprometimento, principalmente em situações desafiadoras, as características de liderança se destacaram em alguns, a integração e cooperação entre os grupos foi crescente, os vínculos de amizade entre os atletas foram fortalecidos e todos participavam com alegria. Ademais, os jovens atletas puderam experimentar inúmeras situações e estímulos, demonstrando reações cognitivas, psicológicas e físicas diversas que expuseram suas dificuldades, limites e potencialidades ao terem que lidar, de forma autônoma, com as diferenças, com o outro e com a coletividade.

Assim, os autores reforçam a importância do trabalho recreativo com os atletas de base, argumentando que as atividades desenvolvidas visam à formação integral das crianças e adolescentes que realizam seus treinamentos no clube de futebol profissional, proporcionando-os uma preparação mais completa, desenvolvendo habilidades que podem ser desfavorecidas apenas com o treinamento técnico e tático do futebol. Tudo isso permite um melhor enfrentamento de desafios por parte desses jovens atletas, para que estes alcancem a categoria profissional, beneficiando também o clube que optou por esse investimento (Figuerôa; Cruz; Silva, 2019).

Um outro fator lembrado por 3 atletas (atletas 8, 9 e 20) é a importância de que o



clube propicie a esses jovens, oriundos de outras cidades e estados, a experiência de conhecerem o clube e o local em que habitam. Seja isso como sugeriu o atleta 8, com iniciativas de aproximação dos atletas da base com o elenco profissional, levando-os para jogos oficiais da equipe na Arena Castelão, em Fortaleza, ou como propuseram os atletas 9 e 20, que o clube seja mais flexível e que realize esses passeios guiados, permitindo que os atletas conheçam melhor a cidade e o estado.

Em seu estudo, já referido anteriormente, Faggiani (2017) argumenta que os atletas de categorias de base que residem nas instalações de clubes brasileiros de futebol vêm de diferentes regiões do país e do exterior e, além dos riscos existentes, enfrentam desde o princípio um processo de aculturação no futebol, ou seja, a grande maioria dos jovens chega em novos contextos sem saber nenhuma informação afetivo-cultural do local onde irão residir, sem conhecimento dos costumes locais, do clima meteorológico, dos alimentos típicos, das questões políticas, das raízes e crenças da região e do próprio clube.

A autora reforça que o processo pelo qual esse indivíduo passa ao ser inserido em um local culturalmente diferente ao seu, influencia diretamente em sua performance e no ciclo vital, podendo determinar o sucesso e o fracasso dos atletas no contexto do futebol. Além de se depararem com questões culturais bem diferentes (como alimentação, temperaturas e valores), os atletas enfrentam rotinas intensas de treinos intercalados com atividades escolares, estando, assim, em risco de apresentar sofrimento emocional por estarem em um novo contexto e terem pouco tempo para adaptação, isso devido à alta exigência relacionada à performance esportiva no futebol em um curto período de tempo (Faggiani, 2017).

Os resultados do estudo de Faggiani (2017) apontam que 63% dos atletas apresentaram déficits nas habilidades sociais após seis meses do processo de aculturação, sendo os fatores de enfrentamento e de autoexposição os que apresentaram déficits mais significativos. Durante o processo de aculturação, os atletas apresentaram sintomas mínimos de ansiedade, depressão e estresse, apesar de uma correlação significativa entre as habilidades sociais de autocontrole e ansiedade e depressão. A chegada ao clube sem conhecer ninguém, os costumes da região, a temperatura, o tipo de treinamento e a distância de casa e da família são descritos como fatores de risco que interferem no rendimento esportivo. Ademais, é mencionado também o uso de novas tecnologias de



informação e comunicação (TICS), como o *WhatsApp*. para interação com amigos e familiares.

Diante do que foi apresentado, é importante que o clube apresente esse cuidado com a inserção de um novo jogador oriundo de outra região, que estimule esse atleta a interagir com os demais companheiros de equipe e funcionários do clube, propiciando a formação de novos vínculos e redes de apoio, além de poder contribuir com a exploração do local que este passará a habitar, prevenindo casos anteriormente mencionados, de alienação social, déficit de habilidades sociais e fracassos no desempenho esportivo. Além disso, diante do enfrentamento de adversidades inerentes ao processo de adaptação, é importante que esses atletas vivenciem parte de sua cultura local, para que não venham a se tornar “sem pátria”, como menciona Faggiani (2017), e viver em conflito no que tange à sua identidade cultural.

Os atletas 10 e 11 indicam a importância de o clube integrar vivências e aspectos culturais semelhantes aos que eram encontrados em suas cidades, para contribuir com uma melhor adaptação ao estado do Ceará. Esse comportamento garante que os atletas não sejam inseridos de forma abrupta a uma cultura oposta a qual estão habituados.

O estudo de Pereira, Pimentel e Kato (2005) reforça a importância desse aspecto para evitar o retorno prematuro de um expatriado pelo não ajustamento à nova cultura. Os autores complementam que o contato que se espera que esse indivíduo faça com a nova cultura não é apenas como observador ou estudioso, mas como agente ativo, cujos recursos de atuação são oriundos da sua cultura de origem. É importante construir um espaço de convivência desse indivíduo com a nova cultura, que possa ser fortalecido pela presença constante e marcante dos elementos culturais de origem. Os autores afirmam que a principal solução encontrada por grandes empresas do mercado internacional, para que a vivência com elementos culturais de origem seja fortalecida, é através da expatriação do indivíduo com seus familiares.

Portanto, é importante que os atletas conheçam e explorem esse novo ambiente no qual estão inseridos, mas para evitar a ocorrência de um choque cultural e esse conflito no que tange à aquisição de novas informações inerentes ao processo de adaptação, é importante também garantir que os aspectos culturais nativos serão preservados e constantemente vivenciados. Nesse aspecto, a intervenção por parte do clube é indispensável, seja para garantir o suporte aos atletas com mais diálogo, buscando



compreender suas necessidades, como também garantindo que o local de vivência desses atletas seja favorável para uma melhor ambientação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou analisar as influências dos aspectos socioculturais na formação de jovens atletas, oriundos de outras regiões, em um clube cearense de futebol. A hipótese do nosso estudo, de acordo com os resultados da nossa pesquisa, foi confirmada: Os aspectos socioculturais podem influenciar no rendimento dos atletas da categoria sub-17, que já assinaram seu primeiro contrato com o clube, e almejam a carreira de jogador profissional de futebol.

A análise realizada sobre as “dificuldades enfrentadas pelos atletas ao se transferirem para outra região” apresenta a falta de convívio com familiares no convívio do cotidiano como fator sociocultural predominantemente citado nas questões. Dentre os pesquisados, 90% apontam a ausência da família como um aspecto sociocultural de maior dificuldade de adaptação em outra região. Os mesmos 90% acreditam que a presença de familiares ou amigos íntimos seria um facilitador nesse processo de adaptação. Portanto, além da família, é mencionado o aspecto social que envolve os amigos íntimos, a namorada e demais pessoas que compõem esse ciclo comum do atleta. A saudade é tanta que, dos 20 pesquisados, 80% deles demonstraram interesse em retornar para sua cidade natal, seja para visitar ou em um eventual projeto de carreira. Dos aspectos que os atletas sentem mais falta de sua cidade, todos declaram ser a família. Durante treinamentos e jogos, as maiores dificuldades enfrentadas pelos atletas são: a expectativa e pressão exercida sobre eles, a comunicação com os companheiros de equipe e o calor excessivo que predomina na região. Ademais, o clima local, as músicas típicas, as gírias e o sotaque foram aspectos que os atletas demonstraram gostar menos no estado do Ceará.

Por fim, com base na hipótese inicial, é possível concluir que os aspectos socioculturais podem, sim, influenciar no rendimento dos atletas da categoria sub-17, tendo em vista que quase a totalidade dos participantes da pesquisa sentem falta do convívio com os familiares e amigos. Muitos ainda não se adaptaram com aspectos característicos do estado do Ceará, sobretudo com a culinária local e o calor excessivo. Além disso, a expectativa e a pressão exercida a respeito da carreira dos atletas é capaz de mexer com o psicológico desses jovens que, nessa categoria, já assinaram seu primeiro



contrato com o clube e almejam a carreira de jogador profissional de futebol. Constatamos, com o estudo, que quanto mais próximo da profissionalização, mais esses jovens podem ficar vislumbrados com o sucesso, influenciados pela mídia e pelas pessoas mais próximas de seu meio social. Este aspecto é um dos principais influentes no rendimento desses atletas, podendo levá-los a interromper seus estudos em prol da carreira de jogador de futebol. Em efeito, sentem-se pressionados a alcançar o profissionalismo a todo o custo, para garantir a ascensão social e qualidade de vida da família. Esse comportamento pode comprometer o futuro desses jovens e merece total atenção pelos profissionais do clube. Portanto, além dos fatores externos já mencionados, o que pode determinar o sucesso ou o insucesso desses atletas é a motivação intrínseca e vontade demonstrada por cada um deles em assumir as responsabilidades do processo de profissionalização, a capacidade de lidar com todas as adversidades inerentes do processo de formação de um jogador profissional de futebol, que representa o maior sonho da vida desses jovens e todo esforço pode ser recompensado com a realização.

Na intenção de contribuir com o clube na resolução de problemas decorrentes de um processo de adaptação marcado por experiências negativas vivenciadas pelos atletas, uma das questões presentes no questionário aplicado pergunta: “o que você entende ser mais interessante o clube fazer para você ter uma melhor adaptação aqui no Ceará?”. Dos 20 participantes, apenas o atleta 17 não teceu comentários e sugestões ao clube, e o atleta 1 afirma que o clube acolhe muito bem que vem de fora. Dentre os demais atletas, os fatores mais importantes sugeridos para uma melhor adaptação ao clube e ao estado do Ceará foram: mais diálogo com os atletas; a melhoria da estrutura do clube; promover eventos de integração e lazer; propiciar aos atletas a experiência de conhecerem o clube e o local que habitam; garantir que os atletas vivenciem parte de sua cultura local. Desse modo, é importante que os profissionais do clube tenham um controle da situação em que se encontra determinado jogador, estabelecendo uma relação de proximidade para que não seja perdido um atleta com potencial em função de uma carência no processo de adaptação.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Paulo Roberto Trombini; THIENGO, Carlos Rogério; OLIVEIRA, Flávio Ismael da Silva. Os motivos que levaram jogadores de futebol amador a abandonarem a



carreira de jogador profissional. Revista Digital EF Deportes, Buenos Aires, v. 12, n. 115, dez. 2007. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd115/motivos-que-levaram-a-abandonarem-a-carreira-de-jogador-profissional.htm>. Acesso em: 14 nov. 2022.

BALZANO, Otávio Nogueira; MORAIS, Jannaina Sousa. A formação do jogador de futebol e sua relação com a escola. Revista Digital EF Deportes. Buenos Aires, v. 17, n. 172, 2012.

BRANDÃO, Maria Regina Ferreira; MAGNANI, Aline; TEGA, Eduardo; MEDINA, João Paulo. Além da cultura nacional: o expatriado no futebol. Revista Brasileira de Ciência e Movimento, v. 21, n. 2, p. 177-182, jun. 2013.

CARVALHO. Matheus Veras Pereira de. Influências dos aspectos socioculturais na formação de jovens atletas de Futebol, oriundos de outras regiões, em um clube cearense. 2022. 133 f. Monografia (Graduação em Educação Física) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

CARVALHO, Francisco Gilmar Cavalcante de. Questões Culturais no Ceará. Revista de Ciências Sociais, Fortaleza, v. 45, n. 1, p. 263-275, 2014.

DAMATTA, Roberto (org). Universo do futebol: esporte e sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Pinakothek, 1982.

DANTAS, Eustógio Wanderley Correia. Construção da imagem turística de Fortaleza/Ceará. Mercator, Fortaleza, v. 1, n. 1, jan. 2002. Disponível em: <http://www.mercator.ufc.br/mercator/article/view/195>. Acesso em: 17 nov. 2022.

FAGGIANI, Fernanda Tôrres; LINDERN, Daniele; STREY, Artur; AIQUEL, Paula Fernandes; FULGINITI, Daniel; SARTORI, Camila; LISBOA, Carolina Saraiva de Macedo. O fenômeno do expatriado no contexto esportivo. Psicologia: Ciência e Profissão, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 738-747, jul./set. 2016.

FAGGIANI, Fernanda Tôrres. O processo de aculturação e a adultez emergente em atletas de futebol. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Tese de Doutorado. Porto Alegre: Editora da PUC/RS, 2017.

FIGUERÔA, Katiúscia Mello; CRUZ, Lucas Diego da; SILVA, Marcos Ruiz da. Recreação na formação de atletas de base: experiência em um clube de futebol profissional da cidade de Curitiba. In: 30º ENAREL Encontro Nacional de Recreação e Lazer e IX Seminário de Estudos do Lazer. Anais [...]. 2019.

FRANCISCO, Wagner de Cerqueira e. Diversidade Cultural no Brasil. Mundo Educação UOL. 2022. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/diversidade-cultural-no-brasil.htm>. Acesso em: 19 maio 2022.

FREITAS, Leonardo Paul Ribeiro de; COSTA NETO, João Rezende da; CARDOSO, Ronan Martins; FERREIRA, Maria Paula Pereira. Estudo do fenômeno do regresso de ex-atletas sul-mineiros de futebol do exterior. Revista Digital EF Deportes, Buenos Aires, v. 16, n. 162, 2012.

GOMES, Antonio Carlos; DE SOUZA, Juvenilson. Futebol: treinamento desportivo de alto rendimento. Porto Alegre: Artmed Editora, 2009.



LIMA, Carla Raisa Silva; VELOSO, Camila Rodrigues; MONTEIRO, Rogeria Pimentel de Araujo. Desempenho ocupacional: uma análise do cotidiano de jovens atletas de futebol. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 7, n. 6, p. 60030-60051, jun. 2021.

MARQUES, Maurício Pimenta; SAMULSKI, Dietmar Martin. Análise da carreira esportiva de jovens atletas de futebol na transição da fase amadora para a fase profissional: escolaridade, iniciação, contexto sócio familiar e planejamento da carreira. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 103-119, abr./jun. 2009.

OLIVEIRA, Arthur da Silveira; MARTINS, Edglê Barbosa. A relevância de investimentos em atletas: caso Ceará Sporting Club na Série A. Tese de Doutorado. Ciências Contábeis Centro – UNIFAMETRO. Fortaleza, 2020. Disponível em: <http://repositorio.fametro.com.br/jspui/handle/123456789/189>. Acesso em: 02 jun. 2022.

OLIVEIRA, Edilson Medeiros de; BALZANO, Otávio Nogueira; MORAIS, Pedro Henrique Nascimento. O perfil dos atletas em transição da fase amadora para a fase profissional, das equipes de Futebol da cidade de Fortaleza, e a relação Escola e Futebol. *RBFF – Revista Brasileira de Futsal e Futebol*, São Paulo, v. 9, n. 33, p. 130-137, mai./ago. 2017.

OLIVEIRA, João Paulo Silva. A cultura de jogo do futebol cearense. 2015. 95 f. Monografia (Graduação em Educação Física) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

PAOLI, Próspero Brum. Os estilos de futebol e os processos de seleção e detecção de talentos. 2007. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2007.

PEREIRA, Neuri Amabile Frigotto; PIMENTEL, Ricardo; KATO, Heitor Takashi. Expatriação e estratégia internacional: o papel da família como fator de equilíbrio na adaptação do expatriado. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 9, n. 4, p. 53-71, out./dez. 2005.

RIGO, Luiz Carlos; SILVA, Daniel Vidinha da; RIAL, Carmen Silvia de Moraes. Formação de jogadores em clubes de uma cidade do interior: circulação, escolarização e inserção no futebol profissional. *Movimento*, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 263-274, jan./mar. 2018.

ROSA, Maria Elisa Soares. Aspirante a craque de futebol hoje ou marginal do amanhã? Faculdade Anhanguera – Campus Sorocaba, 2009. Disponível em: <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto>. Acesso em: 14 nov. 2022.

SALOMÃO, Rodrigo Lourenço; OTTONI, Giovanna Pereira; BARREIRA, Cristiano Roque Antunes. Atletas de base de futebol: a experiência de viver em alojamento. *Psico-USF, Bragança Paulista*, v. 19, n. 3, p. 443-455, set./dez. 2014.



CAPÍTULO VIII

O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Aryelli Magalhães Maciel⁹⁸; Elivania Neves Magalhães⁹⁹;

Fabíola Camurça Janebro Damasceno¹⁰⁰; Francisco Adalberto Vieira dos Anjos¹⁰¹.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-08

RESUMO: O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é uma condição neuropsiquiátrica caracterizada por um padrão persistente de desatenção, hiperatividade e impulsividade, que interfere no funcionamento e desenvolvimento do indivíduo. Este estudo investiga os desafios e as possibilidades relacionados ao TDAH no contexto educacional, com foco na percepção e preparo dos professores de uma escola pública no município de Caucaia-CE. Para compreender a apropriação do conhecimento sobre TDAH pelos professores e suas implicações na inclusão escolar, foi aplicada uma pesquisa quantitativa. Participaram do estudo 15 professores, que responderam a um questionário estruturado com 20 questões, distribuídas entre dissertativas, de resposta “sim” ou “não”, e de múltipla escolha. A coleta de dados ocorreu durante o planejamento pedagógico dos professores, com um tempo estimado de 15 minutos para preenchimento. Os resultados indicaram que a maioria dos professores possui conhecimento básico sobre o TDAH, mas enfrentam dificuldades na aplicação prática desse conhecimento em sala de aula. As principais barreiras identificadas incluem a falta de formação específica e de estratégias pedagógicas adequadas para lidar com alunos com TDAH. No entanto, os professores demonstraram abertura para capacitação e indicaram a necessidade de maior apoio institucional. Este estudo destaca a importância da formação contínua dos educadores e da colaboração interdisciplinar para desenvolver práticas inclusivas eficazes. Conclui-se que, apesar dos desafios, há possibilidades significativas de melhoria na inclusão e no desempenho escolar de alunos com TDAH, desde que haja investimento em capacitação e suporte adequado para os profissionais da educação. Desde 2015, com foco em sua etiologia, tratamento e implicações sociais e educacionais, autores como Smith e colaboradores (2017); Brown (2018); Green; Chee (2020), destacam a importância de estratégias pedagógicas específicas e a necessidade de formação contínua para professores, que frequentemente lidam com o estigma e diagnósticos precipitados.

PALAVRAS-CHAVE: TDAH. Educação Inclusiva. Formação de professores. Estratégias pedagógicas. Desafios educacionais.

98 Universidade Federal do Ceará. <https://orcid.org/0000-0002-5690-2295>. <http://lattes.cnpq.br/2964119658602245>. E-mail: aryelli.magmac@yahoo.com.br

99 World Ecumenical University. <http://lattes.cnpq.br/3525359681357886>. <https://orcid.org/0009-0002-9577-7367>. E-mail: elivaniamagalhaes235@gmail.com

100 Prefeitura Municipal de Fortaleza e World Ecumenical. <http://lattes.cnpq.br/7200957873564344>. E-mail: fabiolajanebroprof@gmail.com

101 Prefeitura Municipal de Caucaia; World University Ecumenical. <http://lattes.cnpq.br/7442182181010939>; <https://orcid.org/0009-0007-2944-3808>. E-mail: adalberto.anjos@hotmail.com



ATTENTION DEFICIT AND HYPERACTIVITY DISORDER: CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN THE EDUCATIONAL CONTEXT

ABSTRACT: Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is a neuropsychiatric condition characterized by a persistent pattern of inattention, hyperactivity and impulsivity, which interferes with the individual's functioning and development. This study investigates the challenges and possibilities related to ADHD in the educational context, focusing on the perception and preparation of teachers at a public school in the city of Caucaia-CE. To understand the appropriation of knowledge about ADHD by teachers and its implications for school inclusion, quantitative research was applied. Fifteen teachers participated in the study, who responded to a structured questionnaire with 20 questions, distributed among essays, with a “yes” or “no” answer, and multiple choice. Data collection took place during the teachers' pedagogical planning, with an estimated time of 15 minutes to complete. The results indicated that most teachers have basic knowledge about ADHD, but face difficulties in the practical application of this knowledge in the classroom. The main barriers identified include the lack of specific training and adequate pedagogical strategies to deal with students with ADHD. However, teachers demonstrated openness to training and indicated the need for greater institutional support. This study highlights the importance of ongoing training for educators and interdisciplinary collaboration to develop effective inclusive practices. It is concluded that, despite the challenges, there are significant possibilities for improving the inclusion and academic performance of students with ADHD, as long as there is investment in training and adequate support for education professionals. Since (2015), focusing on its etiology, treatment and social and educational implications, authors such as Smith and collaborators (2017); Brown (2018); Green Chee (2020), highlight the importance of specific pedagogical strategies and the need for ongoing training for teachers, who often deal with stigma and hasty diagnoses.

KEYWORDS: ADHD. inclusive education. teacher training. pedagogical strategies. educational challenges.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a literatura ganhou destaque em relação ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Por volta de 2015, ganham força estudos que demonstram progressos na compreensão da influência e de que fatores da condição do TDAH podem influenciar a presença e a manifestação do referido transtorno em vida (Smith *et al.*, 2017; Brown, 2018). Desse modo, de acordo com Green e Chee, as investigações começaram a se adiantar mais em relação ao transtorno. As pautas acadêmicas se deslocam não somente para a etiologia e os tratamentos médicos, como até mesmo para as implicações sociais e educacionais a esse transtorno de saúde mental (Green; Chee, 2020; Lopez *et al.*, 2019).



As referidas indagações justificam o presente estudo, ao desvelar a experiência docente de professores de escola pública, o qual tem trazido preocupações recorrentes. A problemática introjetada pelos responsáveis de crianças e adolescentes conduz à prática da docência de maneira direta, porém, desconfortável, a qual se tem mostrado nociva à carreira dos profissionais da educação. Logo, a necessidade por estratégias para lidar com o TDAH nas escolas é emergencial, direcionando à importância do aprofundamento do uso de metodologias e práticas mais acuradas.

Infelizmente, tornou-se comum entre alguns profissionais da saúde e educação a tendência de rotular comportamentos atípicos das crianças como patologias, frequentemente resultando em diagnósticos precipitados de TDAH (Barkley, 2016; Singh, 2019). Este fenômeno é alarmante, pois diagnósticos prematuros e inadequados podem levar à estigmatização e a tratamentos desnecessários, impactando negativamente o desenvolvimento infantil (Kirk *et al.*, 2017).

Pais e professores, frequentemente por não dominarem o tema, experimentam desconforto ao discutir essas questões em diferentes ambientes, seja em casa, na rua ou na escola (Gomes; Oliveira, 2020). Acreditamos que o conhecimento é a melhor ferramenta para contribuir com a expansão do entendimento sobre o TDAH. Assim, buscamos proporcionar novas perspectivas e compreensões que possam facilitar a articulação entre familiares e profissionais, promovendo um ambiente mais acolhedor e eficaz para as crianças e adolescentes afetados.

Neste estudo, serão abordados aspectos relevantes do TDAH, com ênfase em estratégias que podem melhorar o convívio e a aprendizagem de crianças e adolescentes com esse transtorno (Johnson *et al.*, 2020). Também consideraremos o papel dos professores, muitas vezes despreparados para lidar com essas situações, propondo formas de apoio e formação continuada para esses profissionais (Smith; Adams, 2018).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é definido como um padrão persistente de comportamentos desatentos e/ou hiperativos e impulsivos, inconsistentes com o nível de desenvolvimento do indivíduo e que interferem



significativamente em seu funcionamento. Entre suas características, incluem-se sinais de desatenção, agitação, inquietação e respostas impulsivas (American Psychiatric Association, 2013; Polanczyk *et al.*, 2015).

Pessoas com TDAH frequentemente apresentam várias alterações cognitivas e comportamentais que afetam seu desempenho e funcionamento diário. Estudos têm evidenciado prejuízos cognitivos significativos em indivíduos com TDAH, especialmente em tarefas de atenção e funções executivas, que demandam controle inibitório, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva (Barkley, 2015; Trevisan *et al.*, 2016). Além disso, déficits em organização perceptiva e velocidade de processamento são comuns (Willcutt *et al.*, 2019).

No que diz respeito às funções executivas, crianças com TDAH geralmente apresentam dificuldades em atividades que exigem memória de trabalho, que dependem de estratégias baseadas no controle executivo. Pesquisas indicam que essas dificuldades são mais pronunciadas em tarefas verbais do que em tarefas visuoespaciais (Holmes *et al.*, 2014; Messina; Tiedemann, 2016).

A literatura ainda informa que tanto a atenção quanto às funções executivas está intrinsecamente relacionada às habilidades de leitura e escrita, uma vez que essas tarefas envolvem processamento de informações, recepção e decodificação de estímulos, planejamento e organização de respostas (Kaufman, 2011). Dessa forma, indivíduos com TDAH podem enfrentar sérios desafios acadêmicos, incluindo dificuldade de concentração em tarefas longas e complexas, problemas de organização e planejamento, e dificuldade em dividir a atenção entre múltiplos estímulos (Barkley, 2016).

Nesse contexto, a avaliação interdisciplinar, envolvendo professores, psicólogos, médicos e psicopedagogos, é fundamental para um entendimento abrangente do perfil de cada indivíduo com TDAH. A partir dessa identificação, é possível planejar estratégias de intervenção eficazes que auxiliem no desenvolvimento da criança (Cortese *et al.*, 2018). A colaboração entre profissionais da educação e saúde é crucial para minimizar os prejuízos funcionais associados ao TDAH (Fabiano *et al.*, 2020).

Os professores desempenham um papel fundamental na gestão dos comportamentos associados ao TDAH. Muitas vezes, a falta de informação adequada



pode levar à criação de rótulos e prejuízos na interação com os alunos. Assim, a formação contínua e a capacitação específica dos professores são essenciais para ajudá-los a compreender e manejar efetivamente os desafios relacionados ao TDAH (Arruda, 2006; Biederman *et al.*, 2020).

Para Arruda (2006), a escola deve reavaliar métodos e investir na capacitação de professores, para que eles possam assimilar estratégias específicas, como motivação, vocação e criatividade. Essas estratégias são fundamentais para que os professores possam ajudar os alunos com TDAH em suas dificuldades, gerando ganhos positivos no processo educacional.

A exemplo disso, é importante reconhecer que a criança com TDAH pode apresentar manifestações como dificuldade de decodificação e fluência alterada. Estudos (Pinheiro; Lourencetti; Santos, 2010) apontam que estudantes com TDAH apresentam disfunções cerebrais, particularmente nos lobos frontais (rede frontal-estriatal-cerebelar), que podem ocasionar alterações em mecanismos cognitivos, como atenção sustentada, funções executivas, déficit de inibição motora e agitação psicomotora. Tais alterações comprometem a aquisição da linguagem oral e escrita e, conseqüentemente, a aprendizagem escolar (Okuda *et al.*, 2011).

Fazendo parte dessa rede de apoio, a escola deve reavaliar métodos de ensino e investir na capacitação dos professores, permitindo-lhes desenvolver estratégias específicas para ajudar os alunos com TDAH a superarem suas dificuldades (Pinheiro, Lourencetti; Santos, 2010). Por exemplo, alterações no arranjo físico da sala de aula e o uso de comunicação não verbal eficaz podem melhorar significativamente o comportamento e o foco dos alunos (Martella, Nelson; Marchand-Martella, 2003).

Martella, Nelson e Marchand-Martella (2003) sugerem alguns passos para prevenir problemas de comportamento em sala de aulas: a) arranjo das carteiras e dos lugares dos alunos, garantindo sempre a visibilidade para alunos e professores, e acesso principalmente às áreas de alunos com maiores dificuldades comportamentais, b) carteiras em fileiras, nunca de frente para janelas, dispondo os alunos com mais dificuldades ou problemas de comportamento na frente para ter maior acesso e facilitar o foco e a atenção, c) a comunicação não verbal é importante aspecto do manejo de comportamentos na sala de aula, uma vez que os alunos não respondem apenas ao que o



professor diz, mas também ao seu comportamento, d) a proximidade ao dar instruções facilita reforço ou correção do comportamento do aluno, além disso o contato visual indica que o professor está falando com o aluno e que precisa da atenção dele. Olhar diretamente para o aluno significa que ele é o foco da atenção do professor, e) variar a tonalidade e a altura da voz, enfatizar partes da instrução, aumenta a possibilidade de resposta e, além disso, deve-se sempre evitar tom de voz negativo ao corrigir as atividades ou alguma ação que envolve a aprendizagem.

Além disso, o dinamismo e a busca na interação entre escola e família deve ser equilibrado e colaborativo, promovendo um ambiente de apoio e compreensão para as crianças com TDAH. Orientações sobre disciplina equilibrada e práticas educativas positivas são essenciais para melhorar o comportamento e o desempenho acadêmico das crianças (Sonuga-Barke *et al.*, 2013).

Portanto, a compreensão e a gestão eficaz do TDAH requerem um esforço conjunto e contínuo entre educadores, profissionais de saúde e familiares, visando sempre o bem-estar e o desenvolvimento integral da criança.

METODOLOGIA

Para investigar a compreensão dos professores sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e suas implicações no contexto escolar, foi realizada uma pesquisa quantitativa. A escolha por uma abordagem quantitativa se justifica por sua objetividade e facilidade de interpretação dos dados, conforme destacado por Creswell (2014).

Participaram do estudo 15 professores de uma escola pública no município de Caucaia-CE. A seleção dos participantes foi baseada na disponibilidade e voluntariedade dos professores em colaborar com a pesquisa. A participação foi anônima e voluntária, garantindo a confidencialidade das respostas.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário estruturado contendo 20 questões (Anexo 1). As questões foram divididas em três categorias:



- Questões dissertativas: Quatro perguntas abertas que permitiram aos professores expressarem suas opiniões e experiências com maior profundidade.
- Questões de resposta “sim” ou “não”: Quatorze perguntas que avaliaram o conhecimento e atitudes dos professores em relação ao TDAH.
- Questões de múltipla escolha: Duas perguntas com duas opções de resposta, visando identificar práticas comuns e abordagens pedagógicas utilizadas pelos professores.

O questionário foi distribuído durante o planejamento pedagógico dos professores, garantindo que eles tivessem tempo suficiente para responder sem comprometer suas atividades diárias. Estimou-se um tempo de 15 minutos para o preenchimento completo do questionário.

Os dados coletados foram analisados quantitativamente. As respostas às questões de “sim” ou “não” e de múltipla escolha foram tabuladas e analisadas utilizando estatísticas descritivas, conforme recomendado por Field (2018). As respostas dissertativas foram categorizadas por temas emergentes, permitindo uma análise qualitativa complementar para enriquecer a compreensão dos dados quantitativos.

É importante salientar que todos os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa, garantindo a voluntariedade e o anonimato das respostas. Reconhecemos também que a amostra de 15 professores é relativamente pequena e limita a generalização dos resultados para outras escolas ou regiões. Estudos futuros poderiam expandir o número de participantes e incluir uma variedade maior de contextos escolares para obter uma visão mais abrangente.

Este delineamento metodológico visa proporcionar uma visão clara e objetiva sobre a percepção e preparação dos professores em relação ao TDAH, contribuindo para práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes.

ANÁLISE DOS DADOS

Antes de iniciar propriamente a análise dos dados brutos, dos dados coletados foram organizados e categorizados da seguinte forma:



- Questões Dissertativas: As respostas abertas foram transcritas e codificadas para identificar temas e padrões comuns.
- Questões de Resposta “Sim” ou “Não”: As respostas foram tabuladas e analisadas estatisticamente para determinar frequências e porcentagens.
- Questões de Múltipla Escolha: As respostas foram categorizadas e as frequências de cada opção foram calculadas.

Para a análise das questões de resposta “sim” ou “não” e de múltipla escolha, utilizamos técnicas de estatística descritiva e inferencial.

Estatística Descritiva: Cálculo de frequências e porcentagens para cada questão. Isso ajuda a compreender a distribuição das respostas e identificar tendências predominantes.

Já para a análise das respostas dissertativas, utilizamos a análise de conteúdo, uma metodologia amplamente reconhecida e eficaz para interpretar dados textuais (Elo & Kyngäs, 2008).

Codificação: As respostas foram lidas várias vezes para identificar unidades de significado. Estas unidades foram então codificadas e agrupadas em categorias temáticas, gerando uma nuvem de palavras com os termos mais citados entre as respostas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Iniciando a apresentação dos resultados seguindo a ordem de apresentação das perguntas no questionário, a seguir seguem os resultados das perguntas com respostas “sim” e “não” (Tabela 1), seguidas das questões de múltipla escolha (Tabela 2) e por último, o resultado das questões discursivas (Figura 1 e 2).

As respostas indicam que a maioria dos professores respondentes, possui conhecimento básico sobre TDAH e utiliza estratégias específicas para lidar com alunos que apresentam esse transtorno. Por exemplo, a Questão 1 revela que 14 professores afirmaram usar estratégias específicas para alunos com TDAH, o que é corroborado por estudos que enfatizam a importância de adaptações pedagógicas (DuPaul *et al.*, 2015).



No entanto, a Questão 2, onde apenas 3 professores responderam afirmativamente sobre a existência de formação continuada sobre TDAH na escola, destaca uma lacuna significativa na capacitação contínua dos educadores. Chronis-Tuscano *et al.* (2017) apontam que a formação contínua é essencial para a eficácia das intervenções.

A discrepância observada na Questão 5 (6 sim, 9 não) sobre o uso de recursos tecnológicos para auxiliar alunos com TDAH reflete uma oportunidade de melhoria na integração de ferramentas modernas no ambiente educacional. Estudos recentes indicam que tecnologias assistivas podem ser altamente benéficas para esses alunos (Johnson *et al.*, 2020).

A unanimidade de respostas afirmativas na Questão 11 (15 sim, 0 não) sobre a importância de um ambiente estruturado é consistente com a literatura que defende ambientes de aprendizagem estruturados e previsíveis para alunos com TDAH (Martella *et al.*, 2003).

Tabela 1: Dados coletados das questões de respostas “sim” ou “não”.

Respondente	Q1 (Sim e não)	Q2 (Sim e não)	Q3 (Sim e não)	Q4 (Sim e não)	Q5 (Sim e não)	Q6 (Sim e não)	Q7 (Sim e não)	Q8 (Sim e não)	Q9 (Sim e não)	Q10 (Sim e não)	Q11 (Sim e não)	Q12 (Sim e não)	Q13 (Sim e não)	Q14 (Sim e não)
Professor 1	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
Professor 2	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Professor 3	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Professor 4	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Professor 5	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Professor 6	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Professor 7	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Professor 8	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Professor 9	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não
Professor 10	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Professor 11	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não
Professor 12	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	sim	Sim	Sim	Sim
Professor 13	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim



Respondente	Q1 (Sim e não)	Q2 (Sim e não)	Q3 (Sim e não)	Q4 (Sim e não)	Q5 (Sim e não)	Q6 (Sim e não)	Q7 (Sim e não)	Q8 (Sim e não)	Q9 (Sim e não)	Q10 (Sim e não)	Q11 (Sim e não)	Q12 (Sim e não)	Q13 (Sim e não)	Q14 (Sim e não)
Professor 14	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não
Professor 15	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
SIM	14	3	13	7	6	1	13	0	14	13	15	6	14	12
NÃO	1	12	1	7	9	14	2	12	0	0	0	8	1	3
% SIM	11666,7%	2500,0%	10833,3%	5833,3%	5000,0%	833,3%	10833,3%	0,0%	11666,7%	10833,3%	12500,0%	5000,0%	11666,7%	10000,0%
% NÃO	833,3%	10000,0%	833,3%	5833,3%	7500,0%	11666,7%	1666,7%	10000,0%	0,0%	0,0%	0,0%	6666,7%	833,3%	2500,0%

Em relação às estratégias de ensino para alunos com TDAH, quando questionados sobre quais estratégias o professor considera mais importante para melhorar o desempenho de alunos com TDAH, a maioria dos professores (13) selecionou a resposta A, indicando que adotam estratégias pedagógicas específicas para alunos com TDAH. Esse resultado é consistente com a literatura, que destaca a importância de abordagens adaptativas para atender às necessidades desses alunos (DuPaul et al., 2015). Apenas um professor optou pela resposta B, e nenhum escolheu as respostas C ou D, sugerindo um consenso sobre a utilização de práticas específicas.

Já para a segunda questão de múltipla escolha, quando indagados sobre qual tipo de apoio o professor considera mais importante para melhorar o desempenho dos alunos com TDAH, a unanimidade dos respondentes escolheu a resposta A, indicando que receberam alguma formação sobre TDAH. Esse dado reforça a necessidade de formação contínua para professores, como apontado por Chronis-Tuscano et al. (2017), que enfatizam o papel essencial da educação e capacitação docente para a gestão eficaz do TDAH. Nenhum professor escolheu as respostas B, C, ou D, mostrando uma alta taxa de formação inicial.

Na terceira questão, 6 professores escolheram tanto a resposta A quanto a resposta B, mostrando uma divisão nas percepções sobre a eficácia das intervenções atuais. Um



professor selecionou a resposta C e dois a resposta D. Esses dados refletem a complexidade da gestão do TDAH nas escolas, onde a eficácia das intervenções pode variar amplamente, conforme sugerido por Cortese et al. (2018).

A quarta questão de múltipla escolha abordou as principais dificuldades enfrentadas pelos professores ao lidar com alunos com TDAH. Os resultados mostraram que 6 professores escolheram a resposta A (dificuldade em manter a atenção dos alunos), 6 escolheram a resposta B (gestão de comportamentos impulsivos), um escolheu a resposta C (falta de recursos) e dois escolheram a resposta D (comunicação com os pais). Esses resultados indicam que as dificuldades enfrentadas são variadas e multifacetadas, o que exige uma abordagem diversificada e integrada para apoiar efetivamente os alunos com TDAH.

Tabela 2: Dados coletados das questões de múltipla escolha:

Respondente	Q15 (Múltipla Escolha)	Q16 (Múltipla Escolha)	Q17 (Múltipla Escolha)	Q18 (Múltipla Escolha)
Professor 1	a	a	c	d
Professor 2	a	a	c	c
Professor 3	b	a	b	b
Professor 4	a	a	b	a
Professor 5	a	a	b	a
Professor 6	a	a	b	b
Professor 7	a	a	b	d
Professor 8	a	a	c	a
Professor 9	a	a	c	b
Professor 10	a	a	c	b
Professor 11	a	a	b	b
Professor 12		a	b	a
Professor 13	a	a	a	a
Professor 14	a	a	d	b
Professor 15	a	a	b	a
RESPOSTA A	13	15	1	6
RESPOSTA B	1	0	8	6
RESPOSTA C	0	0	5	1



RESPOSTA D	0	0	1	2
------------	---	---	---	---

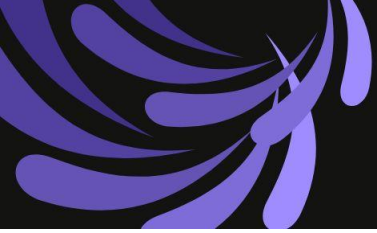
(Fonte: Elaborado pelos autores)

Seguindo a análise dos dados, as respostas discursivas abrem maior espaço para discussão, uma vez que os respondentes passam a expressar de forma mais clara suas ideias e opiniões.

A análise das respostas discursivas forneceu uma visão aprofundada sobre as experiências dos professores ao lidar com alunos diagnosticados com TDAH em sala de aula. Utilizando uma nuvem de palavras, identificamos os termos mais recorrentes nas respostas, que incluíram “falta de acompanhamento”, “inquieto”, “agressivo”, “atenção”, “sala de aula”, “focar”, “concentrado”, “conversar”, “barulho” e “comportamento”. Estes termos destacam os desafios comportamentais e as dificuldades de atenção que são comumente enfrentados pelos professores.

Um tema recorrente nas respostas foi a “falta de acompanhamento”, sugerindo que muitos professores se sentem desamparados ao gerenciar alunos com TDAH. A literatura apoia esta observação, indicando que a ausência de apoio adequado e de recursos específicos pode exacerbar os desafios enfrentados em sala de aula (Johnson *et al.*, 2020). Professores relataram casos de inquietação e agressividade, refletindo a dificuldade em manter a disciplina e a ordem. Estes comportamentos disruptivos não apenas comprometem o aprendizado do aluno com TDAH, mas também afetam negativamente a dinâmica da sala de aula como um todo (DuPaul *et al.*, 2015).

Outro ponto destacado foi a dificuldade dos alunos em “manter a atenção” e “ficar sentado”, o que é consistente com os sintomas clássicos do TDAH. A incapacidade de um aluno em focar por períodos prolongados pode levar a repetidas interrupções e a necessidade de saídas frequentes da sala de aula, o que atrapalha o andamento das atividades escolares. Esta situação é bem documentada na literatura, onde se observa que a hiperatividade e a falta de atenção são fatores significativos que interferem na capacidade de aprendizado e na socialização dos alunos com TDAH (Chronis-Tuscano *et al.*, 2017).



Interessantemente, houve também relatos de surpresas positivas, como um aluno que conseguiu concluir uma atividade de forma independente antes mesmo da explicação. Este relato ilustra que, apesar das dificuldades, alunos com TDAH possuem capacidades e podem apresentar bom desempenho quando motivados e quando encontram um ambiente de aprendizado adequado. Estudos recentes sugerem que estratégias personalizadas e intervenções comportamentais podem ajudar significativamente no manejo do TDAH, permitindo que os alunos alcancem seu potencial (Rodrigues & Lima, 2021).

A dificuldade dos alunos em “focar a atenção” e a presença de “tiques” são aspectos que ressaltam a necessidade de estratégias específicas de manejo em sala de aula. Professores mencionaram a complexidade de conduzir uma aula com mais de 20 alunos enquanto tentam atender às necessidades especiais de um aluno com TDAH. Este cenário sublinha a importância de treinamento específico para os professores, capacitando-os a manejar eficazmente comportamentos disruptivos e a implementar técnicas de ensino diferenciadas (Martella *et al.*, 2003).

Outro desafio comum relatado foi o excesso de conversa e a dificuldade de manter a concentração, resultando em “barulho” e “comportamento inquieto”. Estes comportamentos são típicos em alunos com TDAH e podem criar um ambiente de aprendizado desafiador tanto para o professor quanto para os outros alunos. Intervenções escolares e o envolvimento de profissionais de apoio, como psicólogos educacionais, podem ser fundamentais para criar estratégias que minimizem essas dificuldades (Johnson *et al.*, 2020).

Dando continuidade, a segunda informação era a respeito de como a escola pode multiplicar as informações acerca do TDAH. As respostas mais recorrentes incluíram termos como “formações”, “capacitação”, “reuniões”, “professores”, “pais”, “comunidade”, “redes sociais”, e “eventos sociais”. Estes termos refletem uma clara ênfase na necessidade de formação contínua e no envolvimento comunitário para melhor lidar com o TDAH.

A maioria dos professores sugeriu a promoção de “formações” e “capacitação” específica para os professores e cuidadores. Isso é corroborado pela literatura recente, que enfatiza a importância de programas de formação contínua para professores como uma



maneira eficaz de melhorar o manejo do TDAH em ambientes escolares (DuPaul *et al.*, 2015). Tais programas não apenas aumentam o conhecimento sobre TDAH, mas também equipam os professores com estratégias práticas para apoiar esses alunos de maneira eficaz.

Além disso, foi mencionada a necessidade de “reuniões com pais e comunidade” e o uso de “redes sociais” e “eventos sociais” para disseminar informações sobre TDAH. Este enfoque na comunicação aberta e no engajamento da comunidade é fundamental, pois o TDAH não afeta apenas o desempenho acadêmico, mas também a vida social e emocional dos alunos (Chronis-Tuscano *et al.*, 2017). A inclusão de pais e comunidade no processo educativo cria um ambiente de suporte mais holístico, promovendo uma abordagem colaborativa para o manejo do TDAH.

Um respondente destacou a importância de “dispor tempo com reuniões destinadas a esse fim sem colocar o assunto meio a outros da escola”, enfatizando a necessidade de reuniões dedicadas exclusivamente ao TDAH. Esta abordagem especializada garante que o tema receba a devida atenção e que as estratégias discutidas sejam implementadas de maneira mais eficaz (Rodrigues; Lima, 2021).

Outro ponto interessante foi a sugestão de “capacitações somente para essas informações, sem cobranças”, indicando que os professores valorizam um ambiente de aprendizado sem pressão, onde podem focar exclusivamente no TDAH. Estudos indicam que ambientes de formação sem pressão aumentam a eficácia das capacitações, permitindo que os professores absorvam e apliquem melhor as informações aprendidas (Johnson *et al.*, 2020).

Por fim, a repetição do termo “formações” e “capacitação” nas respostas reforça a percepção de que o desenvolvimento profissional contínuo é visto como a chave para melhorar a abordagem educacional para alunos com TDAH. As formações não só aumentam o conhecimento teórico dos professores, mas também fornecem oportunidades para compartilhar experiências práticas e desenvolver novas estratégias de ensino (Martella *et al.*, 2003).



Figura 1: Nuvem de palavras formada a partir das respostas dos respondentes à pergunta 19.



Figura 2: Nuvem de palavras formada a partir das respostas dos respondentes à pergunta 20.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi apreciado nesta investigação, o TDAH é o transtorno neurobiológico mais comum reverberado em sala de aula, tanto na infância como na adolescência nos contextos escolares. Trata-se de uma disfunção cerebral em que o indivíduo passa a apresentar problemas comportamentais, o que acaba interferindo nos processos de ensinar e aprender. Nesse ínterim, os fatores que causam o TDAH afetam o desenvolvimento e funcionamento de áreas bem específicas do cérebro que merece uma melhor atenção e cuidado por parte dos profissionais da saúde, mas sobretudo dos professores, e, principalmente familiares, considerando o contexto educacional e as especificidades que atravessam suas histórias.

Nesse sentido, a presente investigação contextualizou o quanto os professores, pais e toda comunidade escolar, necessitam estar conectados e bem-preparados para interferirem nos processos de cuidado e acompanhamento de forma ética no desenvolvimento das crianças e adolescentes com TDAH. Nesse processo, o olhar



criteroso do professor torna-se imprescindível, contudo, faz-se necessário investir na formação desses profissionais e acompanhá-los de perto, dando todo suporte necessário, afinal, são eles os melhores mediadores nos processos de aprendizagem.

O estudo possibilitou ainda por meio da pesquisa, novos olhares acerca do tema, contribuindo com os professores outras possibilidades de intervenção no contexto escolar e a necessidade urgente de rever os desafios de outra forma, ou seja, refletindo seu conhecimento sobre o assunto, favorecendo assim, a dinâmica da aprendizagem dos estudantes com TDAH. Todavia, é na escola que eles passam grande parte do dia, estabelecem relações sociais com seus pares, e ao mesmo tempo, são submetidos a todo tipo de aprendizagem formal e a todas as experiências inerentes a esse processo.

Pudemos constatar como contribuição desta pesquisa, que é de fundamental importância para os profissionais da educação, em especial os professores e familiares, o esclarecimento acerca do TDAH e de como devem lidar com as crianças e estudantes que apresentam esse transtorno. Certamente, trará novas possibilidades de atuação diante dos desafios surgidos no contexto escolar.

ANEXOS	
QUESTIONÁRIO	
Escola: _____	
Função atual: _____	
Tempo de formação: _____	
Data: ____/____/____	
1. Você tem conhecimento sobre o significado da sigla TDAH?	
<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO	
2. Você entende o TDAH como uma condição reversível?	
<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO	
3. Você acredita que o TDAH tem reflexos nas dificuldades da aprendizagem?	
<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO	
4. Há em suas salas, uma forma específica para mediar os comportamentos dos alunos com TDAH?	
<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO	
5. Você acredita que todos os casos de TDAH necessitam do uso de medicação?	
<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO	
6. Você considera que o TDAH, é de fato, a falta de limites estabelecida pelos familiares?	
<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO	
7. Você já observou melhora no comportamento ou no desempenho dos alunos com TDAH após implementar estratégias específicas?	
<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO	
8. Você sente que tem tempo suficiente para dar atenção individualizada aos alunos com TDAH durante as aulas?	
<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO	
9. Na sua experiência, os alunos com TDAH demonstram dificuldade em manter a atenção durante atividades prolongadas?	
<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO	



10. Você acredita que o laudo médico faz diferença para a compreensão do TDAH?
() SIM () NÃO
11. A colaboração da família em reconhecer a condição do TDAH é imprescindível?
() SIM () NÃO
12. Os alunos com TDAH na sua sala de aula enfrentam problemas de socialização com os colegas?
() SIM () NÃO
13. Você acredita que a inclusão de alunos com TDAH na sala de aula regular é benéfica para todos os alunos?
() SIM () NÃO
14. Você tem buscado informações para buscar trabalhar com os alunos com TDAH?
() SIM () NÃO
15. Quais estratégias você considera mais eficazes para manter a atenção de alunos com TDAH?
 - a) Uso de atividades diversificadas e interativas.
 - b) Implementação de intervalos curtos e frequentes durante as aulas.
16. Qual tipo de apoio você acha mais necessário para melhorar o desempenho dos alunos com TDAH?
 - a) Mais formação e capacitação para os professores.
 - b) Receber o aluno em sala de aula.
17. Como você descreveria a eficácia das estratégias pedagógicas que você utiliza atualmente para apoiar alunos com TDAH?
 - a) Muito eficazes
 - b) Parcialmente eficazes
 - c) Pouco eficazes
 - d) Ineficazes
18. Qual a principal dificuldade que você enfrenta ao lidar com alunos com TDAH?
 - a) Manter a atenção e o foco dos alunos
 - b) Gerenciar comportamentos impulsivos e hiperativos
 - c) Adaptar o conteúdo curricular às necessidades dos alunos
 - d) Comunicar-se de forma eficaz com os pais e responsáveis
19. Descreva uma situação em que você teve que lidar com um aluno em sala de aula, diagnosticado com TDAH.
20. Na sua opinião, como a escola pode multiplicar as informações acerca do TDAH.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and statistical manual of mental disorders. 5th ed. Washington, DC: APA, 2013.
- ARNSTEN, A. The neurobiology of ADHD. *Current Psychiatry Reports*, v. 17, n. 7, p. 45-49, 2015.
- ARRUDA, M. Capacitação de professores e estratégias educacionais para alunos com TDAH. *Revista de Educação*, v. 31, n. 2, p. 67-79, 2006.
- BARKLEY, R. A. Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment. 4th ed. New York: Guilford Press, 2015.
- BARKLEY, R. A. A review of stimulant drug research for ADHD. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, v. 45, n. 3, p. 1-12, 2016.
- BIEDERMAN, J., et al. Long-term outcomes in children with ADHD. *American Journal of Psychiatry*, v. 177, n. 1, p. 1-10, 2020.
- BROWN, T. E. Smart but stuck: Emotions in teens and adults with ADHD. New York: John Wiley & Sons, 2018.



- BROWN, T. E., et al. ADHD comorbidity and adaptive functioning in school-aged children. *Journal of Attention Disorders*, v. 23, n. 3, p. 234-243, 2019.
- CHRONIS-TUSCANO, A., et al. The critical role of parental involvement in intervention for young children with ADHD. *Child Development Perspectives*, v. 11, n. 2, p. 73-77, 2017.
- CORTESE, S., et al. Comparative efficacy and tolerability of medications for ADHD. *The Lancet Psychiatry*, v. 5, n. 9, p. 727-738, 2018.
- CRESWELL, J. W. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 4th ed. Los Angeles: Sage Publications, 2014.
- DUPAUL, G. J., et al. School-based interventions for students with ADHD. *Current Psychiatry Reports*, v. 17, n. 1, p. 1-10, 2015.
- ELO, S.; KYNGÄS, H. The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, v. 62, n. 1, p. 107-115, 2008.
- FABIANO, G. A., et al. Evidence-based assessment and intervention for youth with ADHD. *School Mental Health Journal*, v. 12, n. 1, p. 1-12, 2020.
- FIELD, A. *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. 5th ed. Los Angeles: Sage Publications, 2018.
- GOMES, H.; OLIVEIRA, J. ADHD and schooling: Teachers' and parents' perspectives. *Educational Research*, v. 62, n. 2, p. 137-147, 2020.
- GREEN, A.; CHEE, K. Advances in ADHD diagnosis and management. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 61, n. 3, p. 233-240, 2020.
- HOLMES, J., et al. Working memory in children with ADHD. *Journal of Experimental Child Psychology*, v. 125, p. 122-139, 2014.
- JOHNSON, R., et al. Strategies for managing ADHD in the classroom. *Teaching Exceptional Children*, v. 52, n. 4, p. 250-262, 2020.
- KAUFMAN, A. S. *Intelligence testing with the WISC-V*. Hoboken: Wiley, 2011.
- KIRK, S. A., et al. Labeling of ADHD in schools: Current trends and issues. *School Psychology Review*, v. 46, n. 2, p. 178-188, 2017.
- LOPEZ, P., et al. ADHD in children: A review of contemporary research. *Child Neuropsychology*, v. 25, n. 6, p. 707-728, 2019.
- MACHADO, Andrea Carla; BORGES, Karina Kelly; BELO, Suzelei Farias (Org.) *Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH). Prática clínica & educacional*. 2. ed. Book Toy. Ribeirão Preto, São Paulo, 2017.
- MARTELLA, R. C.; NELSON, J. R.; MARCHAND-MARTELLA, N. E. *Managing disruptive behaviors in schools: A guide for educators and parents*. Boston: Allyn & Bacon, 2003.
- MESSINA, P.; TIEDEMANN, K. Executive function and ADHD. *Journal of Child Psychology*, v. 47, n. 4, p. 45-58, 2016.



- PINHEIRO, A. M.; LOURENCETTI, M. D.; SANTOS, A. L. Brain dysfunctions in children with ADHD. *Journal of Neuropsychology*, v. 8, n. 2, p. 207-219, 2010.
- POLANCZYK, G. V., et al. Worldwide prevalence of ADHD: A systematic review and meta-regression analysis. *American Journal of Psychiatry*, v. 172, n. 10, p. 906-915, 2015.
- PROIS, M. Impacts of ADHD on school performance. *Journal of Educational Psychology*, v. 98, n. 4, p. 789-800, 2006.
- RODRIGUES, P.; LIMA, M. The impact of ADHD on teaching practices: A qualitative study. *Education and Training*, v. 63, n. 5, p. 503-515, 2021.
- SHAW, P., et al. The developmental trajectory of ADHD. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 59, n. 6, p. 637-645, 2018.
- SINGH, I. The controversy over ADHD: Is it real? *Social Science & Medicine*, v. 223, p. 60-67, 2019.
- SMITH, B. H., et al. Long-term outcomes in children with ADHD. *American Journal of Psychiatry*, v. 174, n. 7, p. 623-630, 2017.
- SMITH, J.; ADAMS, R. Professional development for teachers on ADHD. *Journal of Teacher Education*, v. 69, n. 5, p. 453-465, 2018.
- SONUGA-BARKE, E. J. S., et al. Nonpharmacological interventions for ADHD: Systematic review and meta-analyses of randomized controlled trials of dietary and psychological treatments. *American Journal of Psychiatry*, v. 170, n. 3, p. 275-289, 2013.
- TREVISAN, D. A., et al. Neuropsychological impairments in ADHD: A comprehensive review. *Journal of Attention Disorders*, v. 20, n. 10, p. 835-848, 2016.
- WILLCUTT, E. G., et al. Neurodevelopmental disorders and comorbidity. *Developmental Psychology*, v. 55, n. 8, p. 1610-1622, 2019.



CAPÍTULO IX

A IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA PARA AS CRIANÇAS NÃO VERBAIS NOS ESPAÇOS ESCOLARES

Maria Rosenilda de Moraes Pinto¹⁰².

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-09

RESUMO: Este artigo vem discorrer um pouco sobre a importância da comunicação alternativa para as crianças não verbal nos espaços escolares para o desenvolvimento de suas habilidades e autonomia enquanto ser de direito. Bem como conhecer quais são os tipos de comunicação alternativas, como os professores podem fazer uso destas. Tornar a comunicação fácil com alunos com TEA – Transtorno do Espectro Autista, requer recursos e métodos significativos para que de fato ocorra a compreensão de ambas as partes, para isso realizamos estudo bibliográfico a luz de documentos da Secretaria de educação especial, e autores que abordam a temática.

PALAVRAS-CHAVE: Comunicação alternativa. Recursos. Métodos.

THE IMPORTANCE OF ALTERNATIVE COMMUNICATION FOR NON-VERBAL CHILDREN IN SCHOOL SPACES

ABSTRACT: This article discusses a little about the importance of alternative communication for non-verbal children in school spaces for the development of their skills and autonomy as a rightful being. As well as knowing what types of alternative communication are and how teachers can make use of them. Making communication easy with students with ASD – Autism Spectrum Disorder requires significant resources and methods so that understanding on both sides actually occurs. the theme.

KEYWORDS: Alternative communication. Resources. Methods.

INTRODUÇÃO

Ao longo da história da humanidade o ser humano sempre sentiu a necessidade de se comunicar as pinturas rupestres são provas de que as primeiras comunicações de escrita se deram em forma de desenhos. O ser humano sempre buscou viver em grupo e manter relações com o outro, a comunicação como parte dessas relações ocorre de diferentes modos, seja elas faciais, ou seja, não-verbal, e verbais através da fala, ambas se completam e torna a comunicação compreensível, permitindo assim compreender o outro bem como ser compreendido.

102 Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri – URCA. Especialista em Educação Inclusiva - IFRN. <http://lattes.cnpq.br/4910985771662236>. <https://orcid.org/0009-0001-5971-7060>. E-mail: rosenilda-202@hotmail.com



Mas afinal, nos espaços escolares como acontece essa comunicação? Em se tratando das crianças que apresenta o Transtorno do Espectro Autista que tem como característica principal a comunicação não verbal? A comunicação alternativa nos dá subsídios para que possamos entender e compreender o mundo das crianças não verbais com TEA.

Cada dia os espaços escolares estão recebendo crianças com diagnóstico do TEA, a lei 12.764/2012 – institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista, garante além da matrícula o professor de apoio especializado para mediar o processo de ensino e aprendizagem das crianças com esse transtorno, dentre outros direitos.

Assim, com esse artigo objetivamos mostrar a importância da comunicação alternativa para as crianças não verbal nos espaços escolares para o desenvolvimento de suas habilidades e autonomia enquanto ser de direito. Bem como conhecer quais são os tipos de comunicação alternativas, como os professores podem fazer uso destas.

Conhecer e fazer uso de diversos tipos de comunicação alternativa favorece um trabalho com qualidade, como também passamos a entender e compreender o outro que apresenta o TEA, compreender e se fazendo compreender torna a aprendizagem significativa para o alunado.

Ao longo do estudo realizamos pesquisas bibliográficas, com estudo teórico, a luz desses autores que trabalham sobre a temática, por meios eletrônicos e sites para assim, à pesquisa bibliográfica, afirma Matos e Vieira (2001, p. 40) que,

A pesquisa bibliográfica é realizada a partir de um levantamento de material com dados já analisados, e publicados por meio eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites, sobre o tema que desejamos conhecer.

O trabalho está dividido em dois capítulos a saber: conhecendo a comunicação alternativa, onde nesse ponto falaremos um pouco sobre cada uma e no segundo capítulo o uso da comunicação alternativa nos espaços escolares.



DESENVOLVIMENTO

Falar sobre a inclusão escolar requer empatia e sensibilidade. O termo inclusão deriva da palavra incluir, fazer parte de algo ou de um ambiente, sentir-se amado, respeitado. No ambiente escolar direto e indiretamente lidamos com a inclusão, pois é nesse espaço que recebemos todas as crianças de diferentes idades, gostos, religiões e etnias. No entanto, para que de fato a inclusão educacional aconteça, não é somente a presença física do aluno que estamos garantindo o direito a inclusão, em sala de aula, precisamos de um currículo adaptado às necessidades dos alunos, em especial aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais. No que diz respeito à proposta inclusiva, Carvalho (2008) expõe que:

A proposta inclusiva diz respeito a uma escola de qualidade para todos, uma escola que não segregue, não rotule e não “expulse” alunos com “problemas”; uma escola que enfrente, sem adiamentos, a grave questão do fracasso escolar e que atenda à diversidade de características de seu alunado (Carvalho, 2008, p. 98).

Deste modo, uma das grandes preocupações no âmbito educacional é de como deve ser feito esse atendimento educacional, muitas vezes a escola e seus profissionais não sabem como lidar com essa situação, não estando preparada para trabalhar com essas crianças, conseqüentemente exclui ao tempo que deveriam incluir. Portanto, como instituição social, a escola deve analisar a inserção de todos, inclusive daqueles que apresentam necessidades diferenciadas. Viabilizar meios, práticas pedagógicas adequadas para o desenvolvimento intelectual, e a melhoria nas relações deste indivíduo. Pois como afirma Magalhães (2011, p. 100):

Os alunos com deficiência necessitam de forma contundente da significação, ou seja, da mediação do professor em seu processo de apropriação da cultura. Não há diferenças drásticas entre o processo de aprendizagem de alunos deficientes e não deficientes. Cabe à escola considerar que os caminhos de aprendizagem e desenvolvimento em alunos com deficiência têm peculiaridades e que não importa a deficiência em si, mas como o meio cultural e a escola lida com isto.

Como de fato efetivar a inclusão das crianças com TEA, não verbal e que não mantêm contato direto com o outro? Discorreremos a seguir sobre essa indagação no capítulo a seguir conhecendo a comunicação alternativa.



CONHECENDO A COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA

Receber uma ou mais criança com Transtorno do espectro autista em sala de aula é desafiador para o profissional, cada vez mais faz-se necessário formações para atender ao público das crianças que não se comunica através da fala e ou da escrita convencional, assim partindo desse desafio necessitamos conhecer outros meios para viabilizar a comunicação e manter contato. Assim diante dos estudos vemos que no Brasil se tem desenvolvido sistemas alternativos de comunicação, ou seja, conceituando o termo para a educação especial...

[...] a expressão comunicação alternativa e ou suplementar vem sendo utilizada para designar um conjunto de procedimentos técnicos e metodológicos direcionados a pessoas acometidas por alguma doença, deficiência, ou alguma outra situação momentânea que impede a comunicação com as demais pessoas por meio de recursos usualmente utilizados, mas especificamente a fala (Brasil, 2004, p. 4)

Mas para que aconteça e necessário que o professor seja sensível à causa da inclusão, buscando meios e formas pra que a criança se sinta incluída em sala de aula, conhecer o aluno faz parte do processo de adequação as metodologias e recursos a serem utilizados em sala de aula.

[...] na interação entre professor e aluno com necessidades especiais na área da comunicação são um meio eficaz para garantir a inclusão desses alunos. Assim, a criança ou jovem que estejam impedidos de falar poderá comunicar-se com outras pessoas e expor suas ideias, pensamentos e sentimentos se puder utilizar recursos especialmente desenvolvidos e adaptados para o meio no qual está inserido (Brasil, 2004, p. 4)

Assim diversos recursos de comunicação alternativa são oferecidos para que o professor como mediador ofereça a saber: pastas e fichários, pranchas com estímulos removíveis, prancha temática, pranchas fixa na parede, prancha fixa sobre a carteira, pasta frasal, prancha frasal, objetos concretos, miniaturas, símbolos gráficos, figuras temáticas, gestos, expressões faciais, cartões de comunicação e estímulos. “ pensando então em utilizar, desenvolver ou cria meio alternativos para a comunicação, devemos optar por aqueles que ofereça as condições desejáveis para o aluno [...]” (Brasil, 2004, p. 6). Para isso, faz-se necessário avaliação e participação dos membros envolvidos na vida do educando, sejam eles, professores, psicólogos, fonoaudiólogos e principalmente a família.



O USO DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA NOS ESPAÇOS ESCOLARES.

Em sala de aula, grandes são os desafios, a aprendizagem acontece mediante a troca de informações através de livros, vídeos e oralidade nesse último acontece a comunicação usual. Vem então a preocupação do professor quando se tem em sala de aula mais de uma criança com TEA, e ou outra deficiência em que tem limitações da fala a repassar os conteúdos ou até mesmo manter a comunicação compreensível de ambas as partes.

Cada indivíduo é único, cada uma com suas particularidades e necessidades, desse modo faz-se necessário formação dos professores em serviço acerca das concepções da inclusão, meios e recursos pedagógicos adaptados. Em especial a formação para o uso e construção de materiais para a comunicação alternativa.

Várias podem ser os sistemas alternativos para a comunicação. A criança ou jovem pode usar em tabuleiro de comunicação que contenha símbolos gráficos como fotos, figuras, desenhos, letras, palavras e sentenças, e construir sentenças ao apontar para fotos, desenhos ou figuras estampadas de modo a se fazer entender no ambiente escolar e social. Há ainda sistemas que utilizam tecnologia avançada, como os sistemas computadorizados e softwares específicos (Brasil, 2004, p. 4).

O educador precisa conhecer o seu alunado, qual a sua habilidade, qual o seu potencial, e qual a sua dificuldade e suas possibilidades de comunicação é de suma importância “[...] uma vez que o recurso alternativo de comunicação dará possibilidade ao professor de trabalhar aspectos da compreensão e expressão da linguagem do aluno” (Brasil, 2004, p. 7). cabe então ao professor preparar os recursos a serem utilizados, oferecer suporte e orientar os demais alunos da turma no uso desses recursos para estabelecer a comunicação, bem como que tipo de recurso e o que deve conter. Assim, faz-se preciso a seleção do conteúdo e que tipo de recurso necessário para estabelecer a comunicação como aponta Manzine e Deliberato “[...] a seleção dos conteúdos de ensino estará baseada nos objetivos que foram identificados e que nortearão, então a escolha dos recursos pedagógicos.” Sejam eles, figuras, pranchas, objetos etc. Assim “estes recursos deverão trazer características específicas para possibilitar a aprendizagem.” (Manzine; Deliberato, 2007, p. 9).

A organização dos espaços escolares também pode influenciar de forma positiva ou negativa na forma e compreensão da comunicação das crianças com TEA, os estímulos



esternos atrapalham o desenvolvimento significativo da criança uma vez que o seu cognitivo precisa de um tempo para dá as respostas aos estímulos sejam elas do conteúdo, ou atividades para desenvolver a sua autonomia. Desenvolver e implementar a comunicação alternativa demanda serie de recurso e pessoas envolvidas, os recursos devem ter funcionalidade para a vida do educando, e isso se faz com todos. “[...] todos podem ser parceiros potenciais para a comunicação” (Manzine; Deliberato, 2007, p. 42). Uma escola inclusiva se faz desde o porteiro até a cozinha.

CONCLUSÃO

A proposta da educação inclusiva nas salas comuns de ensino já é uma realidade em muitas escolas do nosso estado, somente a presença desse alunado na rede não significa que o mesmo esteja inserido no sistema de ensino e esteja tendo acesso ao conhecimento letrado, os desafios são maiores do que a simples presença em sala de aula trabalhamos diariamente com um público heterogêneo, e saber lidar com esse público e o grande desafio, pensar a educação escolar que atenda a todos requer adaptações não só metodológica como no uso de materiais que facilite a compreensão do que está sendo trabalhado. Uma dessas adaptações é a comunicação alternativa voltada para as crianças, jovens que apresenta limitações da fala.

O professor pode criar recursos simples, desde que tenha funcionalidade e haja a comunicação em ambas as partes, “ a aparência do recurso em si pode ser muito simples, porém, o seu processo de implementação necessita ser pensado, elaborado e testado em situações práticas” (Brasil, 2004, p. 42).

Seguimos nesse pensar e fazer pedagógico de oferecer o melhor para todos e nesse melhor que precisamos estar capacitados e com materiais adequados em sala de aula. E assim concluímos sobre a funcionalidade do recurso [...] um recurso só adquire funcionalidade para comunicar mensagens quando conseguimos identificar as potencialidades de nossos alunos e adequamos o meio para que essas potencialidades possam ser expressas” (Brasil, 2004, p. 42).



REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. 12 Ed. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2011. PDF.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares/Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP. 1998.
- BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. Portal de ajudas técnicas BRASÍLIA 2004 RECURSOS PARA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA Equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física. RECURSOS PARA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA. Brasília 2004. Recursos de Comunicação Alternativa.pdf
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação Básica/Secretaria de Educação Especial. MEC, SEESP. 2001. 2ª ed. LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002.
- CARVALHO, Rosita Edler. Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. – Porto Alegre: Mediação, 2008. 152 p.
- GOMES, Eunice Simões Lins. LIMA, Marizete Fernandes de. SILVA, Pierre Normando Gomes da (organizadores). Estudo, universidade e projeto de pesquisa monográfica. Editora Universitária/ João Pessoa/ UFPB, 2004.
- GONZÁLEZ, José Antonio Torres. Educação e diversidades: bases didáticas e organizativas. Trad. Ernani Rosa – Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- FONSECA, Vitor da. A integração como filosofia educacional. In: FONSECA, Vitor da. Educação especial: programa de estimulação precoce – uma introdução às idéias de feuerestein. 2 ed. ver. aumentada. Porto Alegre: artes sul, 1995, p. 200-211.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. Metodologia qualitativa e quantitativa. In: metodologia científica. São Paulo: Atlas, 1999.
- MANZINE, Eduardo Jose; DELIBERATO, Débora. Portal de ajudas técnicas para a educação: equipamentos e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos pedagógicos adaptados II/ secretaria de educação especial – Brasília, 2007.
- MATOS, kelma Socorro Lopes; VIEIRA, Sofia Lecher. Pesquisas e fontes; possibilidades de escolha. In: _____. Pesquisa educacional: o prazer de conhecer. Fortaleza- CE: Edição Demócrito Rocha/ UECE, 2001, p. 39-55.
- MEC, Educação Especial: tendências atuais 1999.
- MAGALHÃES. Rita de Cássia Barbosa Paiva. Contribuições para o debate sobre a aprendizagem da pessoa com deficiência na escola: IN – (ORG). Educação inclusiva: escolarização, política e formação docente. Brasília: Liber livros, 2011, V, p. 91 a 105.



CAPÍTULO X

A EVASÃO ESCOLAR NA EJA DA ESCOLA ESTADUAL MONTEIRO LOBATO NO MUNICÍPIO DE BOA VISTA - RR

Helio Naia de Macedo¹⁰³.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-10

RESUMO: A evasão escolar sempre foi motivo de preocupação na história da educação escolar brasileira e atualmente esta preocupação tem se estendido a EJA (Educação de Jovens e Adultos) onde cada vez mais alunos que já estão atrasados no seu processo escolar, desistem de concluir seus estudos. Vários são os motivos que levam os alunos a tomarem tal atitude, principalmente a dificuldade de acompanhar o ritmo e as exigências das disciplinas, principalmente àquelas que demandam mais do aluno, como é o caso da matemática. O presente trabalho tem como objetivo procurar entender a evasão escolar na EJA da Escola Estadual Monteiro Lobato no Município de Boa Vista - RR, tendo como objetivo geral do trabalho, abordar a relação da matemática com a evasão escolar na EJA da referida escola. Foi realizado um estudo de revisão bibliográfica, através da análise de artigos científicos já publicados, material disponível pela Internet, dissertações de mestrado e tese de doutorado, bem como análise documental da escola em estudo. Conclui-se que um dos motivos que elevam os índices de evasão escolar nesta escola é pelo fato de que, a matemática é considerada pela maioria dos alunos como uma disciplina muito difícil, pois seu ensino se dar por meio de objetos e teorias abstratas o que agravam ainda mais o nível de dificuldade. Cabe então ao professor, encontrar alternativas que estimule o processo de aprendizagem com metodologias diferenciadas e apropriadas tornando o ensino da matemática mais compreensível e com isso procurar diminuir o índice de evasão escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Evasão Escolar. Educação de Jovens e Adultos – EJA. Matemática.

SCHOOL DROPOUT IN THE EJA OF THE MONTEIRO LOBATO STATE SCHOOL IN THE MUNICIPALITY OF BOA VISTA - RR

ABSTRACT: The evasion has always been a concern in the history of Brazilian education and currently this concern has extended to the EJA (Youth and Adult Education) where more and more students who are already behind in their school process, give up to complete their studies. There are several reasons that lead students to take such an attitude, mainly the difficulty to keep pace and the demands of the subjects, especially those that require more of the student, as mathematics. This paper aims to seek to understand the evasion in adult education from the Escola Estadual Monteiro Lobato in the city of Boa Vista - RR, with the overall objective, approach the relationship of mathematics with the evasion on EJA, in that school. It was conducted a bibliographic review, through the analysis of scientific articles published, available on the Internet material, dissertations and doctoral thesis, as well as a documentary analysis of the school in study. It is concluded that one of the reasons that raise the school dropout rates in this school is the fact that mathematics is considered by most students as a very difficult

103 Professor Efetivo – SEED/RR. <http://lattes.cnpq.br/5015658525198664>. <https://orcid.org/0009-0008-6405-7838>.
E-mail: helio.macedorr@gmail.com



subject, because its teaching is done through objects and abstract theories which further increase the level of difficulty. It is then up to the teacher, find alternatives to stimulate the learning process with different and appropriate methodologies making mathematics teaching the most comprehensive and thus seek to decrease the evasion rate.

KEYWORDS: School Evasion. Youth and Adult Education – EJA. Mathematics.

INTRODUÇÃO

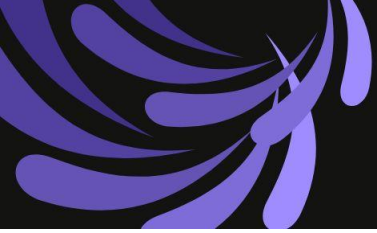
Falar em Educação no Brasil hoje é falar num paradigma interessante. Vivemos em um mundo que está constantemente em mudanças onde tudo gira ao redor do desenvolvimento e tecnologias de ponta cada vez mais avançadas. Esta realidade se confronta com uma Educação defasada que não consegue acompanhar, no mesmo ritmo, as mudanças que o mercado exige.

Durante minha experiência como professor da EJA, tenho observado que muitos alunos aproveitam a oportunidade de finalizarem os seus estudos e realmente se esforçam para concluí-lo. Porém, tenho notado também que alguns não conseguem acompanhar o ritmo das aulas, devido a vários motivos, entre os quais destacam a incompatibilidade com algumas disciplinas. Entre as disciplinas que mais desmotivam o aluno do EJA a continuar seus estudos está a Matemática.

Buscando regras e padrões nos objetos que nos cercam, tentando dar sentido a eles é uma das razões pela qual a Matemática surge. Constituída de equações com números, exige do aluno muito mais que uma simples atenção, fazendo com que muitos alunos se sintam desanimados por não conseguirem raciocinar o suficiente para acompanhar a disciplina.

Não diferente, estão os alunos da EJA da escola Estadual Monteiro Lobato, do Município de Boa Vista – RR. Muitas são os motivos que fazem com que os alunos do EJA tenham uma dificuldade a mais na Matemática, pois a maioria tem outros compromissos, ou estão parados há muito tempo, retornando recentemente à sala de aula, ou possuem outras prioridades.

A evasão escolar está dentre os temas que historicamente faz parte das preocupações no âmbito da educação pública brasileira e que infelizmente, ainda ocupa até os dias atuais. A evasão escolar é crescente em todas as regiões do Brasil,



principalmente na EJA. Mas quais seriam os motivos que levam os alunos da EJA, que estão tendo uma outra oportunidade de concluir seus estudos a desistirem? Teria a matemática alguma relação com essa desistência?

Assim o objetivo central é verificar se há relação da disciplina Matemática com a evasão escolar na EJA da Escola Estadual Monteiro Lobato no Município de Boa Vista – RR nos anos de 2011 a 2015.1. Para o desenvolvimento deste trabalho foi realizado pesquisa qualitativa de cunho exploratório por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental, pois foram analisados documentos da Escola Estadual Monteiro Lobato, do Município de Boa Vista, RR, como meio de buscar informações sobre a evasão escolar nesta escola.

Cada vez mais a evasão é de fato uma problemática forte dentro da educação, por conseguinte dentro da Educação de Jovens e Adultos, que apesar do crescimento e modernidade do País, ainda permanece até hoje sem uma solução permanente. Muitos são os caminhos a serem trilhados em busca da solução para a problemática apresentada, em virtude da complexidade encontrada na tentativa de se identificarem as razões que levam o alunado da EJA a abandonarem os seus sonhos da continuidade dos estudos e ingressarem no mundo do trabalho, dando ênfase a disciplina matemática como um fator agravante para o aumento deste índice.

MARCOS LEGAIS DA EJA NO MUNDO

De início, a educação para adultos se torna uma realidade a partir do final do século XIX em alguns países considerados desenvolvidos do ponto de vista de sua industrialização e algumas conquistas sociais, como no caso da Inglaterra. Inicialmente, chamada de “educação contínua” ou educação de base, foi instituída oficialmente pela UNESCO quando essa instituição foi fundada, no ano de 1945.

A Educação de Jovens e Adultos, tanto no passado quanto no presente sempre compreendeu um conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais relacionadas a aquisição ou ampliação de conhecimentos. Muitos desses processos se desenvolveram e se desenvolvem de modo mais ou menos sistemático foram de



ambientes escolares, realizando-se na família, nos locais de trabalho, nos espaços de convívio sociocultural, lazer e nas instituições religiosas.

A I Conferência Internacional de Educação de Adultos ocorrida em 1949 em Elsinore, na Dinamarca, num contexto de pós-guerra, teve como objetivo principal a busca pela paz. A II CONFITEA foi realizada em Montreal, Canadá em 1960. A III CONFITEA ocorreu em Tóquio, Japão, em 1972 e ainda segundo Martins (2009, p. 56), o tema principal dessa Conferência foi a “Educação de Adultos como elemento essencial da educação permanente e do reforço da democracia”.

Já a IV CONFITEA aconteceu em 1985 em Paris, na França, Segundo Paiva, (2005, p. 88), essa Conferência traz marcas diferenciadas das anteriores. Nesta Conferência as ideias até então definidas para a Educação de Adultos, como integrantes de um sistema de educação permanentes estão marcadas pelas necessidades não apenas de vínculos entre educação e o desenvolvimento econômico, assim como todas as demais áreas, como também pela ideia, que toma força nesta década, uma ciência equivalente à pedagogia, só que aqui proposta para sujeitos adultos (Paiva, 2009).

A V CONFITEA foi realizada em Hamburgo, Alemanha em 1997 e traz como tema principal, a aprendizagem de adultos, uma chave para o século XXI. Paiva (2009, p. 123) ressalta “o protagonismo dado à sociedade civil, representada por organizações não governamentais que juntamente com os delegados governamentais, definiram seus principais documentos”.

A Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA VI foi encerrada com um apelo aos governos para levarem adiante, com senso de urgência e em ritmo acelerado, a agenda de educação e aprendizagem de adultos, e redobram os esforços para cumprir as metas de alfabetização determinadas em Dacar, em 2000.

Essas medidas foram estabelecidas no Marco de Ação de Belém adotado após extensivas negociações durante a CONFINTEA VI. Com este embasamento, o Brasil procurou formular leis que amparassem a educação para todos, construindo um caminho até o então EJA.



MARCOS LEGAIS DA EJA NO BRASIL

A Educação de Crianças, jovens e adultos vem despertando o interesse de muitos profissionais no âmbito da Educação Brasileira. A história da EJA é permeada inicialmente por muitos preconceitos e ideias distorcidas. A marca da história da EJA é a marca da relação de domínio e humilhação estabelecida historicamente entre a elite e as classes populares no Brasil (Cury, 2000). Esse ponto de vista fomenta o preconceito contra seu público, ou seja, o adulto analfabeto, considerado “incompetente, marginal, culturalmente inferior” (Fávero, 2004, p. 15).

Historicamente, ao longo de sua jornada, a educação pública brasileira, tem passado por reformulações a fim de atender as necessidades e exigências da sociedade que está em constante transformação. Essa necessidade de adequar a educação conforme as exigências que a sociedade apresenta acontece toda vez que há mudanças nos seus vários aspectos, como os econômicos, políticos etc.

Com a globalização, houve a necessidade de redefinir a importância do papel da educação, bem como seu aprimoramento. Oferecer uma educação de qualidade é um grande desafio que as escolas enfrentam. Através da educação podemos ajudar a desenvolver o potencial que cada aluno tem, dentro das suas possibilidades e limitações. É muito gratificante para uma pessoa leiga poder aprender a ler e escrever consciente da necessidade e importância de tal ato para a sua vida.

Existem diversos fatores que muitas vezes não possibilitam a alfabetização no período da infância, como por exemplo, interiores sem escolas; trabalho infantil, pobreza extrema; famílias que a mínima condição de sustentar os filhos num banco escolar e no decorrer dos anos o indivíduo sente a necessidade de inserir-se nesse processo e procuram a EJA.

O longo embate político-ideológico (de 1948 a 1961) em torno da LDB nº 4.024/61 foi campo fértil para o aparecimento de diversos movimentos sociais de cultura e de educação popular que se concretizam no início dos anos 60, consolidando um novo paradigma pedagógico para a EJA, tendo Paulo Freire como figura principal de um movimento que começa a perceber esta modalidade educativa sob o ponto de vista de seu público.



Este defendia a realização de uma Educação de Jovens e Adultos voltada à transformação social e não apenas à adaptação da população ao processo de modernização econômica e social baseado em modelo estrangeiro (Fávero, 2004). Seu método privilegiou muitas pessoas que conquistaram a liberdade do conhecimento (Leitura e escrita).

A concepção freireana centra-se no potencial humano para a criatividade e liberdade no interior de estruturas político-econômico-culturais opressoras. Ela aponta para a descoberta e a implementação de alternativas libertadoras na interação e transformação sociais, via processo de “conscientização” (Fávero, 2004).

Muitos pontos positivos influenciaram a Educação de Jovens e Adultos – EJA, como os anseios de ter uma nova história; oportunidade aos que não tiveram a chance de estudar na idade certa; maiores conhecimentos disponibilizados à sociedade; novos rumos profissionais; libertação política; conquistas e realizações pessoais; melhoras na autoestima; concretizações de sonhos, entre outros.

No Brasil, com o golpe militar ocorrido no Brasil em 1964, as ações dos movimentos sociais são substituídas por campanhas de alfabetização e em 1968 foi criado o MOBRAL na tentativa de combater o analfabetismo. Porém, com os resultados insatisfatórios foi extinto em 1985 e substituído pela Fundação Educar, também extinta em 1990 (Di Pierro, Joia; Ribeiro, 2001).

O MOBRAL chegava com a promessa de acabar em dez anos com o analfabetismo, classificando como ‘vergonha nacional’ nas palavras do presidente militar Médice. Chegou imposto, sem a participação dos educadores e de grande parte da sociedade. As argumentações de caráter pedagógico não se faziam necessárias (Haddad, 2000, p. 116).

Em 1971 a Lei nº. 5.692 (Brasil, 1971) regulamenta o Ensino Supletivo como proposta de reposição de escolaridade, o suprimento como aperfeiçoamento, a aprendizagem e qualificação sinalizando para a profissionalização.

[...] o Ensino Supletivo visou se constituir em “uma nova concepção de escola”, em uma “nova linha de escolarização não-formal, pela primeira vez assim entendida no Brasil e sistematizada em capítulo especial de uma lei de diretrizes nacionais”, e, poderia modernizar o Ensino



Regular por seu exemplo demonstrativo e pela interpenetração esperada entre os dois sistemas (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 116).

Com a redemocratização do país nos de 1980 e a promulgação da Constituição Federal em 1988, a educação é garantida a todos como um direito público subjetivo. Para Paiva (2009, p. 133), “a perspectiva do direito como caminho para efetivação da democracia educacional inaugura, não apenas para as crianças, mas principalmente para jovens e adultos, uma nova história na educação brasileira”.

A década de 90 foi marcada pela relativização nos planos cultural, jurídico e político – dos direitos educativos das pessoas jovens e adultas conquistadas em momentos anteriores, e a descentralização da problemática, bem como a situação marginal da EJA nas políticas públicas do país (Haddad; Di Pierro, 2000).

Nesta década, a articulação em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), reafirmou a institucionalização da modalidade EJA substituindo a denominação Ensino Supletivo por EJA. Com a Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos, resultado da V Conferência Internacional para a Educação de Adultos (CONFINTEA) realizada em 1997, enfatiza que:

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (Unesco, 1997, p. 1).

A Política de educação de jovens e adultos fundamenta sua construção nas exigências legais definidas pela Constituição Federal do Brasil/1988 onde incorporou como princípio de que toda e qualquer educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CF. Art. 205).

Retomado pelo Artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, este princípio abriga o conjunto das pessoas e dos educandos como um universo de referência sem limitações. Assim, a Educação de Jovens e Adultos e Idosos, modalidade estratégica do esforço da Nação em prol de uma igualdade de acesso à



educação como bem social, participa deste princípio e sob esta luz deve ser considerada. Assim, a EJA segue os mesmos componentes curriculares do ensino fundamental e médio regular, artigos 26, 27, 28, 35 e 36 da LDB.

Assim, Educação de Jovens e Adultos tem a modalidade de ensino que “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou à continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. A principal tarefa da Educação de Jovens e Adultos é fazer valer o previsto no artigo 208, inciso I da Constituição Federal de 1988, que garante o acesso e a permanência ao ensino fundamental a todos (EJABRASIL, 2016).

Tal política vem sendo incentivada pelo poder público, que abrangeu, além do ensino fundamental, o ensino médio, adequando esta modalidade de ensino às características dos jovens e adultos brasileiros (EJABRASIL, 2016).

A legislação brasileira (Constituição, 1988 e LDBEN, 1996) e os diversos acordos internacionais firmados por nosso país têm assumido como desafio central para a Educação de Jovens e Adultos a proposição e o desenvolvimento de políticas educacionais que contribuam, de modo efetivo para uma construção de uma sociedade mais justa, sustentada por valores democráticos e aos direitos humanos.

A EJA ganhou mais ênfase no período do governo do Ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2006). Nesta fase, surge também o PROJOVEM com o objetivo de atender o público de 18 a 24 anos, com escolaridade superior a 4ª série (atualmente o 5º ano), mas que não tenha concluído o ensino fundamental e que não tenha vínculo formal de trabalho. Tem como enfoque central a qualificação para o trabalho unindo a implementação de ações comunitárias (Conselho Nacional de Educação, 2006).

O percentual de frequência exigida nos cursos de EJA, conforme o parecer 06/2010, Artigo 4º, Inciso I - para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a duração deve ficar a critério dos sistemas de ensino; II - para os anos finais do Ensino Fundamental, a duração mínima deve ser de 1.600 (mil e seiscentas) horas; III - para o Ensino Médio, a duração mínima deve ser de 1.200 (mil e duzentas) horas. Segundo a LDB - Artigo 24, inciso VI - o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu



regimento e nas formas do respectivo sistema de ensino, exigida e frequência mínima de setenta e cinco por cento de total de horas letivas para aprovação.

Outro Programa que surgiu neste governo foi o PROEJA - Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos, que é voltado à educação profissional técnica em nível de ensino médio. Estas vertentes apesar de buscarem a escolarização dos adultos (Rummert, 2007).

Com todas essas mudanças na história da EJA pode-se concluir que nas políticas públicas aligeiradas que observamos hoje no Brasil, a modalidade de ensino que constitui a EJA apresenta-se como um direito do cidadão, tentando afastar-se da ideia de compensação e assumindo a reparação e equidade, aprendizagem e qualificação permanentes e não de caráter suplementar, mas fundamental (Rummert; Vieira, 2007).

Atualmente, enfrenta-se um desafio muito grande referente a evasão escolar na EJA. Diferentes motivos têm levado os alunos a desistirem de seguir com seus estudos, o que tem preocupado tanto o governo federal como os professores que estão dia a dia no contato com os mesmos.

A MATEMÁTICA NA EJA

O termo matemática tem origem na palavra grega — com pronúncia vizinha à de sua descendente em língua portuguesa — $\mu\alpha\theta\eta\mu\alpha\tau$ κ' α. Esta, por sua vez, provém da palavra μ' αθημα, que significa, simplesmente, conhecimento (Santos, 2013).

A história humana moldou a maneira do homem produzir ciência e o fato deste ser humano ter meios de adquirir conhecimento científico teve grande influência sobre a forma como o homem conduz sua vida e assim a matemática é um produto de séculos de vida da civilização. Em um enfoque inicial, é imprescindível destacar esse surgimento das primeiras ideias de número, grandeza e forma que foram registrados através de entalhes em ossos e pinturas nas cavernas.

A Matemática surgiu com as primeiras contagens feitas com os dedos (que pode ter dado origem ao sistema decimal), quando estes eram inadequados, passaram a usar montes de pedras (*calculus* em latim) e como tais métodos não eram muito seguros para



conservar informação, o homem primitivo registrava um número com marcas num bastão, pedaço de osso ou no barro (Pedroso, 2009).

Para Santos (2013), as habilidades de contagem precedem qualquer desenvolvimento matemático mais sofisticado e sua compreensão é um passo inicial essencial para uma abordagem histórica da matemática.

A Matemática, vista como uma maneira de pensar, como um processo em permanente evolução, procura ajudar o aluno a construir e se apropriar do conhecimento de maneira dinâmica. Ajuda também a vê-la no contexto histórico e sociocultural em que ela foi desenvolvida e continua se desenvolvendo (Dante, 2010, p. 11).

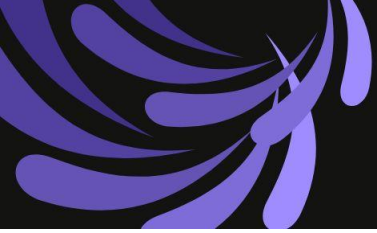
Uma das provas da história da contagem humana é o osso de *Ishango*. O osso de *Ishango* é um dos mais antigos objetos com inscrições de caráter numérico. Estima-se que esse osso date de mais de 20000 anos. O osso possui três colunas de traços talhados, correspondendo as suas três faces. Essas marcas indicam, a princípio, uma tentativa de contagem (Santos, 2013).

FIGURA 01 – Faces frontal e posterior do Osso de Ishango —Institut royal des sciences naturelles de Belgique.



Fonte: SANTOS, Mol, Rogério. **Introdução à história da matemática** / Rogério S. Mol. – Belo Horizonte: CAED-UFGM, 2013.

A intensificação e rapidez da aquisição e desenvolvimento matemático aconteceram no Egito com a criação de técnicas de medição e demarcação de terras em relação às águas do rio Nilo e com os registros em papiros (espécie de papel da época) os quais foram propagados e conhecidos ao longo do tempo (Viana; Silva, 2007).



DIFICULDADES ENFRENTADAS PELO PROFESSOR E ALUNO NO ENSINO DA MATEMÁTICA NA EJA

Existe uma série de fatores que podem influenciar no processo de ensinar a matemática, porém, as dificuldades neste contexto precisam ser pensadas como um problema que necessita de uma atenção pedagógica e até mesmo psicopedagógica eficiente e oportuna, para que a relevância de suas ações educativas possa produzir efeitos positivos na construção do processo de ensino-aprendizagem da criança, adolescente ou adulto.

Devido a inúmeros casos de dificuldade de aprendizagem apresentada na escola, este tema tem despertado curiosidades e debates de cada vez mais procurar soluções para que, tanto a escola como pessoa, não tivessem consequências negativas. Para a pessoa acarretaria baixa estima, exclusão social entre outras e a escola teria um histórico de fracasso escolar. Segundo Nunes e Silveira (2008, p. 176), definem que “fracasso escolar é algo mutável e está profundamente conectado com os conhecimentos demandados pela sociedade em um período histórico específico”.

A atuação docente na EJA deve atentar sempre para algumas especificidades dos alunos que frequentam esta modalidade de ensino. Conforme Gadotti e Romão (2007), a grande maioria são pessoas pertencentes a uma classe social baixa, são trabalhadores que enfrentam diversos tipos de dificuldades no seu dia a dia como os baixos salários, péssimas condições de vida, moradia, saúde, alimentação, desemprego etc.

O professor precisa levar em conta a especificidade dos alunos da EJA, seu perfil socioeconômico, cognitivo e afetivo. Jovens e adultos têm vivências particulares, pois muitos deles estão vinculados ao mundo do trabalho ou buscam nele uma colocação. Já têm ideias e percepções sobre o mundo atual, e possuem uma bagagem sociocultural significativa. Essa vivência maior, porém, pode revelar ideias mais arraigadas, ou seja, menor disponibilidade para questionar concepções, valores e informações já interiorizadas.

Ensinar matemática então, o professor além de ter uma didática diferenciada, deve se levar em consideração o perfil de seus alunos. Segundo Libâneo (2006) a didática estuda situações específicas de ensino-aprendizagem, buscando, por exemplo, resolver



um problema de aprendizagem de um aluno em determinada disciplina. Segundo o autor referido, na didática são relacionados os objetivos, conteúdos, métodos e formas planejados na aula para criar uma condição satisfatória de conhecimento e aprendizagem que produzam sentido e significado para o aluno e levando-o assim, a pensar e argumentar sobre o que está sendo apresentado a ele.

Podemos destacar dois tipos de didática: geral e especial. Na didática geral o estudo trata dos princípios gerais da prática em sala de aula, tais como o processo de ensino-aprendizagem, planejamento pedagógico, avaliação, métodos, formulação de objetivos, e delimitação das normas e técnicas de ensino que devem regular a atividade docente em qualquer prática pedagógica.

Para Piletti (2004, p. 41) a didática geral “estuda os princípios, as normas e as técnicas que devem regular qualquer tipo de ensino para qualquer tipo de aluno”. Já a didática especial trata destes mesmos princípios, todavia agora envolvidos no contexto de um componente curricular específico, analisando os problemas e as dificuldades de ensino apresentadas, e organizando os meios e as sugestões para resolvê-las. Segundo Piletti (2004, p. 41) a didática especial “analisa as dificuldades que o ensino de cada disciplina apresenta e organiza os meios e as sugestões para resolvê-los”.

Uma das ramificações da didática especial é a didática da matemática. De acordo com Santalo (2001, p. 11), na didática da matemática, nas reflexões psicopedagógicas, a missão dos educadores é preparar as novas gerações para o mundo em que terão que viver. Ensinar com destreza e habilidades para o seu desempenho, com tranquilidade e eficiência na sociedade a qual pertencem após terminarem sua escolaridade.

Segundo Charnay (2001) um dos objetivos fundamentais no ensino da matemática é dar significado, sentido ao que se repassa para o estudante. A questão essencial do ensino da matemática é então: como fazer para que os conhecimentos ensinados tenham sentidos para o estudante? O estudante deve ser capaz não só de repetir ou refazer, mas também de ressignificar seus conhecimentos para resolver os problemas.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's para a área da matemática estão acordados por princípios decorrentes de estudos, pesquisas, práticas e debates desenvolvidos nos últimos anos. Os PCN's visam à matemática um componente



importante na construção da cidadania e o ensino da matemática pressupõe a análises de variáveis envolvidas no processo entre professor-aluno e o saber matemático, assim como as relações entre elas (Brasil, 1998).

Segundo os PCN's, (p. 62/63).

É importante que estimule os alunos a buscar explicações e finalidades para as coisas, discutindo questões relativas à utilidade da Matemática, como ela foi construída, como pode construir para a solução tanto de problemas do cotidiano como de problemas ligados à investigação científica. Desse modo, o aluno pode identificar os conhecimentos matemáticos como meios que o auxiliam a compreender e atuar no mundo (Brasil, 1998).

Nesse sentido é de fundamental importância o professor identificar as principais características do ensino da matemática, seus métodos suas ramificações. Prado (2000, p. 93) o desinteresse por parte do aluno e acentuada pela falta de: “atenção às aulas, atenção nos cálculos, base na matéria, interesse, tempo, treino e repetição, cumprir as tarefas de casa e acompanhamento dos pais”.

E também, os alunos alegam que os professores “não explicam bem, não mantêm disciplina na sala, deixam de corrigir todos os exercícios, não respeitam as dificuldades dos alunos”. A Matemática começa desse modo, a se configurar para os alunos como algo que foge da realidade, não tendo valor para o seu conhecimento. Outro ponto importante é o histórico da vida do aluno sua vivência de aprendizagem seus conhecimentos informais, suas condições sociológicas, psicológicas, sociais culturais.

Vygotsky (2004), destaca no aprendizado, a importância da instituição escolar na formação do conhecimento a intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente. Segundo o mesmo, bom ensino é aquele que estimula o aluno a atingir um nível de compreensão e habilidade que ainda não domina completamente.

O ensino, para Vygotsky (2004), deve se antecipar ao que o aluno ainda não sabe nem é capaz de aprender sozinho, porque, na relação entre aprendizado e desenvolvimento, o primeiro vem antes. Todo aprendizado é necessariamente mediado - e isso torna o papel do ensino e do professor, para quem cabe à escola facilitar um processo que só pode ser conduzido pelo próprio aluno. Considera ainda que todo aprendizado amplia o universo mental do aluno. O ensino de um novo conteúdo não se



resume à aquisição de uma habilidade ou de um conjunto de informações, mas amplia as estruturas cognitivas.

O professor deve ter clareza das suas convicções e concepções matemática, sua prática na sala de aula, as escolhas metodológicas, seus objetivos seus conteúdos, suas formas de avaliação. Num contexto geral o processo de ensino aprendizagem do aluno se dar por meio de conhecimento matemático proporcionado aos alunos como historicamente construído e em constante desenvolvimento mostrando suas práticas filosóficas, científicas e sociais para compreensão do lugar que ela tem no mundo.

Isso quer dizer que o conteúdo precisa ser ministrado dando garantia a todos os indivíduos o direito a aprendizagem, cabe ao professor buscar mecanismo para que o aluno se aproprie dessa ciência para o desenvolvimento das funções psíquicas. Acerca do ensino da matemática, D'Ambrosio (1997, p. 14), afirma que: “o ensino da matemática ou de qualquer outra disciplina dos nossos currículos escolares, só se justifica dentro de um contexto próprio, de objetivos bem delineados dentro do quadro das prioridades nacionais”.

A pesquisadora Sadovsky (2007, p. 15) relata que o baixo desempenho dos alunos em matemática é uma realidade em muitos países, não só no Brasil. “Hoje o ensino de Matemática se resume em regras mecânicas oferecida pela escola, que ninguém sabe onde utilizar”. Falta formação aos docentes para aprofundar os aspectos mais relevantes, aqueles que possibilitam considerar os conhecimentos prévios dos alunos, as situações e os novos saberes a construir.

Uma vez que o País conseguiu universalizar o acesso à educação, é preciso se questionar sobre a qualidade do ensino que essas crianças recebem. Assim, destaca que “a expansão da Educação Básica não foi acompanhada de medidas que lhe assegurassem as condições necessárias e fundamentais para garantir e melhorar a aprendizagem dos alunos” (Ortigão, 2008, p. 74).

Segundo pesquisadores do processo de ensino aprendizagem afirmam que não se aprende sem tentativas, sem escorregões, sem tropeços e sem ensaios. Como afirma Bochniak (2005) os erros são termômetro da mudança a são o termômetro da mudança,



do enfrentamento de situações novas, da curiosidade pelo inédito, do desafio na busca do inaudito, e, por isso da evolução pessoal.

De acordo com o Brasil (1999, p. 251) a matemática em seu papel formativo, na vida do indivíduo contribui para o desenvolvimento de processos de pensamento e a aquisição de atitudes, cuja utilidade e alcance transcendem o âmbito da própria matemática, podendo formar no aluno a capacidade de resolver problemas genuínos, gerando hábitos de investigação, proporcionando confiança e desprendimento para analisar e enfrentar situações novas.

MOTIVOS QUE LEVAM A EVASÃO ESCOLAR

Atualmente no Brasil, a evasão escolar entendida como interrupção no ciclo de estudo, causa prejuízos significativos sob o aspecto econômico, social e humano em qualquer que seja o nível de educação. Duarte citado por Ramalho (2010) caracteriza a evasão como uma expulsão escolar, porque a saída do aluno da escola não é um ato voluntário, mas uma imposição sofrida pelo estudante, em razão de condições adversas e hostis do meio.

Segundo Sêda (2002) no que diz respeito à evasão são várias e as mais diversas as causas da evasão escolar. Muitas vezes por terem que trabalhar para ajudar no orçamento do lar, incompatibilidade no horário para os estudos, o desgaste prematuro no trabalho, não sobrando tempo e ânimo para estudar, a distância da escola de suas casas, ou mesmo a falta de moradia fixa, com constantes mudanças de endereços, uma escola não atrativa, autoritária, professores despreparados, ausência de motivação, sem propostas pedagógicas, aluno indisciplinado, com problema de saúde, gravidez precoce, uso de violência doméstica, negligência dos pais ou responsável, uso indevido de drogas, desestrutura familiar, baixo poder aquisitivo para aquisição de materiais escolares exigidos pelas escolas, violência e outras causas oriundas do sistema capitalista e educacional do país.

Outro grande vilão do fracasso escolar é a falta de adaptação do aluno ao método de ensino aplicados nas escolas, pois grande parte das instituições utilizam-se



metodologia expositiva, responsável por alto-risco de não aprendizagem, face baixo nível de interação sujeito-objeto de conhecimento realidade (Cerati, 2016).

A evasão escolar é uma situação problemática que aflige todos os estados brasileiros, acredita-se que este quadro pode ser revertido com a utilização de uma política educacional séria, voltada à promoção de uma alfabetização em massa desenvolvida por uma ação coletiva de união. Deve-se priorizar uma apuração das reais dificuldades dos alunos, aos quais sofrem as consequências do processo de exclusão e buscar promover a formação de cidadãos críticos e conscientes (Azevedo, 2016).

Para o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira) a evasão escolar no Brasil apresenta grandes proporções e o trabalho rumo a sua erradicação deve ser desenvolvido em conjunto entre escolas, pais e sistema educacional. Com a gravidade do problema, vários Projetos de Erradicação da Evasão Escolar foram criados no país com o intuito de amenizar a questão e a longo prazo solucionar.

EVASÃO ESCOLAR E EJA

É característica dessa modalidade de ensino a “diversidade do perfil dos educandos, com relação à idade, ao nível de escolarização em que se encontra, à situação socioeconômica e cultural, às ocupações e à motivação pela qual procuram a escola” (CEEBJA, 2006b, p. 4 apud Bernardim, 2007, p. 99).

Uma das principais características do aluno EJA é sua baixa autoestima, reforçada pelas situações de fracasso escolar, ou seja, a sua eventual passagem pela escola muitas vezes marcada pela exclusão e/ou pelo insucesso escolar. Já que seu desempenho pedagógico anterior foi comprometido, esse aluno volta à sala de aula revelando uma autoimagem fragilizada, expressando sentimento de insegurança e de desvalorização pessoal frente aos novos desafios que se impõem (Brasil, 2006, p. 19).

Primeiramente, antes de qualquer coisa é muito importante o planejamento do que se pretende realizar. O problema já existe; precisa soluções e para seu surgimento é preciso saber como proceder. O ato de planejar é um “processo de reflexão, de tomada de decisões sobre ações a serem desenvolvidas, visando à concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas” (Padilha, 2001, p. 30).



Trabalhar com os alunos da EJA requer do professor uma sensibilidade aguçada para esse público específico, que possui suas peculiaridades. Vários são os mecanismos que existem para se combater a evasão escolar na EJA, porém nenhuma irá de fato ter sucesso se não houver um bom relacionamento do professor com o aluno.

EJA NA ESCOLA ESTADUAL MONTEIRO LOBATO

A EJA em Roraima é estruturada em 2002, com a proposta de restauração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, por meio do parecer nº 59/02 do Conselho Estadual de Educação- CEE/RR. Por esta proposta, as aulas para os alunos dessa modalidade passam a ser presencial, com avaliação semestral.

Para a conclusão de uma série é ofertado uma avaliação nas escolas estaduais. O Fórum Permanente de Debate da Educação de Jovens e Adultos em Roraima é criado em 2004 e visa a mobilização de toda sociedade roraimense em torno da educação, mais especificamente, da EJA.

Em 2008, é criado pelo Decreto nº 8622-E, a Central de Atendimento e Registro (CAR). Esse centro tem a incumbência de coordenar a Educação de Jovens e Adultos nas escolas da capital e do interior de todo o estado de Roraima, bem como a realização do provão para o ensino médio.

Segundo Senge (1998) apud Motta (2001, p. 137) “mudar é confrontar a organização com novas perspectivas, iniciativas e modelos mentais (paradigmas); usar o pensamento sistêmico e desenvolver o aprendizado colaborativo entre pessoas de capacidade equivalente”.

Para implantar um processo de mudança na instituição o gestor precisa elaborar um planejamento para que a escola consiga atender a aspectos como:

Responder às transformações impostas pela sociedade; compreender que a comunidade escolar é o foco dessas mudanças; motivar os profissionais a encararem a mudança como um desafio pessoal; desenvolver uma cultura organizacional de desafio constante, para estar preparada para reagir imediatamente às novas mudanças; realizar reuniões com os seus participantes, visando detectar os fatos que podem ser considerados geradores de mudanças estratégicas na organização e apresentar os benefícios que poderão tirar disso (Santos, 2002, p. 33).



Assim, mudanças são necessárias, porém devem ser realizadas com um devido planejamento para que sejam aceitas por todos de maneira gradativa. Os esforços para a diminuição da reprovação e consequentemente aumento dos aprovados vem aos poucos dando resultados ao longo do ano de 2011, o que motivou a todos os envolvidos com a escola a continuar a exercer as metodologias pré-definidas como palestras, aulas mais dinâmicas, incentivos aos alunos e aos professores, entre outros.

De acordo com Azevedo (2016, p. 05), o problema da evasão e da repetência escolar no país tem sido um dos maiores desafios enfrentados pelas redes do ensino público. Segundo o autor, “as causas e consequências estão ligadas a muitos fatores como social, cultural, político e econômico”.

Vale ressaltar que o 1º ano possui um índice maior de reprovação do que os demais. Isso se deve ao fato de este ano é considerado um ano de retomada de estudos, ou seja, o aluno que está há um bom tempo parado, decide retornar à sala de aula. Além disso, as disciplinas no nível médio são consideradas complexas, principalmente no que se refere a matemática.

Conforme Paulus Gerdes (1981, p. 3 in Brito, 2005, p. 85) “[...] muitos pensam que a matemática é uma ciência abstrata, muito difícil de aprender e desligada do cotidiano do homem”. O autor comenta ainda que este é um conceito que muitos professores e alunos têm, fazendo, inclusive com que haja um conformismo, muitos professores, acreditam que a matemática é acessível a apenas um pequeno grupo de pessoas que possuem esse grau de abstração.

Ao perceberem a matemática como algo difícil e não se acreditando capaz de aprendê-la, os estudantes, muitas vezes, desenvolvem crenças aversivas em relação à situação de aprendizagem, o que dificulta a compreensão do conteúdo e termina por reforçar sua postura inicial, gerando um círculo vicioso (Ferreira, 1998, p. 20).

O ensino médio é considerado uma etapa crucial, etapa final da educação básica, tem a finalidade de preparar para a vida e por isso deve-se quebrar este círculo vicioso. É necessário continuar os esforços não só por parte da equipe pedagógica ou os envolvidos com a educação e sim por parte dos próprios alunos. Apesar de continuar tendo uma resposta positiva, ainda não é satisfatória. Para melhorar ainda mais os resultados vale



ressaltar que não adianta ter os melhores professores, material didático disponível se não tiver o interesse do discente em estudar e concluir os seus estudos.

Essa motivação tem que partir dos próprios alunos e unir com a motivação da escola e professores. Huertas (2001, p. 231), que “a motivação intrínseca está relacionada ao interesse na própria atividade, que é vista como um fim em si mesma e não como um meio para outras metas”.

Em se tratando especificamente da disciplina de Matemática na EJA, eu como professor desta tenho a preocupação de trazê-la para a realidade do aluno, visto que, a maioria dos alunos da EJA são pessoas já experientes. Segundo De Vargas e Fantinato (2011, p. 925-926), a proposta pedagógica na EJA “necessita estar concebida em uma perspectiva dinâmica dialogal entre os saberes de todos os atores envolvidos no processo”.

Essa forma de pensar ajuda-o a criar novas possibilidades de interação entre os conteúdos da escola e o contexto sociopolítico e econômico no qual os sujeitos e grupos se situam. É na construção desse campo reflexivo, que se abre espaço para a inserção do discurso matemático num contexto mais amplo que abranja tanto o ensino aprendizagem de matemática quanto a relevância social do ensino da matemática como ato político (De Vargas, 2006).

Fortalecer uma prática letiva em educação matemática que considera incluir como conteúdo curricular as questões socioculturais implicam na efetivação de um processo educativo humanista e emancipatório pautado na sociedade e na cultura (D’Ambrosio, 2011).

Assim, a Escola Estadual Monteiro Lobato vem conseguindo com grande êxito diminuir o índice de evasão escolar pois se pode perceber no gráfico, que o índice de aprovação elevou consideravelmente nos últimos anos em se comparado aos anos anteriores a estas mudanças. É verdade que o combate à evasão escolar, analfabetismo não para por aqui. Temos que ter consciência de que é uma batalha constante, procurando sempre renovar métodos e adaptá-los conforme a realidade de cada escola.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho chega ao final revelando a trajetória da EJA, os problemas da evasão escolar, as dificuldades que contribuem para a evasão escolar, destacando a matemática na EJA, tendo como referência a Escola Estadual Monteiro Lobato no município de Boa Vista – RR.

Muitos são os fatores que levam os alunos a não frequentarem as salas da EJA dentre eles podemos citar: o aluno que trabalha o dia todo e chega à escola exausto, o desgaste físico e mental, a falta de motivação, as precárias condições socioeconômicas, baixo autoestima, a dificuldade na aprendizagem, o despreparo do professor, as aulas desinteressantes e até mesmo dificuldades de acompanhar disciplinas que exigem um esforço a mais para conseguir aprovação, que no caso deste trabalho é a matemática.

A matemática sempre foi considerada o “bicho papão” na vida acadêmica dos alunos e na EJA essa situação não é diferente. Baseado numa pesquisa documental, verificou-se que a Escola Estadual Monteiro Lobato possuía um índice preocupante em relação a evasão escolar na EJA e para resolver este problema, adotou medidas importantes para diminuir esta evasão escolar.

Dentre essas medidas foi a sensibilização do corpo docente e equipe gestora onde, num primeiro momento se fez uma reavaliação do projeto político-pedagógico da escola Estadual Monteiro Lobato suas principais demandas e cruzar essas informações com os dados revelados pelos indicadores sociais correlacionando-os a realidade local.

Posteriormente, foi fomentado o desenvolvimento de ações coletivas, como projetos, objetivando o protagonismo dos atores, seja ele aluno, professor ou comunidade, envolvidos e sua implicação na construção de ações propositivas e transformadora das diferentes realidades.

Na disciplina de Matemática, particularmente procurei métodos didáticos que pudessem de certa forma envolver o aluno trazendo esta disciplina para seu dia a dia, pois o professor de matemática tem a obrigação de convidar os estudantes a refletir sobre a matemática que está em ação, como usá-la no seu cotidiano, procurando ensinar de que maneira a matemática está sendo operada em um determinado contexto.



Assim, os alunos da EJA, vão aprendendo a desmistificar a matemática; a mudança da mentalidade desses alunos acaba tornando a matemática uma disciplina fácil e ao mesmo tempo interessante. Todos esses métodos adotados pela escola estadual Monteiro Lobato visam de uma forma geral tornar o ensino mais atrativo e de qualidade, para que seus alunos alcancem realmente um aprendizado, que servirá para a vida inteira.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Francisca Vera Martins de. Causas e Conseqüências da Evasão Escolar no ensino de jovens e adultos na escola municipal “Espedito Alves”– Angicos/ RN. Disponível em: <[Http://webserver.falnatal.com.br/revista_nova/a4_v2/artigo_13.pdf](http://webserver.falnatal.com.br/revista_nova/a4_v2/artigo_13.pdf)>, acesso em 22 de abril, 2016.

BANNEL, R. Ings. Formação discursiva do professor e a (re) construção crítica do saber pedagógico. In. Movimento: revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense n°. 4 Niterói, Set. 2001.

BERNARDIM, Márcio L. Educação do trabalhador: da escolaridade tardia à educação necessária. Guarapuava: Unicentro, 2007

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n°. 9394/96. Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL, PCN - Parâmetros curriculares nacionais: Matemática/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/ SEF. 1998. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12657%3Aparametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series&catid=195%3Aseb-educacao-basica&Itemid=859 Acesso em 18 de março de 2016.

BRASIL. Trabalhando com a educação de jovens e adultos: alunos e alunas da EJA: Caderno 1. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf. Acesso em 20 de abril, 2016+

BRITO, Márcia Regina F de. Psicologia da Educação Matemática: Teoria e Pesquisa. Florianópolis: Insular, 2005.

CAVALCANTE, Meire. Revista Nova Escola. EJA: que dá certo na educação de Jovens e adultos. Edição 184, Editora Abril, São Paulo, agosto 2005.

CHARNAY, Roland. Aprendendo (com) a resolução de problemas. In: Cecília Parra, Irmã Saiz.[et al]. Didática da Matemática: Reflexões psicopedagógicas. POA: Artes Médicas, 2001. P. 36-47

CERATTI. Márcia Rodrigues Neves. Evasão escolar: causas e conseqüências. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/242-4.pdf?PHPSESSID=2009050608420196>. Acesso em 22 de abril, 2016.



CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB nº. 37, de 7 de julho de 2006. Diretrizes e procedimentos técnico-pedagógicos para a implementação do ProJovem - Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 ago. 2006.

CONFERÊNCIA Mundial de Educação para Todos. Declaração Mundial de Educação para Todos. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília, DF: UNIFEC, 1990.

CHARLOT, Bernard. Os Jovens e o Saber - Perspectivas Mundiais. 152 págs. Ed. Artmed. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/como-manter-todos-escola-evaso-abandono-gestao-escolar-556408.shtml?page=2>. Acesso em 22 de março, 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Parecer CEB 11/2000. In: SOARES, Leôncio. Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro, 2002.

DANTE, L. R. D. Tudo é Matemática. 3ª edição, São Paulo: Ática, 2010.

D'AMBROSIO, U. Educação para uma sociedade em transição. 2 ed. Natal: EDUFRN. 2011. 258 p.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. Caderno Cedes, Campinas, SP. n. 55, p. 58-77. 2001.

DE VARGAS, S. M.; FANTINATO, M. C. C. B. Formação de professores da educação de jovens e adultos: diversidade, diálogo, autonomia. Revista

Diálogo Educacional, Curitiba: Champagnat/PUCPR, v. 11, n. 34, p. 915-931, setdez, 2011.

EJABRASIL. Disponível em http://ejabrasil.com.br/?page_id=98. Acesso em 12 de março, 2016.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, I.B.; PAIVA J. (orgs.) Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

GADOTTI, Moacir, ROMÃO, José E. (orgs). Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta. – 9º ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2007. – (Guia da escola cidadã; v.5).

HADDAD, Sergio. Estado da arte da Educação de Jovens e Adultos. 23ª reunião anual da ANPED. Caxambu/MG, 2000.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação, nº 14. Rio de Janeiro: mai/ago, 2000.

HAYDT, Regina Cazaux. Avaliação do processo ensino-aprendizagem. São Paulo: Ática, 2000.

HUERTAS, J. A. Motivação e (desmotivação: desafios para as professoras. Disponível em <http://calvadosc3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/n.27>, p. 227-290; 2006. Acesso em 21 de maio, 2016.



INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar na Educação Básica: Resumo Técnico. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo> Acesso em 23 de março, 2016.

IRELAND, Timothy Denis. Trabalhando com a educação de jovens e adultos: alunos e alunas da EJA. Brasília, 2006.

LISBOA, C.S.M.; BRAGA, L.L.; SBICIGO, J.S. BINSFELD, A. 2009. Aprender com amigos, ensinar os amigos - Relações entre amizade e processos de aprendizagem. In: J.C.S. NETO; M.S. ANDRADE, Aprendizagem humana. São Paulo, Expressão e Arte, p. 220-241.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5.ed. revista e ampliada. Goiânia: MF livros, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação, Pedagogia e Didática; *in* Pimenta, Selma Garrido (org). Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. Ed Cortez, 2006.

LOPES, A. Bullying– comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 2005. 81(5), 164-172.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LÜCK, Heloísa. A evolução da gestão educacional, a partir de mudanças paradigmáticas. *Artigo Progest*, p. 3-21, 26 de maio 2001.

MARTINS, V. J. 2009. As Conferências Internacionais de Educação de Adultos do Século XX (CONFITEAS): Concepções e propostas. Dissertação de Mestrado.

MARTINEZ, Maria Elena. De volta à escola: escolarização e formas de sociabilidade dos jovens das camadas populares. Rio de Janeiro: RJ: tese (doutorado) Pontifícia Universidade Católica, Faculdade de Educação, 2006.

MOTTA, Paulo R. Gestão contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente. Rio de Janeiro: Record, 2001.

NUNES, A. I. B. L.; SILVEIRA, R. N. Psicologia da aprendizagem: processos teorias e contextos. Brasília: Liber Livro, 2008.

ORTIGÃO, M. I. R. (2008). Avaliação e Políticas públicas: possibilidades e desafios para a Educação Matemática. *Bolema*, ano 21, n. 29, p. 71 a 98.

PAIVA, J. Os sentidos do direito à Educação para Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PADILHA, R. P. Planejamento: Como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PIAGET, Jean – Psicologia e Pedagogia: a resposta do grande psicólogo aos problemas do ensino. 9ª. Edição. São Paulo: Forense, 2008.

PILETTI, Claudino. Didática geral. 23.ed. SÃO PAULO: Ática, 2004. 264 pp.



RAMALHO, R. A Evasão Escolar e o Analfabetismo: Breves Considerações. 2010. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/29319/1/A-Evasao-Escolar-e-o-Analfabetismo-Breves-Consideracoes/pagina1.html>. Acesso em: 21 de abril, 2016.

RUMMERT, S. M.; VENTURA, J. P. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re) construção da subalternidade: considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007.

RUMMERT, S. M. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI: o “novo” que reitera antiga destituição de direitos. *Revista de Ciências da Educação*, Lorena, SP. n. 2, p. 35-50, 2007.

SANTOS, Mol, Rogério. Introdução à história da matemática / Rogério S. Mol. – Belo Horizonte: CAED-UFMG, 2013.

SADOVSKY, P. Falta Fundamentação Didática no Ensino da Matemática. *Nova Escola*. São Paulo, Ed. Abril, Jan./Fev. 2007.

SANTALO, Luís A. A Matemática para não matemáticos. In PARRA, Cecilia. (org). *Didática da Matemática Reflexões Psicopedagogias*. Porto Alegre. Arte Médica. 2001. 11- 25.

SÊDA, Edson de Moraes. A criança e perfeito estadista: guia do estatuto da criança e do adolescente para prefeitos municipais e sua equipe. Rio de Janeiro: Adês, 2002.

SILVEIRA, D. T. CÓRDOVA, F. P. A Pesquisa Científica. In: EAD, Unidade 2, pp. 31-41, 2009.

PEDROSO, Hermes Antônio. *História da Matemática*. Setembro, 2009.

PRADO, I. G. *Ensino de Matemática: O Ponto de Vista de Educadores e de seus Alunos sobre Aspectos da prática pedagógica*. Rio Claro 2000. 255f. Tese de Doutorado – Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociência e Ciências exatas (UNESP).

UNESCO. Declaração de Hamburgo sobre a educação de adultos e plano de ação para o futuro. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1997, Hamburgo. Anais...Hamburgo, Alemanha, 1997.

VIANA, M. C. V.; SILVA, C. M. Concepções de Professores de Matemática sobre a utilização da História da Matemática no processo de Ensino-Aprendizagem. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MATEMÁTICA, 9. 2007, Belo Horizonte. Pôsteres... Belo Horizonte, 2007.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.



CAPÍTULO XI

AValiação FORMATIVA E FEEDBACK PARA PROMOVER UM PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EFICAZ E SIGNIFICATIVA

Adão Lourenço¹⁰⁴.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-11

RESUMO: O objetivo deste estudo é analisar a importância da avaliação formativa e feedback para promover um processo de ensino e aprendizagem significativa na aprendizagem e seus métodos. A avaliação é parte integrante da instrução, pois determina se os objetivos da educação estão sendo alcançados ou não. A avaliação afeta as decisões sobre notas, colocação, avanço, necessidades instrucionais e faz parte do currículo escolar. A importância da avaliação encontra-se nos métodos para análise dos educandos, na maneira de ensinar e principalmente como os alunos estão aprendendo e a melhor maneira de promover o aprendizado. Mudanças na base de habilidades e conhecimentos de que os alunos precisam exigem novos objetivos de aprendizado; esses novos objetivos de aprendizado mudam a relação entre avaliação e instrução. Os professores precisam ter um papel ativo na tomada de decisões sobre o objetivo da avaliação e o conteúdo que está sendo avaliado. A importância das avaliações nas escolas emerge principalmente do papel da avaliação em ajudar professores e administradores a determinarem o tipo e a maneira pela qual o material é abordado nas aulas. A avaliação bem projetada tem vários benefícios além do óbvio de fornecer uma medida do progresso dos alunos, pois pode ser um meio de envolver os alunos com o aprendizado. A metodologia da pesquisa é bibliográfica por meio da coleta de informações em livros e artigos, com relação ao tema proposto neste estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Aprendizagem. Mediação.

FORMATIVE ASSESSMENT AND FEEDBACK TO PROMOTE AN EFFECTIVE AND MEANINGFUL TEACHING AND LEARNING PROCESS

ABSTRACT: The objective of this study is to analyze the importance of formative assessment and feedback to promote a meaningful teaching and learning process in learning and its methods. Assessment is an integral part of instruction, as it determines whether the objectives of education are being achieved or not. Assessment affects decisions about grades, placement, advancement, instructional needs and is part of the school curriculum. The importance of assessment is found in the methods for analyzing students, in the way of teaching and especially how students are learning and the best way to promote learning. Changes in the skills and knowledge base that students need require new learning objectives; these new learning objectives change the relationship between assessment and instruction. The importance of school assessments emerges primarily from the role of assessment in helping teachers and administrators to determine the type and manner in which material is addressed in class. Well-designed assessment has several benefits beyond the obvious one of providing a measure of student progress, as it can be a means of engaging students with learning. The research methodology is bibliographic

104 Uniatlântico. <https://orcid.org/0009-0001-4669-0698>. <http://lattes.cnpq.br/7246508150778194>. E-mail: adaolourenco134658@gmail.com



through the collection of information in books and articles, in relation to the theme proposed in this study.

KEYWORDS: Evaluation. Learning. Mediation.

INTRODUÇÃO

O processo ensino aprendizagem é complexo e não pode ser desvinculado da avaliação. O conceito de avaliação é muito amplo, e parece haver consenso de que esta deve ser usada como instrumento a serviço do processo ensino aprendizagem precisa contribuir para análise e decisão de quais ações pedagógicas precisam ser tomadas durante o processo de ensino.

A Avaliação para Aprendizagem se concentra nas oportunidades de desenvolver a capacidade dos alunos de se avaliar, de fazer julgamentos sobre seu próprio desempenho e aprimorá-lo. Utiliza métodos de avaliação autênticos e oferece muitas oportunidades para os alunos desenvolverem suas habilidades por meio da avaliação formativa, utilizando a avaliação sumativa com moderação.

O objetivo da avaliação é coletar informações relevantes sobre o desempenho ou progresso dos alunos, ou determinar os interesses dos alunos para fazer julgamentos sobre seu processo de aprendizagem. Após receber essas informações, os professores podem refletir sobre o nível de desempenho de cada aluno, bem como sobre as inclinações específicas do grupo, para personalizar seus planos de ensino.

Atualmente, a avaliação está no centro de quase todas as políticas e estratégias de melhoria da qualidade da educação na maioria dos países. Em todos os lugares, os documentos de política pública de educação enfatizam a necessidade de avaliação das escolas em meio a uma chamada maior responsabilidade, eficiência organizacional, desenvolvimento da qualidade, controle da qualidade, garantia da qualidade, monitoramento da qualidade, justificando a escolha deste tema.

O objetivo deste estudo é analisar a importância da avaliação formativa e feedback para promover um processo de ensino e aprendizagem significativa na aprendizagem e seus métodos. Os objetivos específicos são: realizar um levantamento bibliográfico acerca da avaliação da aprendizagem escolar, apresentar os princípios teóricos e



metodológicos da área da avaliação educacional e analisar a mediação do professor na avaliação do aluno no seu processo de aprendizagem.

Diante dos objetivos propostos, pergunta-se: quais os principais instrumentos utilizados para a avaliação formativa e feedback para promover um processo de ensino e aprendizagem significativa na aprendizagem e seus métodos?

A avaliação educacional também é uma atividade profissional que os educadores individuais precisam realizar se pretendem revisar e aprimorar continuamente o aprendizado que estão tentando facilitar.

Assim sendo, pode-se afirmar que avaliação envolve um conjunto de métodos capazes de diagnosticar o que, de fato, foi apreendido pelo aluno além de traçar os rumos que o docente precisa tomar para que o aluno adquira a habilidade e competência esperada. A metodologia da pesquisa é bibliográfica por meio da coleta de informações em livros e artigos com relação ao tema proposto.

PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

Segundo Ferreira (2000, p. 197) “gestão constitui de princípios e práticas decorrente que afirmam ou desafirmam os princípios que as geram”. Estes princípios, entretanto, não são intrínsecos à gestão como a concebia a administração clássica, mas são princípios sociais, visto que a gestão da educação se destina à promoção humana.

A Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9394/96, o Estatuto da Criança e do Adolescente, exigem que sejam supridas as necessidades sociais e individuais desde a primeira infância, envolvendo família, Estado e sociedade, visando o desenvolvimento pessoal, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (Brasil, 1998).

Como explica o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), a prática da educação infantil deve se organizar de modo que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- descobrir e conhecer progressivamente seu próprio



corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar; • estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social; • estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração; • observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação; • brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades; • utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva; • conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade (Brasil, 1998, v. 1, p. 63)

De acordo com Nóvoa (2000), os professores passam por dois estágios no início da carreira: a “sobrevivência” e a “descoberta”. O primeiro, diz respeito ao confronto com a realidade, até então obscura.

Dentre os processos de aprendizagem, a gestão educacional torna-se responsável pelo caminho pedagógico a ser seguido por todo um corpo docente e assim o aprendizado e desenvolvimento dos alunos quando desempenhada com competência e responsabilidade perante o ensino.

Neste sentido a motivação também se torna fundamental para o desenvolvimento do aprendizado de alunos no contexto escolar. Sendo assim segundo a concepção de Vygoysky o processo de aprendizagem não ocorre apenas por meio de uma comunicação formal, mas também no desenvolvimento e as construções pedagógicas ao passo em que estratégias devem ser adotadas principalmente quando o aluno apresenta problemas de aprendizagem e necessita ainda mais da motivação para iniciar o seu processo de aprendizagem até que consiga assim uma integração maior com conteúdos (Vygostsky, 2006, p. 2)

Sendo assim é possível relacionar as palavras de Martins como,

[...] a pesquisa-ação é uma investigação com o propósito de interferir na prática pedagógica ao mesmo tempo em que analisa o que ocorre nessa prática. A partir dessa análise, são realizadas as inferências



indicativas dos pressupostos para a teoria pedagógica. Insere-se nas epistemologias da prática em que a teoria é a expressão da prática. Na realização da pesquisa-ação, todos os participantes são envolvidos e não apenas o investigador (Martins, 1998, p. 22).

Para Maslow (1968) a motivação nos move na busca de satisfação de alguma falta, é um impulso causado por necessidades internas, que nos conduz em direção a atingir objetivos que satisfaçam essas necessidades. No contexto pedagógico isto fica claro também, na procura por atender as necessidades de crescimento e desenvolvimento do aluno, e esses desejos trazem a motivação, que auxilia na realização de um bom desempenho escolar.

McGinnis (1986) crê que a motivação é interna e externa também, que vem de dentro de cada indivíduo e de outras pessoas. Ele acredita que o motivo da dedicação de um indivíduo e de sua motivação, está na influência que as pessoas exercem sobre ela, como no caso professor e aluno.

Assim, a equipe pedagógica busca, com os professores que possui no ano, formar uma unidade de pensamento, de objetivos, uma meta conjunta de trabalho, contudo não consegue dar continuidade no ano seguinte e reiniciar as atividades com o novo grupo de professores procurando mostrar a eles uma maneira construtiva de trabalhar a avaliação, que não seja em função da nota (Saviani, 1998).

Conforme Morin (1992, p. 24):

[...] o professor desanimado, desestimulado e cansado permite ter uma prática mais séria e comprometida. A educação precisa ser prioridade em nossos governos, respeitando a categoria do magistério, com salário digno e respeito ao seu trabalho, impossível as práticas pedagógicas baseadas no conhecimento atual dos das ciências sociais aplicadas.

Rodrigues (1985), observando as mudanças ocorridas e a mobilização na sociedade brasileira, afirmar que é necessário modificar a prática educativa a fim de que esta contribua para a formação e convivência democrática do cidadão brasileiro. É necessária uma renovação do modo de se organizar, articular e executar a atividade educacional. Propõe o autor uma nova forma de administrar a educação: o colegiado.

Uma vez organizado o colegiado, é necessário renovar a prática pedagógica das escolas, incorporarem por elas vividas e rever o planejamento escolar. A infância diante



de tantas concepções nos últimos anos ganhou diversos conceitos e visões da sociedade considerando assim esta infância de diferentes maneiras. Kramer (2001, p. 19) cita que:

A ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. [...] Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade.

Kramer (2001) acredita que crianças fazem parte de todo um contexto histórico considerados como cidadãos, os quais tem capacidade de produzir pensamentos, atitudes como um sujeito atuante.

A posição do autor referente a infância na sociedade remete a questões de análise quanto a importante presença das mesmas e de seus direitos como a educação, a cultura e seu desenvolvimento na escola como seres capazes de produzir cultura assim como prevista na Constituição Federal como cita Pimenta (2002, p. 1):

A Constituição Federal, promulgada em 5 de outubro de 1988, projetou alterações para a educação das crianças de 0 a 6 anos que foram consideradas como avanços, segundo os educadores da área. Além do texto constitucional o MEC, em 1994, publicou o documento “Política Nacional de Educação Infantil”, e em 1996 foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394), dentre outros. Esses documentos são relevantes à medida que neles se verifica a formalização da política educacional brasileira refletindo a concepção de educação infantil, concepção esta, hegemônica da educação das crianças pequenas para a sociedade contemporânea.

Observa-se que a educação infantil, por meio de tais configurações e diretrizes está direcionada a uma concepção social, mas também educacional dos direitos das crianças como cidadãos.

O EDUCADOR E O EDUCANDO

O professor como educador deve adotar em sala de aula é uma medida necessária para atender os anseios dos alunos.

[...] com relação à atividade escolar, é interessante destacar que a interação entre alunos também provoca intervenções no desenvolvimento das crianças. Os grupos de crianças são sempre heterogêneos quanto ao conhecimento já adquirido nas diversas áreas e uma criança mais avançada num determinado assunto pode contribuir



para o desenvolvimento de outras. Assim como o adulto, uma criança também pode funcionar como mediadora entre uma criança, ações e significados estabelecidos como relevantes no interior da cultura. (Oliveira, 1998, p. 45).

A escola é para todos os alunos e não apenas para os bem-sucedidos, pois a nossa responsabilidade é determinante na aprendizagem e motivação do aluno. De acordo com Nóvoa (2000), os professores passam por dois estágios no início da carreira: a “sobrevivência” e a “descoberta”. O primeiro, diz respeito ao confronto com a realidade, até então obscura.

OS PROCESSOS AVALIATIVOS

A avaliação deve se destinar a observar como está o processo de aprendizagem, verificando como ele está se efetivando, e assim pensar no planejamento do ensino como uma atividade contínua tanto do docente quanto do estudante, para em seguida prever se poderá ter uma elevação de grau ou não. Para ter sentido, a avaliação em sala de aula deve ser bem fundamentada quanto a uma filosofia de ensino que o professor espouse. A partir dessa premissa, o professor pode acumular dados sobre alguns tipos de atividades, provas, questões ou itens ao longo do seu trabalho, criando um acervo de referência para suas atividades de avaliação dentro de seu processo de ensino (Gatti, 2003, p. 61).

O quadro abaixo apresenta os tipos de avaliação existentes na visão de Hoffmann (2005, p. 7):

Quadro 1- Tipos de avaliação

Avaliação Diagnóstica	Avaliação Formativa	Avaliação Somativa
<ul style="list-style-type: none">▪ É opcional para todas as disciplinas.▪ Deve ser realizada ao longo do processo de ensino aprendizagem.▪ Será realizada no horário de aula da disciplina.	<ul style="list-style-type: none">▪ É Obrigatória para todas as disciplinas.▪ Deverá ocorrer , no mínimo, duas vezes por bimestre letivo.▪ Será realizada por meio de diversos instrumentos de atividades.▪ Será realizada no horário de aula da disciplina.	<ul style="list-style-type: none">▪ É obrigatória para todas as disciplinas de formação geral, exceto: artes, Ed. Física, Redação, Inglês e Espanhol .▪ Devem ser realizadas ao final de cada semestre letivo.▪ Realizada em sala de aula, duração máxima de duas horas/aula, com interrupção das aulas do dia.

Fonte: Adaptado de Hoffmann (2005, p. 7)



A avaliação está totalmente ligada ao ensino, quando se pensa em avaliar os estudantes têm que ter bem definido qual é a função da educação na vida deles em relação a sociedade em que estão inseridos, e como esta avaliação fará diferença em suas vidas.

O significado de avaliação remete ao resultado de determinar um número ou mensurar o algo realizado, que não se difere muito da avaliação tradicional utilizadas em escolas, que se caracteriza segundo Nérici (1985; p. 49) "relaciona avaliação com a verificação de aprendizagem pois, para ele, a avaliação é o processo de atribuir valores ou notas aos resultados obtidos na verificação da aprendizagem". Mas a avaliação da aprendizagem deve-se totalmente diferente desse conceito pré-estipulado que prevaleça os aspectos qualitativos aos quantitativos.

Os processos avaliativos que podem ser agregados ao primeiro grupo citado, em geral, resumem-se a modelos somativos, com base em pontuações que traduzem o alcance, ou não, de certos critérios ou metas. No mais das vezes essa modalidade avaliativa tem caráter externo sendo realizada por especialistas. Referindo-se à docência, a partir dos dados obtidos, pode ou não associar-se à progressão na carreira ou a processos de formação continuada. Muitas vezes os resultados desse tipo de avaliação são colocados como indicadores ou sinalizadores de uma dada situação. Uma variação dentro desses modelos é a utilização do desempenho de alunos em avaliações externas de sistema como indicador do desempenho docente. A ideia subjacente é que, com as pontuações ou desempenhos obtidos e divulgados é possível desencadear por parte dos avaliados a busca por meios para melhorar essas pontuações ou desempenhos, o que redundaria em desenvolvimento profissional docente, ou institucional no caso dessa avaliação se referir a um coletivo. Os modelos neste grupo apoiam-se em categorizações ou escalas utilizadas por avaliadores externos ao grupo profissional (Gatti, 2003, p. 4).

Portanto, importante ressaltar que a autonomia da escola compreende uma conquista contínua, que requer tanto a preparação da escola quanto dos indivíduos para a autonomia pessoal como prerrogativa necessária para a qualidade da educação (Freitas, 2000).

A avaliação consiste não em métodos de quantificação do quanto o aluno aprendeu nem tampouco da classificação do aluno em bom ou ruim por conta do QUANTO foi aprendido sobre determinado tema, ao invés disso, precisa ser entendida e utilizada como meio de se traçar metas para o pleno desenvolvimento do aluno, para se identificar métodos avaliativos que não sejam excludentes, e sim inclusivos bem como



refletores da qualidade do aprendizado do docente e não da quantidade de pontos ou acertos (Hoffmann, 2000).

[...] a autonomia e a descentralização exigem a ação diferenciada dos gestores educacionais, à nível de sistema e de escola, visto que o enfoque da educação deixa de ser o processo e passa a contemplar o resultado. Não mais existe um processo único, mas sim flexibilidade na execução que, de fato, possa atender as demandas dos alunos de uma determinada escola: cada um encontra seu caminho na busca da qualidade do ensino. Não existe uma receita pronta, mas modelos exitosos. O importante é o objetivo almejado e o resultado a se alcançar (Tavares, 2009, p. 12).

O professor mediador tem um papel fundamental nesse processo, em que ele sonda os alunos e cria pontes cognitivas para ensinar um conteúdo que tenha planejado e ao longo de todo esse processo o professor realiza observações e avaliações diagnósticas sobre os alunos e a turma em geral. Desta forma o professor deve investir em atividade que os alunos debatam e se expressem, para que o mesmo consiga realizar estratégias de ensino para o grupo (Luckesi, 2008).

A nota verifica, não avalia. Toda verificação é uma forma de avaliação, mas nem toda avaliação resulta da verificação. Aliás, mesmo a verificação, tão rotineira no meio escolar, é parte do processo de aprendizagem e, portanto, não deve ser confundida com o julgamento do ensino. Ninguém aprende para ser avaliado. Nós aprendemos para termos novas atitudes e valores no palco da vida. A avaliação, meio e nunca fim do processo de ensino, não deve se comprometer em ajuizar, mas reconhecer, no processo de ensino, a formação de atitudes e valores (Nascimento, 2003, p. 2).

Nesse processo o professor deve entender que testes e provas não são os únicos métodos a serem utilizados. O docente deve investir em uma avaliação contínua, a qual não tem o principal objetivo a promoção do aluno, e sim a sondagem do conteúdo que o aluno não está aprendendo e traçar outros caminhos para que o aluno aprenda o mesmo conteúdo que os outros de uma maneira diferente da anterior (Gatti, 2003).

Essa prática foge das avaliações tradicionais ao qual o corpo docente já está adepto, por esse motivo as mudanças no processo de avaliação requerem reflexão na prática pedagógica, um olhar mais sensível para com os alunos entendendo o erro como parte da construção do aprendizado do aluno e entendendo que avaliação mediadora é a sondagem do aprendizado do aluno, ao qual avalia ensinando (Luckesi, 2000, p. 7).

Para que haja a completa efetivação da avaliação mediadora é necessário que seja desfeita a ideia de que a avaliação quantitativa mantém um padrão de qualidade ou como



um medidor de conhecimento. Esse é um pensamento que persiste não somente nas escolas, mas também pelos responsáveis dos alunos que aguardam a cada fim de bimestre notas altas (Vaccari, 2013).

Em uma perspectiva construtivista uma educação de qualidade oferece oportunidades amplas e desafiadoras para a construção do conhecimento, é responsável por tornar a aprendizagem possível, já em uma perspectiva tradicional a qualidade de ensino se dá através de padrões pré-estabelecidos, padrões comparativos e critérios de promoção, neste sentido a qualidade passa a ser confundida com quantidade (Hoffmann, 2000, p. 11).

Para a efetivação aconteça com êxito é importante que o professor ouça, participe e valorize cada aluno, sem que haja rotulação e respeitando o desenvolvimento e tempo de cada discente, participando ativamente de todo o processo que caracteriza por uma avaliação contínua, dinâmica, qualitativa e formativa (Luckesi, 2008).

O fornecimento de feedback contínuo ao aluno por meio de avaliação pelo professor pode maximizar a aquisição no processo de aprendizagem. Para abordar positivamente a ansiedade do aluno ou a preocupação com a avaliação, é vital usar práticas modernas de teste junto com as tradicionais (Melo; Bastos, 2012).

Nos procedimentos tradicionais de avaliação, o objetivo é verificar o desempenho ou as atividades recentes do aluno ou do aluno por meio de ferramentas como perguntas de teste, alternativas, testes ou preencher os espaços em branco. Essas atividades de teste orientadas para o desempenho podem permitir que os alunos sejam bem-sucedidos a curto prazo, e não a longo prazo (Zanon; Althaus, 2008).

Por esses motivos, é necessário erradicar a ansiedade ou preocupação dos alunos, e os professores devem manter a motivação no mais alto nível.

A avaliação da aprendizagem auxilia os professores no uso de evidências da aprendizagem dos alunos para avaliar os resultados e os padrões. Às vezes referida como 'avaliação sumativa', geralmente ocorre em pontos-chave definidos durante uma unidade de trabalho ou no final de uma unidade, período ou semestre, e pode ser usada para classificar ou dar notas aos alunos. A eficácia da avaliação da aprendizagem para classificação ou classificação depende da validade e confiabilidade das atividades. Sua eficácia como uma oportunidade de aprendizado depende da natureza e qualidade do feedback (Luckesi, 2008).



A avaliação é semelhante a um objetivo de aprendizagem, e os alunos devem estar cientes de realizá-la após a conclusão de cada lição. Afeta a educação em muitas esferas, como notas, estágios, currículo e financiamento escolar e requisitos de instrução (Melo, Bastos, 2012).

É impossível escapar das garras da tarefa, se você quiser fazer isso. Um estudante que realiza estudos em qualquer campo deve passar por uma avaliação de uma maneira ou de outra. Até o corpo docente passa por avaliações de vez em quando. A avaliação é exigida por todos nós porque se torna um determinante significativo do que, quando e como aprendemos as coisas (Luckesi, 2008). Portanto, a obtenção da avaliação correta é exigida tanto pelos alunos quanto pelos professores.

MÉTODOS AVALIATIVOS

Os modelos avaliativos propostos na literatura especializada para a avaliação de docentes podem se encaixar em uma ou outra dessas perspectivas. Ambas, em última instância, visam propiciar algum tipo de desenvolvimento profissional, pelo desvelamento de impasses ou problemas, e, de construção de alternativas de superação dos impasses, de forma a permitir avanços formativos que contribuam para uma qualificação cada vez maior e mais atualizada do profissional docente. O que as diferencia radicalmente é a perspectiva com a qual são desenvolvidas, como acima colocamos: a partir de indicadores externos, em geral quantitativos ou categóricos, ou, a partir do envolvimento participativo, reflexivo, pessoal, dos profissionais (Gatti, 2003).

Os métodos de avaliação e a realidade escolar provocam dúvidas e têm instigado a reflexão de muitos profissionais da educação. Esse tema, embora não seja recente, ainda é tratado de forma superficial na maioria dos cursos de formação. Pouco se discute sobre o acompanhamento da aprendizagem, menos ainda sobre as formas de registros do desempenho escolar (notas, conceitos) (Vaccari, 2013).

Uma das visões mais tradicionais que a avaliação assume no contexto escolar é a da classificação ou regulação. A avaliação é associada, na escola e entre as escolas, à criação de hierarquia de excelência. Alunos e escolas são comparados e classificados por meio das avaliações que vêm sendo introduzidas nos sistemas educativos (Vaccari, 2013, p. 14).



Chama-se de avaliação uma situação estanque em que o aluno “interrompe” o seu processo de aprendizagem para mostrar o que aprendeu de forma pontual. Ignorando passado e futuro nessa situação, o que vale é o presente para sabermos o que o aluno sabe agora (Luckesi, 1998). A classificação, característica desse processo, separa os que aprenderam dos que não aprenderam, os que obtiveram sucesso dos que fracassaram.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) cita sobre a avaliação:

Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos (BNCC, 2017).

Portanto se percebe que a avaliação se difere por tipos de metodologias utilizadas. Um dos elementos delimitadores da prática pedagógica e da formação, é o currículo escolar. Sustentados na lógica da relação estratégica entre avaliação, currículo, gerencialismo e financiamento, nasce a Base Nacional Comum Curricular. A relação da avaliação em larga escala com a BNCC é, segundo Saviani (2016), assim evidenciada:

Considerando a centralidade que assumiu a questão da avaliação aferida por meio de testes globais padronizados na organização da educação nacional e tendo em vista a menção a outros países, com destaque para os Estados Unidos tomados como referência para essa iniciativa de elaborar a “base comum nacional curricular” no Brasil, tudo indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas. Essa circunstância coloca em evidência as limitações dessa tentativa, pois, como já advertimos, essa subordinação de toda a organização e funcionamento da educação nacional à referida concepção de avaliação implica numa grande distorção do ponto de vista pedagógico (Saviani, 2016, p. 75).

E assim, justificada pela baixa qualidade da educação nacional e, para ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas mundialmente emerge a BNCC.

Em 2017, a BNCC ajusta a relação entre educação e gerencialismo, por meio de uma padronização curricular de amplitude nacional. Essa normativa curricular retoma, portanto, além do modelo de competências, a concepção de currículo defendida no início do século XX (Saviani, 2016).

Conforme a BNCC, no processo de ensino e aprendizagem de Matemática a ser promovido em sala de aula da Educação Básica, o desenvolvimento pelo professor dos



temas e conteúdos essenciais desse componente curricular necessita assegurar aos estudantes a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Ainda conforme a BNCC, é a observação desses elementos a serem assegurados durante a consecução de tarefas e atividades em sala de aula que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Nas palavras de Hoffmann (2005, p. 2) a avaliação com seu foco interno fornece:

[...] oportunidades para a comunidade acadêmica se envolver na autorreflexão de seus objetivos de aprendizagem, determinar o grau em que esses objetivos correspondem às necessidades dos alunos e da sociedade e avaliar se as atividades, produtos ou desempenhos dos alunos coincidem com as expectativas da comunidade acadêmica, informações aos alunos sobre os conhecimentos, habilidades e outros atributos que eles podem esperar possuir após concluir com êxito os cursos e os programas acadêmicos e maneiras de as unidades acadêmicas entenderem as dimensões da aprendizagem dos alunos quando procuram melhorar o desempenho dos alunos e o processo educacional.

A avaliação contínua fornece feedback diário sobre o processo de aprendizado e ensino. A avaliação pode reforçar a eficácia do ensino e da aprendizagem. Também incentiva a compreensão do ensino como um processo formativo que evolui ao longo do tempo com o feedback e a contribuição dos alunos. Isso cria um bom relacionamento na sala de aula (Luckesi, 2008).

A avaliação tem um papel importante na educação e um papel crítico no processo de ensino. Através de uma avaliação apropriada, os professores podem classificar e classificar os alunos, dar feedback e estruturar seu ensino de acordo. Recentemente, educadores e cientistas vêm se interessando mais pelos requisitos dos procedimentos de avaliação no escopo do ensino de línguas estrangeiras e no processo de aprendizagem, à medida que as formas de avaliação estão mudando. Os procedimentos de avaliação estão relacionados à autenticidade, praticidade, confiabilidade, validade e lavagem, e são considerados os princípios básicos da avaliação no ensino e aprendizagem (Melo, Bastos, 2012).



O principal valor desses princípios acima mencionados é distinguir os efeitos da avaliação e revisar quaisquer questões baseadas em sala de aula entre o professor e o aluno.

CONCLUSÃO

A reflexão sobre a importância da avaliação formativa e do feedback no contexto do processo de ensino e aprendizagem destaca-se como um elemento vital para promover uma educação significativa e duradoura. Ao longo desta análise, ficou claro que a avaliação formativa transcende a simples mensuração de conhecimentos, transformando-se em uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento contínuo dos estudantes.

A avaliação formativa, ao contrário da avaliação somativa, não se limita a aferir resultados, mas se insere de maneira contínua no decorrer do processo educacional. Esse caráter contínuo e formativo proporciona oportunidades constantes para identificar lacunas de compreensão, ajustar estratégias pedagógicas e orientar os alunos na direção do aprendizado significativo.

A interconexão entre avaliação formativa e feedback emerge como uma dinâmica essencial. O feedback, quando fornecido de maneira construtiva e específica, não apenas informa o aluno sobre seu desempenho, mas também aponta caminhos para melhorias. Esse diálogo constante entre educador e aluno não apenas corrige equívocos, mas também fortalece a autonomia do aprendiz, estimulando-o a desenvolver habilidades metacognitivas e a assumir responsabilidade por sua própria aprendizagem.

A promoção de um ambiente educacional onde a avaliação formativa e o feedback são integrados ao cotidiano de forma estruturada propicia um ciclo de aprendizagem dinâmico. Essa abordagem não apenas beneficia os alunos, mas também capacita os professores a ajustarem suas práticas de ensino, adaptando-as às necessidades individuais de cada estudante. A personalização do processo educacional, resultante dessa interação contínua, amplia as oportunidades de sucesso e engajamento.

Além disso, a avaliação formativa e o feedback contribuem para a construção de uma cultura de aprendizagem contínua. Ao enfatizar o valor do erro como parte integrante do processo de aprendizagem, desmistificamos a ideia de que a avaliação é meramente



punitiva. Em vez disso, transformamos a avaliação em um instrumento de crescimento, encorajando os alunos a verem os desafios como oportunidades para aprimoramento.

A avaliação formativa e o feedback não são apenas componentes do processo educacional, mas alicerces para uma aprendizagem significativa e duradoura. Ao incorporar essas práticas de maneira efetiva, podemos criar um ambiente de ensino que não apenas mensura o conhecimento, mas também nutre o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios complexos e dinâmicos do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil Volume 1: Introdução; Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996.

FERREIRA, N. S. Carapeto e AGUIAR, M. A. da S. (Org.) Gestão da Educação: Impasse, Perspectivas e Compromisso. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo, Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. O Trabalho como princípio articulador da Teoria/Prática: uma análise da prática de ensino e estágio supervisionados na habilitação magistério do curso de Pedagogia da FE/Unicamp. Universidade Estadual de Campinas; Faculdade de Educação, 2000.

GATTI, Bernardete, B. O professor e a avaliação em sala de aula. Estudos em avaliação educacional, n.27, jun-jun 2003.

HOFFMAN, Jussara. Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Ed. Mediação. 2012.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação: Mito e Desafio: uma perspectiva construtivista. Mediação, 2005.

KRAMER, S. Pesquisando infância e educação: Um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER; LEITE (Org.). Infância: Fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papirus, 2001. 5ª Ed. p. 13-38.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? Pátio. Porto alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 1998.



- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e preposições. 19. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- MARTINS, P. L. O. Didática teoria/prática: para além do confronto. São Paulo: Loyola, 1998.
- MASLOW, Abraham H. Introdução à Psicologia do Ser. Rio de Janeiro: Eldorado, 1968.
- MC GINNIS, Alan Loy- Como despertar o melhor das pessoas- 2º ed. RS: Editora Sinodal, 1986.
- MELO, Édina Souza de. BASTOS, Wagner Gonçalves. Avaliação escolar como processo de construção de conhecimento. Est. Aval. Educ. São Paulo, v.23, p. 180-203, Maio/ago, 2012.
- MORIN, Edgar. A Cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad.: Eloá Jacobina. 6ª ed. RJ: Bertrand Brasil. 1992.
- NASCIMENTO, Patrícia Valéria Bielert do. O desafio da avaliação no cotidiano do educador. Revista Profissão Mestre, 2003. Disponível em: <<http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/84>> Acesso em: 10 de novembro de 2023.
- NÓVOA, Antônio. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). Os professores e Sua Formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2000.
- OLIVEIRA, Zilma M. R. Educação infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1998.
- PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Relações internas na família linguística Tupí-Guaraní. Revista de Antropologia, vols. 27/28, pp. 33-53. 1985.
- SAVIANI, Dermeval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Comum Curricular. Movimento: Revista de Educação. Faculdade de Educação – Programa de Pós - Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense. Ano 3. n.4. 2016.
- VACCARI, Ana Beatriz. Educação e Avaliação: das Políticas às Práticas. Editora: Edufscar; Edição: 1 (1 de janeiro de 2010).
- VIGOTSKI, Lev S. O Desenvolvimento da Escrita na Criança. 10.ed. São Paulo: Ícone, 2006, p. 143 - 189.
- ZANON, Denise P; ALTHAUS, Maiza M. Instrumentos de avaliação na prática pedagógica universitária. Ponta Grossa – Paraná, 2008. p. 1-26. Disponível em: <http://www.drb-assessoria.com.br/InstrumentosdeAvaliacao.pdf>. Acesso em: 02 de novembro de 2023.



CAPÍTULO XII

ESCOLHA DE DIRETORES NAS ESCOLAS ESTADUAIS MINEIRAS

Andréia Pires da Silva¹⁰⁵.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-12

RESUMO: A gestão escolar é uma peça fundamental para a excelência educacional. No contexto do Estado de Minas Gerais, a seleção de diretores e vice-diretores se dá por meio de prova de certificação e de eleições, esta é uma abordagem que visa promover a participação da comunidade escolar e aprimorar a administração das instituições educacionais. A Resolução SEE nº 4782/2022 trouxe diretrizes claras e específicas para a condução do processo de escolha de diretores e vice-diretores nas escolas estaduais mineiras, que ocorreu no ano de 2022. As principais referências teóricas utilizadas foram: Mendonça (2001), Libâneo (2012), Lück (2009) e Padilha (2009). Este artigo tem por objetivo analisar o método de seleção dos gestores escolares das instituições estaduais de ensino de Minas Gerais.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão escolar. Eleições dirigentes escolares. Escola.

CHOICE OF PRINCIPALS IN MINING STATE SCHOOLS

ABSTRACT: School management is a fundamental part of educational excellence. In the context of the State of Minas Gerais, the selection of directors and vice-directors takes place through certification tests and elections, this is an approach that aims to promote the participation of the school community and improve the administration of educational institutions. SEE Resolution No. 4782/2022 brought clear and specific guidelines for conducting the process of choosing principals and vice-principals in state schools in Minas Gerais, which took place in 2022. The main theoretical references used were: Mendonça (2001), Libâneo (2012), Lück (2009) and Padilha (2009). This article aims to analyze the selection method for school managers at state educational institutions in Minas Gerais.

KEYWORDS: School management. School leadership elections. School.

INTRODUÇÃO

Segundo Mendonça (2001), existem quatro formas de escolha: Indicação, concurso, eleição e seleção com eleição. No caso do estado de Minas Gerais, temos a combinação de seleção com eleição, pois os candidatos ao cargo de diretor, fazem uma prova de certificação e sendo aprovados o Diretor monta uma chapa com o seu candidato a Vice-diretor. Estes são submetidos a consulta eleitoral, que é realizada junto à comunidade escolar de cada escola. O sistema de seleção dos dirigentes acontece por

105 <http://lattes.cnpq.br/9046123523241950>. <https://orcid.org/0009-0005-7973-9274>.
E-mail: andreiapiresdasilva@yahoo.com.br



meio de eleições, que promovem um ambiente participativo e democrático nas escolas estaduais de Minas Gerais. Por meio desse método, pais, alunos, professores e demais servidores têm a oportunidade de contribuir na escolha dos gestores escolares que irão liderar as instituições de ensino. Esse processo fomenta a colaboração entre a comunidade escolar, aumenta o sentimento de pertencimento e estimula o envolvimento de diversos grupos específicos. A abordagem de seleção de diretores por meio de eleições, fortalece os laços entre a escola e a comunidade, ao permitir que todos os envolvidos tenham uma voz ativa na escolha dos líderes educacionais.

PROMOVENDO UMA GESTÃO ESCOLAR DE QUALIDADE COM O PROCESSO DE CERTIFICAÇÃO E ELEIÇÃO DE DIRETORES

O processo de seleção por eleições tem o potencial de melhorar significativamente a qualidade da gestão escolar em Minas Gerais. Além das vantagens decorrentes da participação da comunidade e dos critérios técnicos, o componente adicional de um processo de certificação de diretores contribui para uma gestão ainda mais sólida e eficaz. De acordo com Lück (2009), novos desafios e exigências são apresentados à escola, que recebe o estatuto legal de formar cidadãos com capacidade de não só enfrentar esses desafios, mas também de superá-los e assim como consequência:

Para trabalhar em educação, de modo a atender essas demandas, torna-se imprescindível que se conheça a realidade e que se tenha as competências necessárias para realizar nos contextos educacionais os ajustes e mudanças de acordo com as necessidades e demandas emergentes no contexto da realidade externa e no interior da escola. (Lück, 2009, p. 16).

Portanto, entendemos que a introdução de uma prova de certificação traz consigo um conjunto de benefícios. Primeiramente, ela estabelece um padrão de qualificação profissional para aqueles que desejam assumir a responsabilidade de liderar uma instituição educacional. Isso garante que os eleitos possuam o conhecimento técnico necessário para abordar as complexidades e desafios da administração escolar.

A certificação também desempenha um papel crucial na profissionalização da gestão escolar. Ao exigir que os candidatos demonstrem um domínio de competências



específicas, a certificação eleva o status da posição de diretor, selecionando profissionais altamente capacitados e comprometidos com a qualidade educacional.

Além disso, a presença de um processo de certificação reforça a transparência e a objetividade no processo de seleção. Ao demonstrar a análise por meio de uma avaliação técnica, os candidatos validam sua capacidade para a posição, sem preocupações de favoritismo e conforto em um ambiente de competição justo.

Para Libâneo (2012, p. 455), existem formas diferentes de escolha de diretores tais como, o concurso público e a eleição pelo voto direto ou representativo. Nesta última forma, é desejável que os candidatos à eleição tenham formação profissional específica e competência técnica, incluindo liderança, capacidade de gestão e conhecimento de questões pedagógico-didáticas.

A combinação da seleção por eleições e da certificação de diretores fortalece, segundo a nossa percepção tem favorecido os aspectos democráticos e técnicos da gestão escolar. Essa abordagem abrangente não apenas promove uma liderança escolar de alta qualidade, mas também estabelece uma base sólida para o aprimoramento constante do sistema educacional em Minas Gerais.

OS PRÉ-REQUISITOS PARA OS CANDIDATOS A GESTORES ESCOLARES

À medida que as escolas estaduais de Minas Gerais adotam uma seleção de diretores por eleições, respaldada pela Resolução SEE nº 4782/2022, em conjunto com um processo de certificação, estão criando um ambiente que reflete a diversidade de perspectivas da comunidade, enquanto mantêm padrões profissionais elevados. Essa abordagem híbrida ressalta a importância de uma gestão escolar sólida e comprometida, capaz de enfrentar os desafios educacionais do século XXI com confiança e sucesso.

Para se candidatar ao cargo de diretor e vice- diretor é necessário que se cumpram alguns critérios, conforme Resolução SEE nº 4782/2022, em seu Art. 8º, poderá candidatar-se ao cargo de provimento em comissão de diretor ou à função gratificada de vice-diretor o servidor que comprove:



I – ser Professor de Educação Básica (PEB) ou Especialista em Educação Básica (EEB) 1. diretor: detentor de cargo efetivo ou de função pública estável ou convocado para o exercício de funções de magistério da SEE/MG; 2. vice-diretor: detentor de cargo efetivo ou de função pública estável.

II - estar em exercício no cargo de PEB ou EEB, na escola para a qual pretende candidatar-se e comprovar tempo de exercício por, no mínimo, 2 (dois) anos, ininterruptos ou não, computados nos últimos 5 (cinco) anos anteriores à data da inscrição;

III - possuir curso de Pedagogia plena ou licenciatura plena ou bacharelado/Tecnólogo acrescido de Formação Pedagógica de Docentes;

IV - no caso de candidato ao cargo de provimento em comissão de diretor, possuir Certificação Ocupacional de Diretor de Escola Estadual vigente na data de inscrição; V – estar em situação regular junto à Receita Federal do Brasil;

VI – estar apto a exercer plenamente a presidência da Caixa Escolar, em especial, a movimentação financeira e bancária;

VII – estar em dia com as obrigações eleitorais;

VIII – não estar, nos 5 (cinco) anos anteriores à data da escolha para o cargo ou a função, sofrendo efeitos de sentença penal condenatória;

IX – não ter sido penalizado em processo administrativo disciplinar em órgão integrante da Administração Pública direta ou indireta, nos 5 (cinco) anos anteriores à data da escolha para o cargo ou a função, observado, no que couber, o disposto no artigo 29 da Lei no 21.710, de 30 de junho de 2015;

X – não possuir, comprovadamente, pendências financeiras e de prestação de contas ainda não sanadas no exercício de mandatos anteriores ou na atual gestão da Caixa Escolar, nos termos do art. 21 do Decreto no 45.085, de 08 de abril de 2009.

Nesta parte da Resolução, foi destacado a importância que têm, os candidatos à gestão escolar, serem pessoas idôneas, isto porque, o Diretor terá que responder pela contabilidade da escola, gerindo a parte financeira, prestando contas de tudo que foi gasto, movimentando e aplicando o dinheiro que o Estado repassa para os gestores escolares.



Portanto, todo diretor de escola assume responsabilidade pela gestão de recursos financeiros de acordo com o número de seus alunos. Essa gestão é exercida com o apoio de um colegiado, que se constitui em uma personalidade jurídica própria, sem fins lucrativos, formada por pais, professores, alunos e funcionários da escola.

ORIENTAÇÕES E NORMAS PARA O PROCESSO DE ESCOLHA DE DIRETORES

A Resolução SEE nº 4782/2022, também estabelece algumas regras para organização quanto a condução do processo de escolha de diretores e vice- diretores conforme o quadro abaixo:

Quadro 1- Elaborado pela autora- Comissão Organizadora

Comissão Organizadora	Categorias
Composta de 3 (três) a 5 (cinco) membros da comunidade escolar	“Profissionais em exercício na escola” e da “comunidade atendida pela escola”. (definida em assembleia realizada para esse fim, quando será, também, eleito um dos membros para coordenar os trabalhos)
O coordenador da Comissão Organizadora	Atribuições:
- Deverá pertencer à categoria “profissionais em exercício na escola”	Será cadastrado para inserir, no sistema informatizado, os dados de cada etapa do processo de escolha de diretor e vice-diretor.

Fonte: Resolução SEE nº 4782/2022.

A Resolução, ainda define em seu Art. 41 que caso ocorra a vacância do cargo de provimento em comissão de diretor, o Colegiado Escolar indicará servidor da escola, que atenda aos critérios do artigo 8º desta Resolução:

§1o - Na impossibilidade de indicação de servidor nos termos do caput deste artigo, o Colegiado Escolar indicará servidor da própria escola que atenda aos critérios do artigo 8o, à exceção do tempo de exercício previsto no inciso II.

§2o - Na impossibilidade de indicação de servidor da escola, o Colegiado Escolar indicará servidor de outra escola estadual do mesmo município e SRE, que atenda aos critérios do artigo 8o, à exceção do inciso II.

§3o - Não havendo servidor que possua Certificação Ocupacional vigente e/ou que comprove tempo de exercício na escola, o Colegiado Escolar indicará servidor, preferencialmente da escola, ou de outra



escola do mesmo município e SRE, que atenda aos demais critérios do artigo 8º.

Entendemos que a Secretaria de estado de educação de Minas Gerais, foi muito assertiva ao organizar o processo de eleição dos diretores, por meio de uma Resolução, pois isso favoreceu:

- A Garantia de Transparência: regras claras e transparentes para que o processo eleitoral seja justo e acessível a todos os candidatos, e que por consequência ajuda a evitar práticas desleais ou fraudes nas eleições;

- Protege os direitos dos eleitores, porque as regras, garantem que os membros tenham a oportunidade de fazer uma escolha informada e justa, isso estabelece de forma adequada a prazos para registro dos candidatos, campanhas eleitorais justas e acesso igualitário aos candidatos;

- A prevenção de conflitos e disputas pois regras claras ajudam a evitar conflitos e disputas durante o processo eleitoral, isto porque, elas estabelecem procedimentos para lidar com reclamações e contestações, garantindo que as eleições ocorram de forma pacífica e ordenada;

- A promoção da diversidade e da representatividade, isto é, regras podem incluir medidas para garantir que diferentes grupos e interesses sejam representados especificamente.

Para Mendonça (2001) a eleição de diretores é o processo que melhor materializou a luta contra o clientelismo e o autoritarismo na administração da educação. Os argumentos em defesa desse processo giram em torno de seu caráter democrático e da possibilidade de aquilatar a capacidade de liderança política dos candidatos, abarcando, dessa maneira, uma dimensão da escola que vem ganhando cada vez mais ênfase (p. 89).

PROCESSO ELEITORAL E A APURAÇÃO DOS VOTOS

O processo de votação e de apuração dos votos é realizado na própria escola e conduzido por mesas receptoras de votos, sob a coordenação da Comissão Organizadora. O número de mesas receptoras é definido pela Comissão Organizadora, conforme as necessidades de cada escola, considerando o número de votantes. Cada mesa receptora



de votos é composta por 3 (três) membros titulares e 1 (um) suplente, escolhidos pela Comissão Organizadora entre os habilitados a votar, com antecedência de, pelo menos, 48 (quarenta e oito) horas do início da votação. Ao Presidente da mesa receptora, indicado pelos membros titulares, é delegado o papel de garantir a ordem no local e o direito ao sigilo e à liberdade de escolha de cada votante.

O Secretário da mesa receptora, indicado pelo Presidente durante a votação, tem a tarefa de registrar as ocorrências em ata circunstanciada que, ao final da votação, é lida e assinada por todos os mesários. Nenhuma pessoa ou autoridade estranha à mesa receptora poderá intervir, sob pretexto algum, nos trabalhos da mesa, exceto os componentes da Comissão Organizadora, quando solicitados. É importante destacar que não poderão integrar à mesa receptora os candidatos, seus cônjuges e parentes até o 2º grau, ainda que por afinidade, ou qualquer servidor investido no cargo de provimento em comissão de diretor ou na função gratificada de vice-diretor da escola.

O voto é dado em cédula única, que deverá conter o carimbo identificador da escola, a rubrica de um dos membros titulares da Comissão Organizadora e de um dos mesários, consideram-se votos válidos os destinados às chapas, os votos brancos e os nulos, por corresponderem à livre manifestação da vontade dos votantes. Caberá à mesa escrutinadora decidir se um voto é válido ou não, nos casos em que não identificar com clareza a vontade do votante.

O Art. 32 da Resolução SEE nº 4782/2022 - Regulamenta os procedimentos após as eleições: Concluída a apuração dos votos e, depois de elaborada, lida, aprovada e assinada a ata de resultado final, todo o material deverá ser entregue à Comissão Organizadora para:

I – verificar a regularidade da documentação do escrutínio; II – verificar se a contagem dos votos está aritmeticamente correta e proceder à recontagem, de ofício, constatada a existência de erro material; III – decidir sobre eventuais irregularidades registradas em ata; IV – registrar no formulário “Ata de Resultado Final” a soma dos votos por chapa e a soma dos votos brancos e nulos; V – proclamar escolhida pela comunidade escolar a chapa que obtiver o maior número de votos válidos; VI – proclamar escolhida a chapa única que obtiver mais de 50% (cinquenta por cento) dos votos válidos; VII – divulgar, imediatamente, à comunidade escolar o resultado final do processo de escolha.



APÓS OS RESULTADOS DAS ELEIÇÕES VEM O TERMO DE COMPROMISSO

Para o provimento ao cargo dos futuros dirigentes, o titular da Secretaria de Estado de Educação é o responsável pela nomeação. No ato da investidura, os servidores nomeados para o cargo de provimento em comissão de diretor e vice-diretor assinam o Termo de Compromisso. Sobre o termo de compromisso podemos dizer que os gestores devem assinar um termo que prevê as seguintes condições:

I - responder integralmente pela escola, exercendo em regime de dedicação exclusiva as funções de direção, mantendo-me permanentemente à frente da instituição, enquanto durar a investidura do cargo comissionado de diretor de escola;

II - praticar condutas probas, que levem em consideração os princípios que regem a administração pública com vistas a uma gestão eficiente e capaz de elevar a qualidade de ensino da escola;

III - representar oficialmente a escola, em consonância aos interesses da comunidade, estimulando o envolvimento dos estudantes, pais e/ou responsáveis, professores e demais membros da equipe escolar por meio de uma gestão democrática, participativa e transparente, voltada para os resultados de aprendizagem dos estudantes;

IV - cumprir e fazer cumprir as legislações em vigor, programas, projetos, políticas públicas e orientações da Secretaria de Estado de Educação - SEE/MG;

V - desenvolver a gestão escolar contemplando as dimensões pedagógica, de pessoas e administrativa e financeira, na perspectiva da gestão democrática, participativa e transparente voltada para os resultados de aprendizagem dos estudantes;

VI - participar de maneira integral e com aproveitamento satisfatório do Programa de Desenvolvimento de Gestores Escolares do Estado de Minas Gerais, bem como demais ações formativas da SEE/MG, voltadas para a gestão escolar;

VII - responsabilizar pela gestão pedagógica da escola nos seguintes aspectos:

a. garantir o cumprimento do calendário escolar estabelecido conforme as diretrizes da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais;

b. zelar para que a escola ofereça serviços educacionais de qualidade;



c. assumir pleno compromisso na execução do seu Plano de Gestão conjuntamente com o Projeto Político

Pedagógico e Regimento Escolar da unidade escolar, em prol da melhoria dos indicadores educacionais;

d. garantir o desenvolvimento da avaliação pedagógica, a participação dos estudantes e tornar pública a evolução dos indicadores da unidade para toda a comunidade escolar;

e. acompanhar o desenvolvimento acadêmico dos estudantes e adotar medidas para elevar os níveis de proficiência

e realizar as intervenções pedagógicas identificadas a partir das avaliações pedagógicas internas e externas;

f. promover a participação nas avaliações externas com vistas a garantir a presença de, no mínimo, 80% (oitenta por cento) dos estudantes;

g. incentivar a frequência e a permanência dos estudantes na unidade escolar, monitorar as ausências, assegurar a Busca Ativa, implementando ações imediatas para a normalização da frequência escolar, em conformidade com a legislação vigente;

h. assegurar o lançamento tempestivo e atualizado de todos os dados da unidade escolar no Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) e Diário Escolar Digital (DED), zelando pela fidedignidade das informações, conforme normativas da SEE/MG, bem como adotar medidas para garantir o lançamento dos dados nos sistemas por parte dos demais servidores da escola, conforme calendário escolar;

i. providenciar a fusão de turmas quando o número de matrículas for insuficiente para mantê-las, comunicando o fato à SRE para a regularização dos sistemas Plano de Atendimento e Quadro de Pessoal;

j. garantir o lançamento tempestivo e se responsabilizar pela fidedignidade das informações no Censo Escolar.

k. garantir a execução das campanhas promovidas pela SEE/MG, observando diretrizes e prazos estabelecidos;



- l. garantir o preenchimento fidedigno do Quadro de Horários;
 - m. garantir a legalidade, a autenticidade e a regularidade do funcionamento da escola e da vida escolar dos estudantes.
- VIII. responsabilizar pela gestão de pessoas nos seguintes aspectos:
- a. agir, de forma exemplar, no respeito às normas e às pessoas e estimular a boa convivência e harmonia entre todos no âmbito da unidade escolar;
 - b. estimular e promover o desenvolvimento profissional dos professores e demais servidores em sua formação e qualificação, possibilitando, sempre que possível, a efetiva participação nos processos de formação continuada e de qualificação, observando a legislação vigente;
 - c. fomentar na unidade escolar, em articulação com a equipe de Especialistas em Educação Básica - EEB, o desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem solidária, mediante identificação das deficiências profissionais e se valendo da contribuição dos talentos internos para organização e realização de capacitações/treinamentos dos demais servidores;
 - d. organizar o quadro de pessoal e controlar a frequência dos servidores;
 - e. manter atualizados os registros da vida funcional do servidor em meios físicos e nos sistemas da SEE/MG;
 - f. responsabilizar pela Avaliação de Desempenho da equipe da escola, condizente com a atuação de cada servidor, respeitando os prazos e as orientações institucionais.
- IX. responsabilizar pela gestão administrativa e financeira nos seguintes aspectos:
- a. prestar contas das ações realizadas durante o período em que exercer a direção da escola e a presidência da Caixa Escolar, observando as legislações e normas que regulamentam a execução administrativa e financeira da escola;
 - b. assegurar a regularidade do funcionamento da Caixa Escolar, responsabilizando-me por todos os atos praticados na gestão da escola;
 - c. manter regular a situação fiscal da Caixa Escolar nas receitas federal, estadual e municipal;



d. fornecer, com fidedignidade, os dados solicitados pela SEE/MG, em meios físicos e nos sistemas, observando os prazos estabelecidos;

e. realizar o preenchimento das informações obrigatórias das fichas cadastrais de todos os estudantes da unidade escolar no SIMADE, atualizando constantemente o endereço residencial e a necessidade de provimento de transporte escolar para cada estudante, sinalizando o modal utilizado;

f. assegurar o consumo eficiente dos recursos de energia elétrica, água, telefonia e demais insumos utilizados na unidade escolar;

g. garantir a boa gestão da alimentação escolar, no que diz respeito à aquisição, à conservação de gêneros alimentícios e à aplicação das orientações da SEE/MG, com vistas à qualidade da alimentação oferecida aos estudantes;

h. zelar pela manutenção dos bens patrimoniais, do prédio e mobiliário escolar, prezando pela conservação e recuperação;

i. comunicar tempestivamente à Superintendência Regional de Ensino (SRE) a necessidade de intervenção na rede física da escola e realizar, quando autorizado pela SRE, serviços de manutenção da infraestrutura, para garantir boas condições dos espaços escolares;

j. manter e preservar o patrimônio arquivístico, conforme legislação vigente, e elaborar o inventário do arquivo da escola, anualmente, conforme diretrizes e orientações do Setor de Arquivo da SEE/MG;

k. realizar, anualmente, em duas etapas, conforme orientações da SEE/MG, o inventário dos bens móveis constantes nas dependências da escola e, em caso de divergência, adotar as medidas cabíveis;

l. realizar a entrega das prestações de contas dos termos de compromissos firmados com a caixa escolar, para transferência de recursos financeiros e eventuais diligências, dentro do prazo estabelecido no instrumento jurídico ou determinado pela SRE.

O termo de compromisso é um documento contendo as condições pactuadas segundo as normas e políticas ditadas pela Secretaria de Estado da Educação de Minas



Gerais, podendo ser descrito como um formulário onde são preenchidos: Nome; Masp (matrícula); escola, município; e a Superintendência Regional de Ensino que a escola está inserida.

IMPLICAÇÕES DO DESCUMPRIMENTO DO QUE FOI ACORDADO

Caso os diretores não cumpram o que foi pactuado, a última parte do formulário prevê que o descumprimento dos deveres especificados neste instrumento, bem como de toda e qualquer norma inerente à correta administração da unidade escolar a ser por mim gerida, ensejará a aplicação das medidas administrativas cabíveis, nos termos do Art. 49 desta Resolução:

Será exonerado ou dispensado, por ato do titular da Secretaria de Estado de Educação, de ofício, diretor ou vice-diretor que:

I – estiver impossibilitado, por motivos legais, de exercer a presidência da Caixa Escolar;

II – descumprir as responsabilidades assumidas no Termo de Compromisso constantes no Anexo II ou Anexo III desta Resolução;

III – no exercício do cargo ou da função tenha cometido atos que comprometam o funcionamento regular da escola, devidamente comprovados, tais como:

1. descumprir normas previstas na legislação vigente quanto à utilização de recursos públicos e à prestação de contas;

2. permanecer com a Caixa Escolar bloqueada no Sistema Integrado de Administração Financeira – SIAFI/MG, por inadimplência ou não atendimento de diligência por prazo superior a 90 (noventa) dias consecutivos ou intercalados;

3. deixar de aplicar, sem a devida justificativa, recursos financeiros liberados pela SEE/MG;

4. cometer outros atos que infrinjam normas legais e que comprometa o regular funcionamento da escola.



IV – descumprir as normas previstas na Lei no 869, de 05 de julho de 1952, e na Lei no 7.109, de 13 de outubro de 1977;

V – agir em desacordo com o Código de Conduta Ética do Agente Público e da Alta Administração Estadual, nos termos do Decreto no 46.644, de 6 de novembro de 2014;

VI – candidatar-se a mandato eletivo, nos termos da legislação eleitoral específica;

VII – afastar-se do exercício por período superior a 60 (sessenta) dias no ano, consecutivos ou não.

§1o - Excluem-se do cômputo do período a que se refere o inciso VII deste artigo os afastamentos referentes a: férias regulamentares; férias-prêmio no limite de 1 (um) mês; recessos escolares; licença para tratamento de saúde; licença maternidade ou paternidade; participação em cursos ou outras atividades por convocação ou autorizadas pela Secretaria de Estado de Educação.

§2o - O servidor exonerado/dispensado do cargo de provimento em comissão de diretor ou da função gratificada de vice-diretor de escola da Rede Estadual de Minas Gerais, pelos termos deste art. 49, ficará impedido de participar de novo processo de escolha/indicação, pelo período de 4 (quatro) anos, contados da data de publicação de sua exoneração ou dispensa de ofício.

§3o - Ao diretor ou vice-diretor que tenha solicitado exoneração/dispensa do cargo ou da função, aplica-se o disposto no parágrafo anterior quando da comprovação de irregularidades em sua gestão.

Para além de todas as discussões técnicas de organização normas e regras para Padilha (1998) o diretor de escola é e deve ser antes de tudo um educador. Enquanto tal, possui uma função primordialmente pedagógica e social, que lhe exige o desenvolvimento de competência técnica, política e pedagógica. Assim:

Em sua gestão deve ser um articulador dos diferentes segmentos escolares em torno do projeto político pedagógico da escola. Quanto maior for essa articulação, melhor poderão ser desempenhadas as suas próprias tarefas, seja no aspecto organizacional da escola, seja em relação à responsabilidade social daquela com sua comunidade (Padilha, 1998, p. 77).



Portanto, o diretor deve ser um articulador deve exercer sempre uma liderança na escola, mas uma liderança democrática que seja capaz de dividir o poder de decisão e de deliberação sobre os assuntos escolares com professores, funcionários da escola, pais de alunos, alunos e comunidade escolar, criando e estimulando a participação de todos. Um bom gestor escolar é o principal agente de mudança na escola. Ele entende as necessidades da instituição de ensino que dirige e sabe como desenvolvê-las, fazendo-a crescer e melhorando-a, constantemente.

CONSIDERAÇÕES

O processo de eleição dos gestores escolares nas escolas do estado de Minas Gerais reflete um esforço para ampliar os horizontes de participação e fortalecer a implementação da gestão democrática. Esta análise revela um avanço progressivo em relação a uma tradição autoritária ainda presente em algumas instituições de ensino público. Conforme apontado por Libâneo (2012), infelizmente, no sistema escolar público brasileiro, é comum a nomeação arbitrária de diretores pelo governador ou prefeito, muitas vezes para atender interesses político-partidários, ou que os coloca como representantes do poder executivo na escola.

No entanto, ao contrário desse modelo de indicação, o Estado de Minas Gerais tem buscado fortalecer suas práticas democráticas ao adotar um processo de seleção de gestores por meio de prova de certificação e eleições, diferenciando-se das instituições em que a escolha é realizada por indicação política. Esse avanço demonstra um compromisso com a democratização do processo de seleção de gestores educacionais, possibilitando uma maior participação da comunidade escolar na definição dos rumos administrativos das instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. Cortez, 2017.
- LÜCK, Heloísa. Dimensões de gestão escolar e suas competências. Heloísa Lück. – Curitiba: Editora Positivo, 2009.



MENDONÇA, Erastos Fortes. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. *Educação & Sociedade*, ano XXII, no 75, agosto, 2001. Disponível em: Acesso em: 20 jun. 2023.

MINAS GERAIS. Resolução SEE nº 4.782, de 04 de novembro de 2022. Estabelece normas para escolha de servidor ao cargo de provimento em comissão de Diretor e para função gratificada de Vice-diretor de Escola da Rede Estadual de Minas Gerais e trata de outros dispositivos correlatos. Imprensa Oficial de Minas Gerais. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4782-22-r%20-%20Public.%2005-11-22.pdf>. Acesso em: 09 de nov. 2022.

PADILHA, P. R. Diretores escolares e gestão democrática da escola. In: BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto Salto para o futuro: construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico., Brasília: MEC, 1998. p. 67-78.



CAPÍTULO XIII

A CONVERGÊNCIA ENTRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: UMA ANÁLISE INTERSECCIONAL

Nádia Maristela das Neves¹⁰⁶; Laura Andrian Leal¹⁰⁷;
Ana Letícia Carnevalli Motta¹⁰⁸; Silvia Helena Henriques¹⁰⁹;
Carolina Cassiano¹¹⁰.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-13

RESUMO: O objetivo deste estudo é analisar a intersecção entre a gestão democrática e o trabalho do supervisor pedagógico. Trata-se de uma revisão narrativa da literatura que visa abordar a temática por meio de referências teóricas, autores clássicos, analisando-os e discutindo-os por meio de várias contribuições científicas. A partir da revisão realizada, verificou-se que a gestão democrática busca promover a participação e a igualdade nas escolas, enquanto o supervisor pedagógico atua na orientação dos professores e na implementação das políticas educacionais. A colaboração entre a gestão democrática e o trabalho do supervisor pedagógico é pertinente para alcançar uma educação de qualidade e inclusiva. No entanto, essa intersecção também pode enfrentar desafios, como a necessidade de capacitação contínua dos supervisores pedagógicos e o fortalecimento da comunicação entre todos os envolvidos na educação. Em última análise, a interação entre esses dois elementos é relevante para promover uma educação equitativa, preparar os estudantes para um futuro mais justo e igualitário e auxiliar na dinâmica gestora educacional em conjunto, isto é, democraticamente.

PALAVRAS-CHAVE: Supervisor Pedagógico. Gestão Democrática. Educação.

THE CONVERGENCE BETWEEN DEMOCRATIC MANAGEMENT AND PEDAGOGICAL SUPERVISION: AN INTERSECTIONAL ANALYSIS

ABSTRACT: The objective of this study is to analyze the intersection between democratic management and the work of the pedagogical supervisor. This is a narrative review of the literature that aims to address the topic through theoretical references, classic authors, analyzing and discussing them through various scientific contributions. From the review carried out, it was found that democratic management seeks to promote participation and equality in schools, while the pedagogical supervisor works to guide teachers and implement educational policies. Collaboration between democratic management and the work of the pedagogical supervisor is pertinent to achieving quality and inclusive education. However, this intersection can also face challenges, such as the need for continuous training of pedagogical supervisors and strengthening

106 Prefeitura Municipal de Uberaba, Secretaria de Educação. <http://lattes.cnpq.br/3808619343270282>. <https://orcid.org/0009-0003-3458-3101>. E-mail: nadiajmneves@gmail.com

107 Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). <http://lattes.cnpq.br/6698329199685579>. <https://orcid.org/0000-0002-8563-8980>. E-mail: lauraleal4@hotmail.com

108 Universidade de São Paulo (USP). <http://lattes.cnpq.br/5008523013208333>. <https://orcid.org/0000-0002-3788-3412>. E-mail: analeticiamotta@usp.br

109 Universidade de São Paulo (USP). <http://lattes.cnpq.br/6664764701357170>. <https://orcid.org/0000-0003-2089-3304>. E-mail: shcamelo@erp.usp.br

110 Universidade de São Paulo (USP). <http://lattes.cnpq.br/2910650351683937>. <https://orcid.org/0000-0003-3549-2538>. E-mail: carolinacassiano03@gmail.com



communication between everyone involved in education. Ultimately, the interaction between these two elements is relevant to promote equitable education, prepare students for a fairer and more equal future and assist in the dynamic management of education together, that is, democratically.

KEYWORDS: Pedagogical Supervisor. Democratic Management. Education.

INTRODUÇÃO

A intersecção quando aplicada à gestão democrática e ao trabalho do supervisor pedagógico, proporciona uma lente de análise poderosa para compreender as complexas relações que se estabelecem entre esses dois aspectos fundamentais do sistema educacional (Dias, 2019). A gestão democrática, que busca promover a participação, a inclusão e a igualdade nas escolas, muitas vezes se depara com desafios que podem ser mediados ou agravados pelo papel do supervisor pedagógico (Dias, 2019; Fernandes; Pereira, 2016).

Logo, uma gestão escolar pautada na democracia e com a figura de um líder que esteja atento às demandas locais, opiniões, tenha responsabilidade e saiba da importância do seu papel, torna-se um instrumento poderoso de mudanças e melhorias nas instituições de ensino. Assim, reafirma-se o trabalho em equipe, favorece a participação e interação entre pessoas e o processo ensino-aprendizagem (Fernandes; Pereira, 2016).

Esta análise se propõe a explorar a intersecção entre a gestão democrática e o trabalho do supervisor pedagógico, identificando como suas práticas e ações se entrelaçam, impactando diretamente a qualidade da educação e o desenvolvimento das comunidades escolares. Para tanto, examinaremos as responsabilidades do supervisor pedagógico, as demandas da gestão democrática e como esses elementos interagem no contexto educacional contemporâneo. Diante do exposto, o objetivo deste estudo é analisar a intersecção entre a gestão democrática e o trabalho do supervisor pedagógico.

MÉTODO

Este estudo adota uma abordagem de revisão narrativa, adequada para explorar o estado atual de um tema particular. Ele envolve uma análise abrangente da literatura, sem



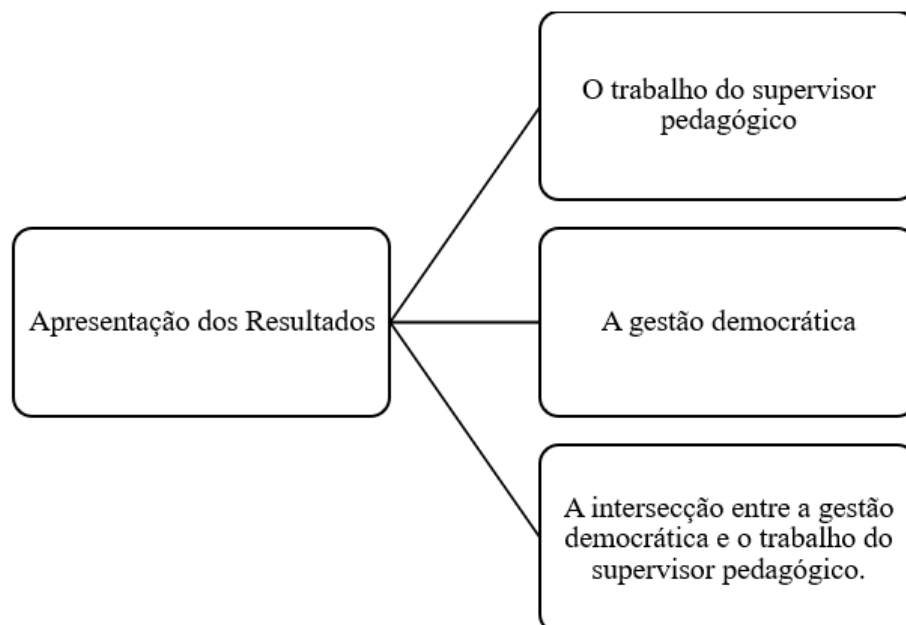
seguir uma metodologia estrita e repetível em termos de dados e respostas quantitativas para questões específicas (Vosgerau; Romanowsk, 2014).

Apesar disso, desempenha um papel fundamental na aquisição e atualização do conhecimento sobre um assunto específico, destacando novas ideias, métodos e subtemas que estão em foco na literatura selecionada. Assim, por razões éticas e metodológicas, foi decidido incluir citações das fontes utilizadas ao longo deste trabalho. Essa escolha visa aumentar a credibilidade deste tipo de revisão, que ainda é pouco explorado na área da educação (Elias *et al.*, 2012). Para analisar a produção científica identificada, não foram aplicadas técnicas específicas de tratamento de dados qualitativos ou quantitativos; em vez disso, cada texto foi analisado individualmente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante da pesquisa bibliográfica realizada, os resultados serão apresentados em três eixos de discussão: (1) O trabalho do supervisor pedagógico; (2) A gestão democrática; (3) A intersecção entre a gestão democrática como fio condutor do trabalho do supervisor pedagógico.

Figura 1 – Apresentação dos Resultados



Fonte: Elaborado pelas Autoras, 2024.



O TRABALHO DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO

O trabalho do supervisor pedagógico nas escolas é fundamental para promover a qualidade do ensino e o desenvolvimento profissional dos professores. Nérici (1974, p. 29), apresenta que a Supervisão Escolar corresponde à “visão sobre todo o processo educativo, para que a escola possa alcançar os objetivos da educação e os objetivos específicos da própria escola”. Assim, os supervisores pedagógicos desempenham uma série de funções importantes que contribuem para o sucesso educacional dos alunos e para o crescimento das práticas educacionais. Dentre suas principais responsabilidades, segundo Alarcão (1996), destacam-se: os supervisores pedagógicos trabalham em estreita colaboração com os professores para identificar suas necessidades de desenvolvimento profissional. Eles fornecem orientação e recursos para ajudar os professores a melhorarem suas habilidades de ensino, atualizar seus conhecimentos e se manterem atualizados com as melhores práticas educacionais.

Além disso, observam as aulas dos professores para avaliar sua eficácia no ensino. Eles fornecem feedback construtivo, destacando pontos fortes e áreas que precisam de melhoria. Esse processo de feedback é essencial para o crescimento profissional dos professores. Outra função, trata-se do auxílio na implementação do currículo escolar, garantindo que os professores estejam alinhados com as diretrizes curriculares e desenvolvendo estratégias para tornar o ensino mais envolvente e eficaz. Os supervisores pedagógicos desempenham um papel importante na avaliação de desempenho dos professores. Eles ajudam a definir critérios claros para avaliação, conduzem avaliações regulares e auxiliam na identificação de oportunidades de desenvolvimento profissional (Nadal, 2020).

Em muitos casos, os supervisores pedagógicos atuam como mediadores em conflitos entre professores, alunos ou pais. Eles promovem um ambiente de aprendizado positivo e ajudam a resolver questões de maneira construtiva. Os supervisores pedagógicos muitas vezes participam da elaboração de planos estratégicos da escola e do desenvolvimento do currículo. Eles ajudam a alinhar as metas educacionais da escola com as práticas de ensino no dia a dia da sala de aula (Medina, 1997).

Eles podem contribuir para o desenvolvimento de políticas educacionais e programas escolares, assegurando que eles atendam às necessidades dos alunos e estejam



alinhados com as melhores práticas pedagógicas. Em algumas escolas, os supervisores pedagógicos desempenham um papel de liderança, auxiliando o diretor na gestão geral da escola, na elaboração de orçamentos e na definição de prioridades educacionais (Nadal, 2020).

Desse modo, facilitam a comunicação entre a administração escolar, os professores, os alunos e os pais. Também podem estabelecer parcerias com outras instituições educacionais e recursos externos para enriquecer a experiência educacional dos alunos. Os supervisores pedagógicos podem conduzir avaliações de programas educacionais e intervenções para determinar sua eficácia e fazer recomendações para melhorias (Medina, 1997).

A GESTÃO DEMOCRÁTICA

O educador e filósofo Paulo Freire (2003), em uma de suas célebres frases afirmou que: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo. Os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Podemos associar essa citação à necessidade de participação na gestão escolar, isto é, a educação se constitui a partir de esforços mútuos e participação coletiva.

Nesse espectro, pode-se observar que a gestão democrática está vinculada à tomada de decisões, pautada na participação tanto de funcionários, professores, gestores, como também pais, alunos e comunidade. Para a produtividade e qualidade do ensino, é preciso que haja um projeto político pedagógico que direcione as ações a serem desenvolvidas na instituição. Trata-se de uma ferramenta de extrema relevância e que está em constante construção, sendo necessária sua revisão e análise constantemente para adequar com as demandas e o contexto social da escola (Veiga, 1997).

Uma gestão democrática e participativa ao se unir para a construção de um projeto político pedagógico, propõe sugestões embasadas nas necessidades daquela instituição. Para isso, é necessário que haja gestores com competências e habilidades para a tomada de decisões efetivas, tendo em vista a qualidade do processo ensino-aprendizagem. O gestor, coordenador e supervisor de ensino devem ser profissionais atuantes e perceptivos. Por isso é necessário que saibam integrar as opiniões, com boa capacidade



de se relacionar, sendo receptivos às sugestões, flexíveis, analíticos e críticos, visando as melhores sugestões para a construção do projeto político pedagógico cada vez mais efetivo (Zuffo; Trombetta, 2017).

Nesse sentido, a gestão democrática deve ser permeada pela administração escolar, buscando a implementação de um projeto em consonância com as reais necessidades da comunidade. Para isso, deve haver, sobretudo a reunião de coletivos esforços, pois a partir deles, é possível estabelecer um fortalecimento de ações, e os indivíduos se tornam atuantes, participativas e que se veem como integrantes e transformadoras do contexto ao qual pertencem (Zuffo; Trombetta, 2017).

Essa integração coletiva, apesar de possuir inúmeros desafios, especialmente no que se refere às divergências de opiniões, é o caminho mais profícuo para alcançar resultados embasados na democracia e participação dos envolvidos. Um projeto político pedagógico cada vez mais exitoso é possível e deve se respaldar nessas condições de democracia e participação coletiva.

Abordar esse tema, é crer na educação como mecanismo de transformação social e a partir da construção de um projeto com participação, já que se estabelece um modelo norteador de mudanças. É preciso valorizar a educação, a escola e a comunidade, incluindo-os nos processos de decisão e planejamento, pois assim se obtém comprometimento, inovações e resultados em consonância com a realidade local (Zuffo; Trombetta, 2017).

O desenvolvimento do plano pedagógico requer uma administração eficiente, com profissionais dedicados à qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a atuação do coordenador pedagógico é pertinente na orientação, liderança e organização da esfera educacional. Embora seja de grande importância, enfrenta diversos desafios, especialmente no contexto das relações interpessoais. É imperativo demonstrar flexibilidade, habilidades de escuta, mobilizar esforços e permanecer vigilante diante das mudanças (Gadotti, 2001).

Indubitavelmente, o supervisor pedagógico deve ser a ligação entre a direção, os alunos e os professores. Para isso, é essencial manter relações interpessoais sólidas, acompanhar o processo de ensino e apoiar os professores, oferecendo sugestões para suas aulas ou até mesmo proporcionando formação contínua, com o intuito de aprimorar suas



habilidades. Além disso, a avaliação dos alunos quanto à qualidade da aprendizagem e o direcionamento de ações para aqueles com dificuldades são ações de extrema relevância, beneficiando tanto o coordenador quanto o professor, bem como o progresso dos alunos.

Todo esse esforço visa aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem e a qualidade das práticas docentes e de gestão. Para alcançar esse objetivo, é necessário que o coordenador pedagógico seja qualificado, criativo e inovador, capaz de envolver a direção, os professores e os alunos de maneira participativa e democrática. Além disso, estar atento às necessidades de mudança, destacar os erros e enfatizar os acertos são elementos essenciais em sua prática (Zuffo; Trombetta, 2017).

De acordo com Libâneo (2004), o coordenador deve colaborar de perto com os professores, oferecendo assistência de acordo com as necessidades dos alunos. Conseqüentemente, todas essas ações têm como objetivo aprimorar o ensino, baseando-se em uma abordagem participativa que busca melhorias para o projeto pedagógico da instituição.

Para estabelecer e fortalecer esse vínculo, o coordenador pedagógico deve reconhecer sua importância e analisar as situações educacionais como desafios complexos que requerem integração dos profissionais e um acompanhamento efetivo dos alunos. Identificar, analisar e refletir sobre os acontecimentos possibilita a definição de ações direcionadas para superar problemas e buscar continuamente o progresso (Nadal, 2020). A liderança pedagógica deve ser fundamentada em um planejamento de gestão eficaz, com profissionais comprometidos com a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Gajardo e Ulloa (2016), a liderança pedagógica enfatiza um tipo de liderança escolar voltada para fins educacionais, incluindo o estabelecimento de um plano de currículo e a avaliação dos docentes e do ensino.

Dessa forma, a equipe gestora desempenha um papel fundamental na orientação, liderança e organização da área educacional. Embora seja de grande importância, também enfrenta diversos desafios, especialmente no que diz respeito às dinâmicas das relações interpessoais. É essencial demonstrar flexibilidade, ser um bom ouvinte, reunir esforços e permanecer atento às mudanças (Nadal, 2020).

Paulo Freire (2003) ressalta: "é fundamental reduzir a distância entre o que se diz e o que se faz, de modo que, em determinado momento, o discurso seja colocado em



prática". Portanto, a direção de uma escola deve estar alinhada com a organização, exercer autoridade com poder persuasivo e implementar os objetivos definidos, especialmente de acordo com o Projeto Político Pedagógico da instituição.

Assim, a liderança pedagógica tem uma atuação imprescindível, tanto no direcionamento das tarefas realizadas, por meio de práticas que estabeleçam o desenvolvimento tanto dos professores quanto dos alunos, visando o êxito do ensino. A educação dos mestres, nos dias atuais, advoga pelo reconhecimento da necessidade de compreender e manejar as mutações que orientam o procedimento de instruir e educar, nas sociedades contemporâneas, demandando a implementação de propostas educativas que coloquem o educador como um agente singular, imerso em interações intrincadas e simultâneas. Essa concepção de instrução expõe o desafio de não relegar a um plano secundário o papel das teorias acerca do aprendizado e da pedagogia, ao abraçar a fé na prática reflexiva do pedagogo e nas jornadas de aprimoramento (Pinto, 2011).

Inegavelmente a liderança pedagógica beneficia a educação nas instituições escolares. Os indicadores de desempenho, assim como a capacitação dos docentes, além da utilização de evidências científicas para a prática pedagógica são fatores que auxiliam na melhoria escolar. É importante formar líderes para auxiliarem na prática pedagógica e no auxílio das instituições escolares, professores e alunos (Gajardo; Ulloa, 2016).

Por conseguinte, as instituições escolares precisam rever suas práticas educativas, analisando a postura pedagógica, visando a organização por meio de uma liderança efetiva em prol da transformação exitosa da instituição, bem como dos demais envolvidos: professores, alunos, funcionários e comunidade escolar como um todo.

A INTERSECÇÃO ENTRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA E O TRABALHO DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO

A gestão democrática é um princípio fundamental no contexto da educação e no trabalho do supervisor pedagógico. Envolve a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar - diretores, professores, alunos, pais e funcionários - no processo de tomada de decisões, planejamento e implementação de políticas e práticas educacionais. Quando aplicada como fio condutor no trabalho do supervisor pedagógico, a gestão democrática pode trazer inúmeros benefícios para a escola e para o processo de ensino-



aprendizagem (Zuffo; Trombetta, 2017).

Segundo Rangel (1988), o supervisor pedagógico pode facilitar reuniões regulares com os professores e outros membros da equipe escolar para discutir questões relacionadas ao currículo, metodologias de ensino, avaliação e outras preocupações educacionais. Essas reuniões proporcionam um espaço para a troca de ideias, opiniões e feedback.

Em uma abordagem democrática, as decisões importantes sobre políticas educacionais, orçamento escolar e outras questões são tomadas em conjunto. O supervisor pedagógico pode desempenhar um papel de liderança ao facilitar esse processo, garantindo que todas as vozes sejam ouvidas e consideradas (Zuffo; Trombetta, 2017).

O supervisor pedagógico pode promover a formação contínua dos professores por meio de escolhas colaborativas de áreas de desenvolvimento profissional e do compartilhamento de recursos e conhecimentos. Isso ajuda a fortalecer a equipe docente e a melhorar a qualidade do ensino (Pinto, 2011). A gestão democrática também se aplica à inclusão de alunos com necessidades especiais e à promoção da diversidade. O supervisor pedagógico pode colaborar com professores e outros profissionais para criar um ambiente inclusivo e garantir que todas as vozes e necessidades dos alunos sejam atendidas (Zuffo; Trombetta, 2017).

A avaliação do desempenho dos professores e dos resultados dos alunos deve ser feita de maneira justa e transparente. O supervisor pedagógico pode garantir que os processos de avaliação sejam baseados em critérios claros e que haja espaço para que os professores expressem suas preocupações e sugestões. O supervisor pedagógico desempenha um papel importante na promoção da comunicação aberta e eficaz entre todos os membros da comunidade escolar. Isso inclui a criação de canais para feedback e a resolução de conflitos de maneira construtiva (Cunha, 2009).

A gestão democrática também implica em transparência nas ações da escola e na prestação de contas por parte da administração escolar. O supervisor pedagógico pode contribuir para esse aspecto, garantindo que as decisões sejam explicadas e que os resultados sejam comunicados à comunidade (Cunha, 2009).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intersecção entre a gestão democrática e o trabalho do supervisor pedagógico revela a importância de compreendermos as complexas dinâmicas que envolvem a administração escolar e a promoção da educação de qualidade. A gestão democrática, ao buscar a participação ativa da comunidade escolar e a garantia de direitos igualitários, apresenta-se como um pilar fundamental para a construção de um ambiente educacional inclusivo e equitativo. No entanto, esse objetivo muitas vezes esbarra em desafios práticos e burocráticos que precisam ser superados.

O supervisor pedagógico atua como um mediador entre a teoria e a prática educacional, fornecendo orientação e apoio aos professores e contribuindo para a implementação das políticas educacionais. No entanto, a intersecção entre a gestão democrática e o trabalho do supervisor pedagógico também pode ser marcada por tensões e desafios, especialmente quando se trata de garantir a participação efetiva de todos os membros da comunidade escolar.

Portanto, é fundamental que os sistemas educacionais e as instituições de ensino promovam a formação contínua e a capacitação dos supervisores pedagógicos, capacitando-os para atuar de maneira eficaz dentro de uma abordagem democrática. Além disso, é necessário fortalecer os canais de comunicação e colaboração entre todos os envolvidos na educação, garantindo que as políticas e práticas sejam alinhadas com os princípios da igualdade e da inclusão.

Em última análise, a intersecção entre a gestão democrática e o trabalho do supervisor pedagógico oferece uma perspectiva para aprimorar a qualidade da educação e promover uma sociedade mais justa e igualitária, onde cada estudante tenha a oportunidade de alcançar seu potencial e a gestão escolar também seja realizada de forma exitosa e em conjunto.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto Alegre: Porto, 1996.
- CUNHA, L. A. Zigue-Zague no Ministério da Educação: uma visão da educação superior. Rio de Janeiro: 2009.



DIAS, L. G. C. Gestão democrática: reflexões e desafios na escola municipal da cidade de Grajaú – Maranhão – Brasil. 2019. [Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Supervisão Pedagógica] – Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2019.

ELIAS, C. S. R. et al. Quando chega o fim?: uma revisão narrativa sobre terminalidade do período escolar para alunos deficientes mentais. SMAD, Rev. Eletrônica Saúde Mental Álcool Drogas, Ribeirão Preto, v. 8, n. 1, p. 48-53, 2012.

FERNANDES, S. B.; PEREIRA, S. M. Gestão escolar democrática: desafios e perspectivas. Roteiro, v. 41, n. 2, p. 451-474, 2016.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GADOTTI, M. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 2001.

GAJARDO, J.; ULLOA J. Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones. Nota Técnica N°6, Líderes educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile, 2016.

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5. ed. Revista e ampliada. Goiânia: Alternativa, 2004.

NADAL, B. G. Cultura, organização escolar e coordenação pedagógica: espaços de interseção. Acta Educ., Maringá, v. 42, e41727, 2020.

NÉRICI, I. G. Introdução à supervisão escolar. São Paulo, SP: Atlas, 1974.

PINTO, U. A. Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

RANGEL, M. O estudo como prática de supervisão. In: Supervisão Pedagógica: um modelo. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

VEIGA, I. P. A. (Org.) Projeto político pedagógico: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1997.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

ZUFFO, S. S.; TROMBETTA, D. Gestão democrática: limites e desafios. Abordagem teórico-bibliográfica acerca da gestão educacional na Rede Estadual de Santa Catarina. Universidade Federal da Fronteira Sul, 2017.



CAPÍTULO XIV

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL INSERIDA NO PROJETO PEDAGÓGICO ESCOLAR

Ângela Suely Félix Galdino¹¹¹; Erick Raniery Souza de Castro¹¹²;
Francisca Cleide Sena da Cunha Silva¹¹³; Francisca de Sousa Sales da Costa¹¹⁴.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-14

RESUMO: Este capítulo apresenta o desenvolvimento da Educação Ambiental no âmbito do contexto escolar diferenciando-se cada instituição de ensino, isso porque apesar de existir a PNEA não ocorre, portanto, especificidades educacionais, deixando em aberto para que as escolas e professores organizem a temática dentro do processo de ensino-aprendizagem. Assim, este capítulo aborda reflexões quanto a inserção da Educação Ambiental como elemento transversal no contexto do currículo escolar, discutindo, sobretudo, documentos educacionais que orientam esta prática, e como ela pode ser conduzida nos diferentes ambientes escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental. Projeto Pedagógico Escolar. Educação.

ENVIRONMENTAL EDUCATION INSERTED IN THE SCHOOL PEDAGOGICAL PROJECT

ABSTRACT: This chapter presents the development of Environmental Education within the school context, differentiating each educational institution, because despite the existence of the PNEA, educational specificities do not occur, leaving it open for schools and teachers to organize the theme within the teaching-learning process. Thus, this chapter addresses reflections on the insertion of Environmental Education as a transversal element in the context of the school curriculum, discussing, above all, educational documents that guide this practice, and how it can be conducted in different school environments.

KEYWORD: Environmental Education. School Pedagogical Project. Education.

OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E A TRANSVERSALIDADE DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Os PCNs se configuram como um documento orientador da prática pedagógica brasileira, aprovados no ano de 1997 tem como objetivo auxiliar e guiar a organização curricular, a formação inicial e continuada dos docentes, assim como também debates pedagógicos nas escolas, foram durante anos a base para se nortear a elaboração de livros

111 Mestranda em Ciências da Educação. <https://orcid.org/0009-0006-3117-4937>. E-mail: Suelyangela43@gmail.com

112 Doutorando em Ciências da Educação. <http://lattes.cnpq.br/3612305644877507>. <https://orcid.org/0009-0006-7737-2015>. E-mail: erick.raniery@hotmail.com

113 Mestranda em Ciências da Educação. <https://orcid.org/0009-0005-5101-225X>. E-mail: cleidesena199@gmail.com

114 Mestranda em Ciências da Educação. <https://orcid.org/0009-0005-8107-5446>. E-mail: francisca.sales1@gmail.com



didáticos, além de outros materiais didáticos e conduzir o processo de avaliação educacional.

Os PCNs serviram e servem até hoje de base para a elaboração de propostas pedagógicas e condução do planejamento docente, trazendo ricas discussões que proporcionam aos docentes a necessidade de pesquisar e adotar posturas pedagógicas diante das situações de aprendizagem. Nos PCNs percebe-se a indicação de uma necessidade com relação aos docentes procurarem fazer a relação entre interdisciplinaridade e/ou multidisciplinaridade com a abordagem dos chamados temas transversais, os quais precisam considerar os diversos conteúdos.

Os temas transversais compreendem seis áreas: Ética, Orientação Sexual, Saúde, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo, e Meio Ambiente, deixando aberta a oportunidade de trabalhar temas locais que surgirem. Esses temas transversais foram escolhidos considerando questões importantes e urgentes para a sociedade contemporânea, eles expressam conceitos e valores básicos à democracia e à cidadania.

Entre as características mais marcantes dos temas transversais é que não são disciplinas autônomas do currículo escolar, mas temas que permeiam todas as áreas do conhecimento. Estes temas por serem atuais, fazem parte do cotidiano, são intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores:

A educação para a cidadania requer, portanto, que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos. A inclusão de questões sociais no currículo escolar não é uma preocupação inédita. Essas temáticas já têm sido discutidas e incorporadas às áreas ligadas às Ciências Sociais e Ciências Naturais, chegando mesmo, em algumas propostas, a constituir novas áreas, como no caso dos temas Meio Ambiente e Saúde (Brasil, p. 25).

Ao apresentar os temas transversais revela-se a importância que as questões sociais façam parte do processo de aprendizagem dos alunos, mas muitas questões sociais poderiam ser eleitas como temas transversais para o trabalho escolar, por isso, para escolher foi necessário criar critérios, os quais foram: urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental, favorecer a compreensão da realidade e a participação social.

Uma característica peculiar dos temas transversais é não pertencer a nenhuma disciplina curricular específica, mas pela capacidade de atravessarem todos eles como se



todas as disciplinas fossem favoráveis para a discussão, logo os temas transversais são ligados a vida cotidiana da sociedade.

O livro que trata do tema Meio Ambiente traz reflexões sobre: Educação Ambiental e cidadania; Noções básicas para a questão ambiental; Meio Ambiente e seus elementos; Elementos naturais e construídos do meio ambiente; Áreas urbanas e rurais; Fatores físicos e sociais do meio ambiente; Proteção ambiental; Preservação; Conservação; Recuperação; Degradação; Sustentabilidade; Diversidade; algumas visões distorcidas sobre a questão ambiental.

Entretanto apesar de que na transversalidade os conteúdos dos Temas Transversais já são contemplados pelas áreas e não configurem um aprendizado à parte delas, todos os temas têm explicitado em seus documentos, o conjunto de conceitos, procedimentos, atitudes e valores a serem ensinados e aprendidos. No caso de Educação Ambiental são estes organizados no quadro abaixo:

Quadro 3: Blocos de conteúdos propostos pelos PCNs.

OS CICLOS DA NATUREZA	SOCIEDADE E MEIO AMBIENTE	MANEJO E CONSERVAÇÃO AMBIENTAL
os ciclos da água, seus múltiplos usos e sua importância para a vida, para a história dos povos; os ciclos da matéria orgânica e sua importância para o saneamento; as teias e cadeias alimentares, sua importância e o risco de transmissão de substâncias tóxicas que possam estar presentes na água, no solo e no ar; o estabelecimento de relações e correlações entre elementos de um mesmo sistema; a observação de elementos que evidenciem ciclos e fluxos na natureza, no espaço e no tempo.	a diversidade cultural e a diversidade ambiental; os limites da ação humana em termos quantitativos e qualitativos; as principais características do ambiente e/ou paisagem da região em que se vive; as relações pessoais e culturais dos alunos e de sua comunidade com os elementos dessa paisagem; as diferenças entre ambientes preservados e degradados, causas e consequências para a qualidade de vida das comunidades, desde o entorno imediato até de outros povos que habitam a região e o planeta, bem como das gerações futuras; a interdependência ambiental entre as áreas urbana e rural.	o manejo e a conservação da água: noções sobre captação, tratamento e distribuição para o consumo; os hábitos de utilização da água em casa e na escola adequados às condições locais; a necessidade e formas de tratamento dos detritos humanos: coleta, destino e tratamento do esgoto; procedimentos possíveis adequados às condições locais; a necessidade e as formas de coleta e destino do lixo; reciclagem; os comportamentos responsáveis de “produção” e “destino” do lixo em casa, na escola e nos espaços de uso comum; as formas perceptíveis e imperceptíveis de poluição do ar, da água, do solo e poluição sonora; principais atividades locais que provocam poluição. noções de manejo e conservação do solo: erosão e suas causas nas áreas rurais e urbanas; necessidade e formas de uso de insumos agrícolas; cuidados com a saúde; a necessidade e as principais formas de preservação, conservação, recuperação e reabilitação ambientais, de acordo com a realidade local;

Fonte: PCNs Meio Ambiente (1997).

Os PCNs de Meio Ambiente organizam os conteúdos em blocos, conforme mostra o quadro, trazem ainda conteúdos que são comuns a todos os blocos: As formas de estar



atento e crítico com relação ao consumismo; A valorização e a proteção das diferentes formas de vida; A valorização e o cultivo de atitudes de proteção e conservação dos ambientes e da diversidade biológica e sociocultural; O zelo pelos direitos próprios e alheios a um ambiente cuidado, limpo e saudável na escola, em casa e na comunidade; O cumprimento das responsabilidades de cidadão, com relação ao meio ambiente; O repúdio ao desperdício em suas diferentes formas; A apreciação dos aspectos estéticos da natureza, incluindo os produtos da cultura humana; A participação em atividades relacionadas à melhoria das condições ambientais da escola e da comunidade local. (Brasil, 1997).

Como defende Segura (2007, p. 96) a,

[...] educação ambiental não é uma área de conhecimento e atuação isolada. Ao contrário, o contexto em que surgiu deixa claro seu propósito de formar agentes capazes de compreender a interdependência dos vários elementos que compõem a cadeia de sustentação da vida, as relações de causa e efeito da intervenção humana nessa cadeia, de engajar-se na prevenção e solução de problemas socioambientais e de criar formas de existência mais justas e sintonizadas com o equilíbrio do planeta.

Logo uma das características da Educação Ambiental é seu caráter transversal, ela aparece no currículo escolar como tema transversal, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997):

Por tratarem de questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Sua complexidade faz com que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para abordá-los. Ao contrário, a problemática dos Temas Transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento. Por exemplo, a questão ambiental não é compreensível apenas a partir das contribuições da Geografia. Necessita de conhecimentos históricos, das Ciências Naturais, da Sociologia, da Demografia, da Economia, entre outros. Por outro lado, nas várias áreas do currículo escolar existem, implícita ou explicitamente, ensinamentos a respeito dos temas transversais, isto é, todas educam em relação a questões sociais por meio de suas concepções e dos valores que veiculam (Brasil, 1997, p. 29).

Outra discussão trazida pelos PCNs é a opção por trabalhar a temática na perspectiva da transversalidade e não da interdisciplinaridade, visto que a concepção de interdisciplinaridade é bem mais comum e bastante difundida na educação brasileira. Quanto aos pontos em comum tanto a interdisciplinaridade quanto a transversalidade têm como fundamento fazer uma crítica a ideia de que o conhecimento é estável, isolado e



distante da realidade, ambas defendem que é preciso considerar as relações entre as áreas de conhecimento.

No que se refere à transversalidade e interdisciplinaridade, o ProNEA (Brasil, 2005) sugere:

Um constante exercício de transversalidade para internalizar, por meio de espaços de interlocução bilateral e múltipla, a educação ambiental no conjunto do governo, nas entidades privadas e no terceiro setor; enfim, na sociedade como um todo. Estimula o diálogo interdisciplinar entre as políticas setoriais e a participação qualificada nas decisões sobre investimentos, monitoramento e avaliação do impacto de tais políticas. Para que a atuação do poder público no campo da educação ambiental possa viabilizar a articulação entre as iniciativas existentes no âmbito educativo e as ações voltadas à proteção, recuperação e melhoria socioambiental propiciando um efeito multiplicador com potencial de transformação e emancipação para a sociedade faz-se necessária a formulação e implementação de políticas públicas de educação ambiental que fortaleçam essa perspectiva transversal (Brasil, 2005, p. 33).

Uma das principais diferenças entre as duas é que a interdisciplinaridade se refere a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento, enquanto a transversalidade diz respeito principalmente à dimensão da didática. Nesse sentido a interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento, como acontece com a abordagem multidisciplinar que não leva em conta a inter-relação e a influência entre esses capôs de conhecimento, questionando essa visão compartimentada, do saber organizado em disciplinas como historicamente se constitui e funciona a escola, por isso propõe uma relação entre disciplinas.

Já a transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados, ou seja, utilizar as questões da vida real e que aprendizagem seja baseada na realidade e sobre a realidade (Brasil, 1997). Ainda nesta mesma linha de pensamento Oliveira (2007) defende que:

A transversalidade da questão ambiental é justificada pelo fato de que seus conteúdos, de caráter tanto conceituais (conceitos, fatos e princípios), como procedimentais (relacionados com os processos de produção e de ressignificação dos conhecimentos), e também atitudinais (valores, normas e atitudes), formam campos com determinadas características em comum: não estão configurados como áreas ou disciplinas; podem ser abordados a partir de uma



multiplicidade de áreas; estão ligados ao conhecimento adquirido por meio da experiência, com repercussão direta na vida cotidiana; envolvem fundamentalmente procedimentos e atitudes, cuja assimilação deve ser observada a longo prazo (Oliveira, 2007, p. 108).

Apesar de muito abordada nos PCNs, conforme observa-se nesta pesquisa, a transversalidade nem sempre é bem compreendida pelos professores, o que é mais importante é que a prática da Educação Ambiental seja realidade nas escolas, pois ela amplia atitudes que os alunos passam a usar na vida em comunidade, desenvolve valores e costumes que promovem transformação nos aspectos naturais e sociais para a conservação do meio ambiente, sendo isso muito necessário para a efetivação da sustentabilidade.

Essa capacidade que a Educação ambiental promove de despertar a inquietação individual e coletiva, colabora para o desenvolvimento de uma consciência crítica frente às questões ambientais com mudanças culturais e transformação social, ética e política.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA

Compreendemos que a escola é um espaço social e um local onde os estudantes dão continuidade ao seu processo de socialização, na qual está presente na comunidade e é parte que entrega valores efetivos para essa sociedade. Assim, torna-se pertinente inserir a Educação Ambiental na escola, uma vez que, comportamentos mais sustentáveis, socioambientalmente falando, devem ser aprendidos e transcendidos na prática no cotidiano da vida escolar, resultando na formação de cidadãos responsáveis pelo sucesso das gerações futuras.

A nossa reflexão vem afirmar que o ambiente escolar é um dos primeiros passos para a conscientização dos futuros cidadãos para com o meio ambiente, por isso a Educação Ambiental é prevista, conforme vimos nos marcos legais, nos conteúdos de forma interdisciplinar, relacionando o ser humano com a natureza.

A inserção da Educação Ambiental na formação de crianças, jovens e adultos pode ser uma forma de sensibilizar os estudantes para um convívio mais saudável com a natureza. Este assunto deve ser trabalhado com grande frequência na escola, porque é um



lugar por onde passam os futuros cidadãos, ou que pelo menos deveriam passar e quando se é criança, tem mais facilidade para aprender.

Antes de pensar que os problemas ambientais estão tão distantes do ser humano, é muito bom que se passe a observar com mais atenção o ambiente que o cerca. Ademais, a escola foi um dos primeiros espaços a absorver esse processo diante da sociedade, recebendo a sua cota de responsabilidade para melhorar a qualidade de vida da população, por meio de informação e conscientização.

Daí o porquê a Educação Ambiental não é implantada como uma disciplina específica no currículo de ensino. Porque a Educação Ambiental deve ser inserida de forma transversal no âmbito curricular, ou seja, as diferentes disciplinas relacionam seus conteúdos com as questões ambientais para aprofundar o conhecimento e levar dinâmica ao ensino. A transversalidade e interdisciplinaridade promovem a articulação entre os saberes, a conexão entre as disciplinas e as questões ambientais, o que enriquece o conhecimento e incentiva a participação social.

Inserir a Educação Ambiental na escola como tema transversal no currículo não tem sido uma tarefa fácil, pois muitas são as dificuldades enfrentadas que vão desde a organização, o funcionamento da escola, o currículo, as práticas e a formação continuada dos professores nessa área. Segundo Sato (2002, p. 12), a percepção ambiental é importante no processo de construção e de formação de valores e comportamentos no espaço da escola, pois na compreensão da percepção ambiental dos atores sociais é possível conhecer e/ou identificar aspectos pertinentes às relações entre o ser humano, a sociedade e a natureza.

Quando há a percepção ambiental, é mais fácil dialogar com esse contexto dentro da escola, pois o aluno consegue identificar no seu cotidiano as características das relações que ele tem com o meio ambiente. Essa percepção nos levará a caminhos para desenvolver metodologias que se encaixem no ambiente escolar e o conhecimento gere uma harmonia do ser humano com o meio em que vive.

A Educação Ambiental tem que transformar e motivar os alunos e fazê-los enxergar que uma atitude não sustentável pode causar grandes danos sociais e ambientais. É preciso criar ambientes escolares que induzam os alunos a ter uma consciência crítica.



É de extrema importância o papel da Educação Ambiental dentro da escola porque atua na formação de valores e mudança de hábitos. O que é ensinado ao aluno na teoria, deve acontecer na prática.

A escola é um agente transformador da realidade de uma sociedade consumista, e a Educação Ambiental desde quando inserida de forma efetiva e compromissada poderá contribuir para a superação de muitos problemas atuais da nossa sociedade. Dessa forma, para que o interesse “desperte” no estudante, é necessário que o professor utilize a “bagagem de conhecimentos trazidos de casa” pelos alunos, como dizia Freire (1987), assim levando-o a perceber que o problema ambiental está mais perto de todos, do que se imagina.

Em seguida, explicar que os impactos ambientais existentes no mundo, atinge todos os seres vivos, por causa das atitudes irresponsáveis de alguns que pensam somente de forma individualista, sem preservar o planeta. A partir do momento em que o indivíduo perceber a existência de um todo, deixar de lado a existência única e começar a notar a presença do outro, o planeta vai caminhar para o equilíbrio natural. Já tem muitos educadores trabalhando esse tema de forma bem simples com seus estudantes, reflorestando os seus quintais, o jardim da escola, como tem ocorrido no município de Macau. Principalmente ensinando que preservar o meio ambiente é preparar um mundo melhor para a humanidade do futuro e protegê-la dos equívocos cometidos no passado, colocando o ser humano como a figura central dos acontecimentos da vida.

É pensar com inteligência e colaborar com a natureza para que o ser humano possa viver harmonicamente e aprender com o próximo no magnífico cenário natural que lhe foi apresentado.

A Educação Ambiental, Formação de Cidadãos e Ecopedagogia é um processo que pode mudar hábitos e despertar no educando a conscientização da preservação e da cidadania e formação de valores.

Ela se faz necessária em todos os níveis de ensino, principalmente nos anos iniciais, pois é nessa fase de desenvolvimento que a criança está no processo de formação do seu intelecto, podendo assim se tornar um adulto responsável pelo meio ambiente. As



instituições de ensino procuram trabalhar as questões ambientais como tema transversal nos currículos escolares com ações práticas.

Na proposição de Loureiro (2012), a Educação Ambiental deve ser percebida como uma prática educativa e social, fundamentada na construção de saberes e valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitem aos estudantes a compreensão da realidade do mundo em que vivem como resultado da atuação dos diversos atores sociais no ambiente.

Ao se pensar a Educação Ambiental dessa forma, é possível perceber sua contribuição para a superação do atual modelo civilizatório e para a implementação de outro modelo orientado por uma nova ética entre sociedade e natureza. De acordo com Guimarães (2004), há um campo de disputa entre os educadores ambientais que se consideram interlocutores do conhecimento científico e produtores dos conhecimentos necessários a uma prática crítica de Educação Ambiental e os que defendem uma prática mais conservadora.

Nessa direção, concordamos com Gutiérrez e Cruz Prado (2002) quando afirmam que o ecologismo teve seus méritos no emprego do tema planetaridade, e foi também pioneiro na extensão do conceito de cidadania. No entanto, a cidadania planetária é pensada além do conceito de ecologismo, que é apenas ambiental, para ser inserida no contexto político-pedagógico da formação do educador que vai trabalhar com Educação Ambiental, a partir do pressuposto de que tal contexto está em permanente construção.

Uma Educação Ambiental, que ousa caminhar contra o movimento hegemônico ao criticar o paradigma moderno e ainda se encontra em construção, pretende formar educadores que consigam perceber a dimensão política da educação, indo além dos reducionismos praticados na contemporaneidade. A Educação Ambiental requer outra relação entre a sociedade e a natureza e, por conseguinte, novas formas de exercícios da cidadania, que internalizem e reorientem a antiga cidadania.

Concorda-se com Loureiro (2012) e com Morin (2011), de que a Educação Ambiental exige também a formação de um novo educador que atue a partir desses pressupostos (Loureiro, 2012). A partir desse contexto, a construção da cidadania do



sujeito em relação ao meio ambiente, depende de uma Educação Ambiental desenvolvida por um projeto político-pedagógico que tenha autonomia para práticas sustentáveis.

Mas será que a cultura da sustentabilidade que estamos estudando nas escolas é a adequada ao nosso contexto ambiental? “Não estaremos construindo uma ciência e uma cultura que servem para a degradação/deterioração do planeta?” (Gadotti, 2001, p. 10). Dito isso, uma educação para a formação cidadã implica muito mais do que uma filosofia educacional, do que o enunciado de seus princípios. Trata-se de uma revisão dos nossos currículos, uma reorientação de nossa visão de mundo da educação como espaço de inserção do sujeito não numa comunidade local, mas numa comunidade que é local e global ao mesmo tempo.

De acordo com Gadotti (2009), nessa trajetória, a ecopedagogia⁷ tem contribuído cada vez mais com a educação para a cidadania planetária. A sobrevivência do planeta Terra, nossa morada, depende da consciência socioambiental e a formação da consciência depende da educação. Logo, a noção de cidadania planetária sustenta-se na visão unificadora do planeta e de uma sociedade mundial e se manifesta em diferentes expressões: “nossa humanidade comum”, “nosso futuro comum”, “nossa pátria comum”. Indo nessa direção, a cidadania planetária é uma expressão adotada para demonstrar um conjunto de princípios, valores, atitudes e comportamentos que demonstram uma nova percepção da Terra.

Trata-se de um ponto de referência ético indissociável da civilização planetária. Além disso, o conceito de cidadania planetária tem a ver com a consciência, cada vez mais necessária, de que somos todos habitantes de uma única casa, de uma única morada, de uma única nação. Temos uma identidade terrena e devemos assumir-nos neste planeta como organismo vivo e que ele tem uma história e fazemos parte dela, uma vez que somos parte deste Planeta e possuímos um destino comum.

Todos esses conceitos encontram-se nos recentes desdobramentos da ecopedagogia. Ela deve ser considerada como uma pedagogia apropriada ao processo da Carta da Terra⁸. Precisamos de uma ecopedagogia e uma ecoformação hoje, justamente porque sem essa pedagogia para a reeducação do ser humano, principalmente o ocidental, prisioneiro de uma cultura predatória, não poderemos mais falar da Terra como um lar.



Sem uma educação sustentável, a 7ª Pode-se conceituar Ecopedagogia como sendo um movimento social e político preocupado com a pedagogia para a sustentabilidade.

A palavra ecopedagogia é composto pelo prefixo eco de origem grega (oikoi) traz o significado de casa, mais o sufixo pedagogia (paidagogein), que significa educação”. Em outras palavras, ecopedagogia significa pedagogia da sustentabilidade, de uma sociedade sustentável. A Carta da Terra é um documento, proposto durante a Rio-92, voltado para assuntos acerca de uma sociedade global pacífica, justa, sustentável.

Terra continuará apenas sendo considerada como espaço de nosso sustento e de domínio técnico tecnológico, objeto de nossas pesquisas, ensaios, e, algumas vezes, de nossa contemplação. Mas não será o espaço de vida, o espaço do aconchego, de “cuidado”. Nesse sentido, a ecopedagogia está se desenvolvendo seja como um movimento pedagógico seja como abordagem curricular. Como a ecologia, a ecopedagogia também pode ser entendida como um movimento social e político.

Como todo movimento novo, em processo, em evolução, ele é complexo e pode tomar diferentes direções. A ecopedagogia também implica uma reorientação dos currículos para que incorporem certos princípios e valores. No artigo “O que é Ecopedagogia”, de Karla Hansen (2006), Moacir Gadotti (20) no seu artigo “Pedagogias da Terra”: ideias centrais para um debate diz que: [...] a ecopedagogia não é uma pedagogia a mais, ao lado de outras pedagogias.

Ela só tem sentido como projeto alternativo global onde a preocupação não está apenas na preservação da natureza (Ecologia Natural) ou no impacto das sociedades humanas sobre os ambientes naturais (Ecologia Social), mas num novo modelo de civilização sustentável do ponto de vista ecológico (Ecologia Integral) que implica uma mudança nas estruturas econômicas, sociais e culturais.

Ela está ligada, portanto, a um projeto utópico: mudar as relações humanas, sociais e ambientais que temos hoje. Aqui está o sentido profundo da Ecopedagogia, ou de uma Pedagogia da Terra, como a chamamos (Gadotti, 2000, p. 7). De acordo com o autor, a Ecopedagogia representa um projeto alternativo global, que promove a aprendizagem como uma reorientação a partir da vida cotidiana e que visa mudanças nas estruturas sociais, políticas e culturais, com visão para o futuro da humanidade e da Terra.



Ele trabalha com a consciência e cidadania planetária, colocando o indivíduo como sujeito pertencente à humanidade. E assim sendo, critica o modelo econômico capitalista como poluidor e consumista, responsável pelo esgotamento dos nossos recursos naturais. Para Gadotti a Terra é como uma única comunidade. Ainda sobre a noção de Ecopedagogia, em seu livro “Ecopedagogia e Cidadania Planetária” (Gutiérrez; Prado, 1988), conceituam Ecopedagogia como uma cidadania planetária que vai além da cidadania ambiental.

Segundo os autores, a ecopedagogia seria aquela que promove a aprendizagem do “sentido das coisas a partir da vida cotidiana” e logo após um tempo eles renomeiam essa pedagogia como “biopedagogia” Cruz Prado e Francisco Gutiérrez foram os primeiros grandes exploradores do campo e das potencialidades da ecopedagogia.

E, diante desse contexto crítico em que se vive nosso planeta, vemos que a cidadania planetária é essencial para nossa sobrevivência e se trabalhada bem na infância, as crianças a exercerão quando adultas. A cidadania planetária é um conjunto de princípios e valores que une a saúde da Terra e a igualdade entre as pessoas, promovendo uma percepção da Terra como uma única comunidade. Ela integra questões sociais, culturais, políticas e econômicas.

A partir das constantes revisões bibliográficas necessárias a fundamentação teórica deste estudo entendeu que para uma escola ser sustentável precisa elaborar planos, projetos e práticas combatendo o desperdício e consumir e preservar os recursos naturais com responsabilidade apostando na educação ambiental que são ensinadas nas salas de aula, pois o que os alunos absorvem na escola, levam para os pais, que acabam aprendendo com eles, em uma inversão de papéis muito saudável para o futuro do planeta.

Os modelos de educação ambiental centrados no aluno são fundamentais para a criação de uma consciência sustentável. Eles oferecem processos interativos que podem ajudá-los a se sentirem responsáveis por seu aprendizado, desenvolvendo habilidades. Esse modelo de educação oferece aos alunos ferramentas para restabelecermos o controle sobre os alunos o aprendizado, dirigindo nosso futuro para a sustentabilidade.



Uma escola sustentável não é somente aquela que possui compromisso com o uso consciente de recursos naturais, mas também pela qualidade de ensino e de vida dos alunos.

Neste sentido, as escolas têm o papel muito importante na conscientização dos alunos, pois eles serão os futuros homens que com certeza terão uma responsabilidade concreta em preservar o meio-ambiente, com escolhas adequadas e um comportamento responsável podendo reduzir o lixo, favorecendo o meio-ambiente. A educação ambiental cumpre papel importante quando se consideram processos de transformação socioambientais com a participação de múltiplos atores como o corpo docente e discente de uma escola, que irão contribuir no processo educativo e aponta outros percursos possíveis a serem trilhados pela escola e comunidade, com a doação de princípios e práticas sociais sustentáveis.

A Escola Sustentável pode se tornar referências para suas comunidades, promovendo uma gestão mais democrática e participativa. O espaço escolar tem que envolver estudante, membros da comunidade, professores, funcionários e gestores em diálogos constantes voltados à melhoria da qualidade de vida, pois por acreditarmos na escola como uma espiral de possibilidades e descobertas e por apresentar uma proposta de aprendizagem circular, que não se fecha e permanece inacabada na incompletude de avançar e recuar, de ensinar e aprender.

Uma Escola Sustentável considera que o território é o espaço que constrói as identidades, ou seja, um currículo cultural do sujeito, da comunidade escolar e também da sociedade brasileira.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – Meio Ambientes e Saúde (1997):

Sabe-se que o papel central da escola com relação à educação ambiental e construir um mundo socialmente justo e ecologicamente equilibrado. Pois ele requer responsabilidade individual e coletiva. Vale ressaltar que a educação sozinha não é suficiente para mudar os rumos do planeta, mas certamente o começo para sensibilizar a população e motivá-los a lutar para se obter um equilíbrio ecológico do qual fazemos parte (Brasil, 1997, p. 24).

Assim, a educação ambiental não deve ser vista somente como ecologismo em uma visão apenas de fauna e flora, mas principalmente onde se forma o indivíduo para



interagir com o meio em que se insere de maneira responsável e consciente. Pois, no momento em que se descobre a relevância dessa temática e diante de tantas mudanças em todos os campos do conhecimento e em todos os setores, temos certeza de que caminhamos para uma sociedade onde será inevitável o resgate de uma aprendizagem significativa que tenha como base a realidade do educando, pois o homem é à base de qualquer mudança.

Sustentabilidade não se constrói com ações pontuais, mas com a transformação da cultura interna, ou que inclui mobilizar diretores, coordenadores, professores, funcionários administrativo, alunos e pais, nada se faz do dia para a noite nessa área. Mudar procedimentos arraigados leva tempo, é um processo constante crescente, com idas e vindas assim como no restante da sociedade, a implantação de políticas de sustentabilidade nos confronta com inúmeras contradições, principalmente no que refere aos aspectos da viabilização econômica ou tecnológica (Carvalho, 2002).

Embora nas escolas ainda seja um processo inicial há muitas experiências que podem ser compartilhadas, como por exemplos Organizações Não Governamentais – ONGS e empresas de outros segmentos. Do mesmo modo, é preciso investir em formação continuada também na área ambiental, é preciso lutar contra o fosso entre a teoria do que se faz em sala de aula e o que se realiza no cotidiano da instituição, a noção de sustentabilidade ultrapassa em muitos os limites da escola.

É preciso estimular os alunos e a atrair a comunidade, tornando um pólo difusor dessa nova consciência, estamos em plena transformação, não há soluções esquematizadas, cada escola encontrará o seu caminho, mas não se contente apenas com a implantação de ações como a coleta seletiva do lixo, embora seja um bom começo para uma escola que quer abraçar essa causa, pois para se construir uma Escola Sustentável, é preciso saber que nada se faz de cima para baixo. É preciso saber ouvir e dialogar com vários setores e interesses envolvidos.

A respeito desta análise, Bezerra (2005) enfatiza:

Confirma-se assim na Educação Ambiental um conhecido lema ecológico, o de: agir localmente e pensar globalmente ressaltam-se esse agir e este pensar não são separados, mas constituem a práxis da Educação Ambiental que atua consciente da globalidade que existe em cada local e em cada indivíduo consciente de que a ação local ou



individual age sincronicamente no global, superando-as para a ação entre o local e o global, entre o indivíduo e a natureza, alcançando uma consciência planetária que não é apenas compreender, mas também se sentir e agir integrado a esta relação: ser humano/natureza: adquirindo assim, uma cidadania planetária (Bezerra, 2005, p. 38).

Segundo Bezerra (2005) essa consciência tem o objetivo de uma nova era de resgate, do diálogo, da reflexão, como união de todos para uma cidadania planetária. Pois o problema da degradação da natureza é responsabilidade do homem que faz uso exagerado dos recursos da mesma sem se preocupar com a preservação, pois sabemos que de onde se tira é não se põe a tendência é acabar. Pois a natureza por sua vez não será ouvida a menos que nos engajemos com ela, a menos que nós tenhamos o desejo de escutá-la.

No âmbito destas premissas sobre o papel da escola em relação à educação ambiental e desenvolvimento sustentável, faz-se também, necessário uma breve revisão a respeito da abordagem relativa às práticas pedagógicas que orientam para uma sustentabilidade ambiental na escola.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNS incorporaram a educação ambiental como tema transversal nas disciplinas convencionais, relacionando-as a realidade.

A intenção é despertar a escola e outras instituições para uma nova forma de trabalho pedagógico que ajudará o indivíduo no engajamento político-social ampliando assim, a responsabilidade do educador com a formação dos alunos, para que os mesmos possam exercer uma verdadeira cidadania, por isso, os professores precisam repensar seu papel enquanto transmissor de conhecimentos, nesse sentido, acredita-se que a formação inicial e continuada de professores podem ser o caminho para uma melhor atuação dos mesmos em relação à educação ambiental, pois observamos tantas agressões ao meio ambiente como, por exemplo, o acúmulo de lixo nas vias públicas, as transformações de córregos e igarapés em verdadeiros esgotos a céu aberto (Carvalho, 2002)

É fundamental o uso de processo lúdicos na educação dos alunos de como aprender a cuidar da horta, e reciclar materiais como se fosse uma brincadeira, incentivar o contato das crianças com elementos da natureza. A escola, para ser sustentável tem que



se desenvolver a partir dos serviços que a escola puder prestar primeiramente ao público docente e discente depois para o público externo de seu entorno.

A escola tem que se fazer centro de atividades, constituindo-se em interesse de todos que estão em sua proximidade ou que de alguma maneira são afetados por sua interferência. Esse grupo de pessoas que compreende os alunos, os professores, os servidores, os moradores do entorno, os comerciantes do entorno entre outros, constitui a comunidade-escola. (Carvalho, 2002).

Essa comunidade precisa ser atendida pela escola em todos os interesses possíveis. Para tanto cada segmento dessa comunidade precisa se sentir como sendo os verdadeiros donos da escola. Assim, essas participações em práticas são importantes para o desenvolvimento da aprendizagem de práticas ambientais de cada indivíduo, por isso, é importante o professor observar no educando seu interesse pelos problemas ambientais que ocorrem em seu município, seu bairro e na própria comunidade escolar.

Assim, a escola criará tarefas culturalmente ligadas à escola, como uma prática cotidiana na forma de atividades que requeiram a reflexão sobre conceitos ambientais a partir de situações problemáticas.

As práticas ambientais é uma peça importante nessa nova maneira de se pensar em educação ambiental, todas as mudanças no que diz respeito ao meio ambiente, com certeza mudam nossa visão sobre o verdadeiro sentido da palavra conservação e preservação ambiental. Implantar práticas sustentáveis na escola não é tarefa fácil, mais com um projeto bem elaborado, onde gestores, professores, coordenadores, alunos e comunidades se interagem com o objetivo de alcançarem com êxito, vale apenas, o corpo docente e discente terá que promover atitudes sustentáveis no coletivo e, individualmente, agindo coerentemente com elas, para que os alunos desenvolvam atitudes diárias de respeito ao ambiente e à sustentabilidade, apoiadas nos conteúdos trabalhados em sala de aula, em que os gestores envolvam a comunidade, pais e responsáveis com o interesse pelo projeto em que os mesmos se integram em sua organização e implantação.

A respeito da possibilidade da implementação de atividades de educação ambiental em uma perspectiva de desenvolvimento sustentável, Carvalho (2002) adverte que diante de tantas pistas para uma implementação efetiva da educação ambiental nas



escolas, evidentemente posicionamo-nos por um processo de implementação que não seja hierárquico, autoritário, competitivo e exclusivista, mas que seja levado diante fundamentado pela cooperação, participação e pela geração de autonomia dos autores envolvidos.

Projetos impostos por pequenos grupos ou atividades isoladas, gerenciadas por apenas alguns indivíduos da comunidade escolar, como um projeto de coleta seletiva no qual a única participação dos discentes seja jogar o lixo em latões separados, envolvendo apenas um professor, coordenador, essa participação de pequenos grupos em atividades sobre a educação ambiental não são capazes de produzir a mudança de mentalidade necessária para que a atitude de reduzir o consumo, reutilizar e reciclar resíduos sólidos se estabeleça e transcenda para além do ambiente escolar.

Portanto, devem-se buscar alternativas que promovam uma contínua reflexão capaz de mudar a mentalidade das pessoas, apenas dessa forma, conseguiremos programar em nossa escola, a verdadeira educação ambiental com atividades e projetos não meramente ilustrativos, mas fruto da ânsia de toda comunidade escolar em construir um futuro no qual possamos viver em um ambiente equilibrado, em harmonia com o meio, com os outros seres vivos e com os nossos semelhantes.

Mas para que isso ocorra de forma significativa precisamos reeducar a sociedade em relação a práticas ambiental e a escola é o lugar ideal para esse processo, ela ajudará muitas pessoas que estão dispostas a mergulhar de cabeça nessas mudanças, para que se possam compreender nossas ações sobre o ambiente. As práticas ambientais são uma peça importante nessa nova maneira de se pensar em educação ambiental, todas as mudanças no que diz respeito ao meio ambiente, com certeza mudam nossa visão sobre o verdadeiro sentido da palavra conservação e preservação ambiental.

Enfim, atitudes simples nossas transformaram o ambiente onde estamos inseridos, pois é necessário que o aluno esteja numa linha de sintonia que ele seja capaz de tornar o ambiente harmônico para ter um futuro sustentável. A escola terá que fazer o levantamento da demanda dos recursos naturais que entram na escola (água, energia, materiais e alimentos) dos resíduos e da situação estrutural da escola (instalações elétricas e hidráulicas).



A comunidade poderá se envolver na questão ambiental, com construção de novas práticas e valores e na realização de interferências de educar seus filhos colaborando com o uso adequado dos recursos, para que sejam utilizados com responsabilidades evitando o desperdício e assim a escola venha a ser beneficiada para oferecer aos alunos, funcionários e comunidades melhores condições de funcionamento.

As práticas de educação ambiental propõem transformar nossos velhos hábitos e estilos de vida assentados na cultura do desperdício e no desrespeito com a natureza.

A Escola como uma instituição educacional deve procurar a socialização do saber, da ciência, da técnica e das artes produzidas socialmente, deve estar comprometida politicamente e ser capaz de interpretar as carências reveladas pela sociedade, direcionando essas necessidades em função de princípios educativos capazes de responder as demandas sociais.

REFERÊNCIAS

AFONSO, T. de M. Educação ambiental no Ensino de Ciências: formação, prática e transversalidade. 2011. 150p. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino de Ciências) – Universidade do Estado do Amazonas, MANAUS – AM, 2011.

BADR, Eid et al. Educação Ambiental, conceitos, histórico, concepções e comentários à lei da Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/99): Programa de Pós-Graduação em Direito Ambiental da UEA: mestrado em Direito Ambiental. Manaus: Editora Valer, 2017.

BRASIL. Agenda 21. Comissão de Políticas de Desenvolvimento Sustentável e da Agenda 21 Nacional. 2. ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. LEI Nº 6.938, DE 31 DE AGOSTO DE 1981. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm > acesso em 17 de julho de 2023.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.html. > Acesso em 26 de agosto de 2023.

BRASIL. Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao13.pdf> > acesso em 18 de junho de 2020.

BRASIL. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em:



[Http://conferenciainfanto.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes.pdf](http://conferenciainfanto.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes.pdf). Acesso em: 02. maio. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de educação fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclo: apresentação dos temas transversais. -MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, Luciana Maria Lunardi; REIS, Marília Freitas de Campos Tozoni. Educação ambiental escolar, formação humana e formação de professores: articulações necessárias. Educar em Revista, Edição Especial n. 3, Curitiba, editora UFPR, 2014.

CARVALHO, I. C. de M. Meio Ambiente e Democracia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2008.

CASTROGIOVANNI, A. C. (org.). Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano. 3. ed. Porto Alegre. Mediação, 2003.

DESLANDES, S. E A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa social. teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 31-50.

DIAS, Genebaldo Freire. Educação Ambiental: princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 2000.

FERREIRA, L. J. C. Educação ambiental: abordagens no ensino fundamental 2011. 45f. Monografia. (Graduação em Ciências Biológicas). Faculdade Patos de Minas, Patos de Minas.

FRAGOSO, Edjane. NASCIMENTO, Elisangela Castedo Maria. Educação Ambiental no ensino e na prática escolar da Escola Estadual cândido Mariano – AQUIDAUANA/MS. Revista AMBIENTE & EDUCAÇÃO, v. 23, n. 1, p. 161-184, 2018.

FREIRE, P. Política e educação. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da terra. São Paulo: Peirópolis, 2001.

GADOTTI, Moacir. Ecopedagogia, Pedagogia da Terra, Pedagogia da Sustentabilidade, Educação Ambiental e Educação para a cidadania planetária, 2009.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da Terra: ideias centrais para um debate. I Fórum Internacional sobre ecopedagogia, Portugal, 2000.

GALLO, S. Transversalidade e meio ambiente. Ciclo de palestras sobre meio ambiente. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC; SEF, 2001.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.



GIL, Antônio Carlos. Projetos de pesquisa. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, M. A dimensão ambiental na educação. Campinas: Papirus, 1995.

GUIMARÃES, Mauro. A dimensão ambiental na educação. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico). Editora Papirus. Campinas, São Paulo, 2004.

GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental: participação para além dos muros da escola. In: In: MELLO, Soraia Silva de. TRAJBER, Rachel. Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola – Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007.

GUTIÉRREZ, Francisco & CRUZ Prado Ecopedagogia e Cidadania Planetária. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1999.



CAPÍTULO XV

COMPOSIÇÃO CORPORAL, FLEXIBILIDADE E RESISTÊNCIA ABDOMINAL DE ADOLESCENTES ESCOLARES

Adriana Barni Truccolo¹¹⁵; Claudia Souza de Oliveira¹¹⁶.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-15

RESUMO: Introdução: A Aptidão Física referenciada à saúde (ApRS) é a capacidade de executar atividades físicas de forma vigorosa e sem excesso de fadiga. Níveis satisfatórios de ApRS estão fortemente associados à promoção da saúde e à prevenção de doenças, sendo um importante marcador de saúde na infância e adolescência. Objetivo: Descrever o perfil da ApRS de adolescentes escolares. Método: Estudo Epidemiológico Transversal realizado com 563 adolescentes, sendo 235 meninas e 328 meninos pertencentes a oito escolas localizadas na área urbana de Alegrete, RS. As medidas e testes aplicados seguiram o protocolo do Projeto Esporte Brasil PROESP – BR. Resultados: Quando da análise da composição corporal, os resultados não apresentaram diferença significativa ($p=0,46$) entre meninos ($20,8 \pm 1,00$ Kg/m²) e meninas ($21,6 \pm 2,33$ Kg/m²) no IMC. No teste de “sentar e alcançar”, 63,4% (199) e 76,06% (216) dos meninos e meninas, respectivamente, apresentaram flexibilidade acima da Zona de ApRS. Para o teste de abdominal, os resultados mostraram que 45,86% (144) e 42,99% (135) dos meninos apresentaram resistência acima e abaixo da ApZRs, respectivamente e 39% (111) e 40% (140) das meninas apresentaram resistência acima e abaixo da ApZRs, respectivamente. Conclusão: Os resultados sugerem que as meninas apresentam uma maior tendência para sobrepeso e obesidade, níveis superiores de flexibilidade e menor resistência muscular localizada quando comparadas com os meninos, indicando que sexo possa interferir na Aptidão física relacionada à saúde desses escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Adolescente. Aptidão. Saúde. IMC. Flexibilidade.

BODY COMPOSITION, FLEXIBILITY AND ABDOMINAL RESISTANCE OF SCHOOL ADOLESCENTS

ABSTRACT: Introduction: Health-Referenced Physical Fitness (ApRS) is the ability to perform physical activities vigorously and without excessive fatigue. Satisfactory levels of ApRS are strongly associated with health promotion and disease prevention, being an important marker of health in childhood and adolescence. Objective: To describe the ApRS profile of school adolescents. Method: Cross-sectional epidemiological study carried out with 563 adolescents, 235 girls and 328 boys belonging to eight schools located in the urban area of Alegrete, RS. The measures and tests applied followed the protocol of the Projeto Esporte Brasil PROESP – BR. Results: When analyzing body composition, the results showed no significant difference ($p=0.46$) between boys (20.8 ± 1.00 kg/m²) and girls (21.6 ± 2.33 kg/m²) in BMI. In the “sit and reach” test, 63.4% (199) and 76.06% (216) of boys and girls, respectively, showed flexibility above the ApRS Zone. For the abdominal test, the results showed that 45.86% (144) and 42.99% (135) of

115 Universidade Estadual do RS; <https://lattes.cnpq.br/8147033387677530>; <https://orcid.org/0000-0003-0442-2908>.
E-mail: adriana-truccolo@uergs.edu.br

116 Universidade Estadual do RS; <http://lattes.cnpq.br/5121029695794435>; <https://orcid.org/0009-0009-3967-459>. E-mail claudiasouza1967@hotmail.com



the boys presented resistance above and below the ApZRs, respectively, and 39% (111) and 40% (140) of the girls showed resistance above and below ApZRs, respectively. Conclusion: The results suggest that girls have a greater tendency to be overweight and obese, higher levels of flexibility and lower localized muscular resistance when compared to boys, indicating that sex may interfere with the health-related physical fitness of these students.

KEYWORDS: Adolescent. Fitness. Health. BMI. Flexibility.

INTRODUÇÃO

A adolescência é um processo de construção social e histórica influenciado por fatores socioeconômicos, políticos e culturais do território onde o adolescente vive (Brasil, 2013). O adolescente cresce e se desenvolve de acordo com seu potencial biológico, psicológico e social; sendo suas relações afetivas, sociais e motoras influenciadas pelo processo de crescimento e desenvolvimento (Malina; Bouchard; Bar-Or, 2009). Dessa forma, o crescimento e o desenvolvimento humano, resultam em uma abordagem biocultural sendo essencial reconhecer a interação entre fatores biológicos e socioculturais presentes na vida do ser humano (Ré, 2011).

Segundo Guedes (2011), o crescimento resulta da multiplicação e da diferenciação das células e determina alterações progressivas nas dimensões do corpo inteiro ou de partes e segmentos específicos, em relação ao fator tempo, do nascimento à idade adulta.

Por outro lado, o desenvolvimento motor ocorre de forma progressiva durante toda a vida do ser humano, iniciando-se na sua concepção e cessando somente na sua morte (Papalia; Olds; Feldman, 2000), sendo entendido como uma interação entre as características biológicas individuais (crescimento e maturação) com o meio ambiente ao qual o sujeito é exposto durante a vida (Bee, 1977); ou seja, o desenvolvimento caracteriza-se pela sequência de modificações evolutivas em órgãos e sistemas do organismo humano que induzem ao aperfeiçoamento de suas complexas funções (Guedes, 2011). Para que as mudanças aconteçam, não bastam levar em conta apenas os fatores biológicos; devem-se considerar também os processos de interação do indivíduo com o meio e as experiências vivenciadas por ele (Fundação Vale, 2013).



Segundo a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no seu artigo 2º considera-se adolescente aquele entre doze e dezoito anos de idade. Por outro lado, a Organização Mundial da Saúde (OMS) adota a faixa etária entre dez e dezenove anos de idade para a adolescência. Na presente pesquisa foi adotada a faixa de idade estabelecida pela OMS.

Na adolescência são observados importantes variações em alguns indicadores de saúde, tais como a aptidão física, um importante marcador de saúde na infância e adolescência (Ruiz, 2011), e tais variações podem ser associadas à maturação biológica (Seabra, 2001), que ocorre independentemente da idade cronológica (Araújo, 2008). Níveis moderados a elevados de componentes da Zona Saudável de Aptidão Física como aptidão muscular, representada pela força/resistência muscular e pela flexibilidade e níveis baixos de massa gorda são características do sujeito associadas à sua saúde, por serem fatores de proteção de diversas doenças crônicas ligadas à morbidade e mortalidade (Guedes, 2002).

A manutenção de níveis satisfatórios de aptidão física relacionada à saúde tem sido recomendada para indivíduos de ambos os sexos, em diferentes faixas etárias. Contudo, enfatizam-se os períodos da infância e adolescência, uma vez que nessas fases da vida o organismo parece estar mais sensível às modificações relacionadas aos aspectos motores e da composição corporal (Malina et al, 2009).

Estudo realizado por Burgos et al. (2012) mostrou diferença na aptidão física relacionada à saúde com relação ao sexo das crianças e adolescentes instigando a repensar até onde a escola reproduz as estruturas sociais e reforça os preconceitos e privilégios de um sexo sobre o outro, colaborando para a construção da identidade sexual das meninas e dos meninos.

A educação e a saúde constituem espaços de produção e aplicação de saberes destinados ao desenvolvimento do homem, percebendo-se uma interseção entre estes dois campos. A Saúde não é apenas um processo de intervenção na doença, mas também um processo de intervenção para que o indivíduo e a coletividade disponham de meios para a manutenção ou recuperação do seu estado de saúde, no qual estão relacionados os fatores orgânicos, psicológicos, socioeconômicos e espirituais (Pereira, 2003). É



observada no campo da promoção da saúde uma combinação de apoios educacionais e ambientais que visam a atingir ações e condições de vida que garantam saúde.

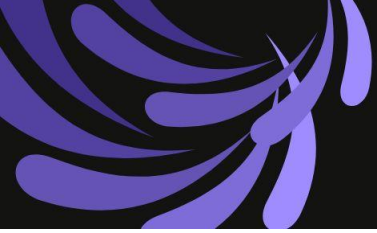
Desta forma, práticas educativas adquirem relevância e imperiosidade nas ações de saúde voltadas para este campo de ação. Essas práticas são o objeto das ações da educação em saúde, que tem como referenciais as concepções de saúde e de educação pautadas no desenvolvimento das potencialidades humanas, no potencial de transformação da realidade, sendo integrantes dos direitos fundamentais da pessoa humana (Candeias, 1997).

Através da educação as novas gerações adquirem os valores culturais e reproduzem ou transformam os códigos sociais de cada sociedade. Assim, não há um processo educativo asséptico de ideologias dominantes, sendo necessária a reflexão sobre o próprio sentido e valor da educação na e para a sociedade (Saviani, 1985).

É imperativo repensar a Educação em Saúde na perspectiva da participação social, compreendendo que as verdadeiras práticas educativas somente têm lugar entre sujeitos sociais e como tema relevante para os segmentos sociais em situação de vulnerabilidade e que possuem o direito a uma vida digna (Brasil, 2007).

Marcondes (apud Santos, 1988) define educação em saúde como sendo um conjunto de atividades que sofrem influência e modificação de conhecimentos, atitudes, religiões e comportamentos, sempre em prol da melhoria da qualidade de vida e de saúde do indivíduo. Enfatizar a importância de rever atitudes e os hábitos que nós e nossas famílias possuímos, influenciam grandemente na qualidade de vida que teremos, não somente no presente, mas também no futuro. Para que essa reflexão aconteça, é necessária que se adquira conhecimento acerca do assunto, conhecendo assim as atitudes favoráveis à saúde para que a qualidade de vida seja elevada.

A escola, enquanto espaço distinto e privilegiado para orientar o adolescente deve trabalhar temas relevantes da vivência do mesmo para que comportamentos de saúde na escola sejam assimilados, e não apenas adquiridos conhecimentos (Cowan, 2011). A proposição e desenvolvimento de intervenções multidisciplinares, considerando as potencialidades do aluno, a participação da família e dos profissionais da educação são



importantes para que o adolescente estabeleça competências que lhes permitam colocar em prática o aprendizado e fazer opções saudáveis para sua vida (Pereira, 2003).

Sabemos que escola é um importante espaço de referência para as crianças e adolescentes desenvolverem experiências significativas. Por essa razão, a sala de aula como parte desse espaço torna-se um local propício a ações estratégicas de promoção da saúde e da alimentação saudável, bem como de prevenção de doenças. No ano de 1998 o Ministério da Educação e Cultura (MEC) brasileiro lançou os PCNs, Parâmetros Curriculares Nacionais, que foram elaborados procurando respeitar diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país e, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Sendo, então, uma “sugestão” aos educadores (Brasil, 1998b).

Os PCNs foram elaborados para difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias. Dentre os temas transversais propostos nos PCNs, está a saúde onde é enfatizada a necessidade de educar para a saúde levando em conta todos os aspectos envolvidos na formação de hábitos e atitudes que acontecem no dia-a-dia da escola. Por esta razão, a educação para a Saúde será tratada como tema transversal, permeando todas as áreas que compõem o currículo escolar (Brasil, 1988a).

A escola desempenha importante papel na promoção da saúde dos adolescentes (SILVA), e os resultados da pesquisa, darão subsídios a intervenções voltadas para a promoção e manutenção de níveis satisfatórios da aptidão física. Igualmente, poderão direcionar ações para a prevenção dos efeitos negativos para a saúde resultantes do excesso de gordura e dos baixos níveis de aptidão muscular e cardiorrespiratória (Adami, 2008).

Como podemos ver diversos são os fatores que podem interferir no bem-estar de uma pessoa, necessário é que a família, bem como a escola, fique atentos para identificar se há algum indício de que algo está interferindo na vida dos educandos. Por esta razão, propõe-se a atuação conjunta do Pedagogo e do Educador Físico na investigação da Aptidão Física de Adolescentes uma vez que é sabido que a mesma influencia na capacidade de aprendizagem do aluno.



Conhecendo melhor o nível de desenvolvimento motor dos alunos, o professor poderá trabalhar a evolução progressiva de suas fases, promovendo e incorporando valores, habilidades e competências indispensáveis ao desenvolvimento humano que valorizam o próprio adolescente como ser criativo, espontâneo e em constante formação.

Pressupondo que até o momento estudos brasileiros acerca da aptidão física relacionada à saúde (composição corporal, flexibilidade, força/resistência muscular e aptidão cardiorrespiratória) e fatores sócio demográficos associados em adolescentes residentes na fronteira oeste do estado, mais precisamente no município de Alegrete não estão disponíveis na literatura, objetivou-se verificar o perfil da aptidão física relacionada à saúde (composição corporal, flexibilidade e força/resistência muscular) de acordo com a idade cronológica de adolescentes escolares residentes no município de Alegrete, RS.

METODOLOGIA

Estudo Epidemiológico Transversal, de base escolar e natureza aplicada, com abordagem quantitativa, realizado em oito escolas da rede pública de ensino com 598 adolescentes, sendo 235 meninas ($14,3 \pm 1,09$ anos) e 328 meninos ($14,4 \pm 1,00$ anos).

Foram considerados elegíveis para o estudo, os escolares com idade entre de 10 e 17 anos, de ambos os sexos, matriculados em escolas públicas de Alegrete, RS e participando regularmente das aulas de educação física. A assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido pelos adolescentes e de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE pelos responsáveis também foi critério de inclusão no estudo.

As medidas e testes aplicados (Composição Corporal, através do índice de massa corporal – IMC, teste de flexibilidade - sentar-e-alcançar, Teste de resistência abdominal - sit up) seguiram o protocolo do Projeto Esporte Brasil PROESP – BR, e os resultados foram comparados com os valores de referência. Para a análise dos dados foi utilizada a estatística descritiva, utilizando-se o teste T de student, com nível de significância estabelecido $p < 0,05$.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

O objetivo da pesquisa foi verificar o perfil da aptidão física relacionada à saúde (composição corporal, flexibilidade e força/resistência muscular) de acordo com a idade cronológica de adolescentes escolares residentes no município de Alegrete, RS.

Para isto, foram estudados 563 adolescentes, sendo 235 meninas ($14,3 \pm 1,09$ anos) e 328 meninos ($14,4 \pm 1,00$ anos) pertencentes a quatro escolas municipais e quatro estaduais, localizados em diferentes regiões geográficas da região urbana do município de Alegrete, bem como escolares que frequentam o Projovem RS. Abaixo são apresentados os resultados do Índice de Massa Corporal (IMC), Flexibilidade e Teste de Abdominal das meninas e dos meninos estratificados por idade.

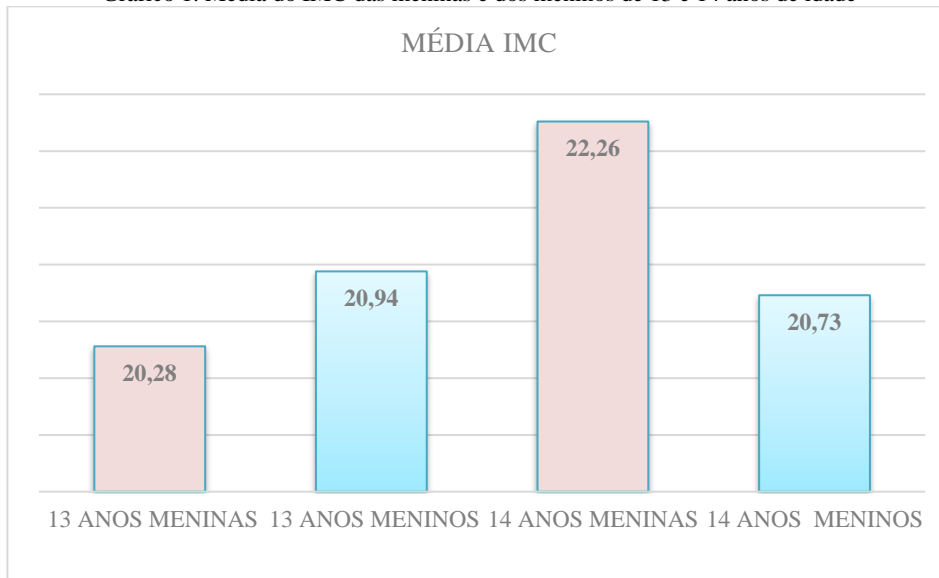
O gráfico 1 mostra a média do IMC das meninas e dos meninos de treze e quatorze anos de idade. Analisando o grupo de 13 anos de idade, não foi observada diferença significativa ($p=0,36$) entre os IMCs dos meninos e das meninas. Quando da comparação com a tabela 1 do Proesp pode-se observar que 66,66% (38) dos meninos ficaram abaixo da ApZRs, 10,52% (4) estão dentro dos resultados normais e 22,80% (13) ficaram acima do considerado normal. Com relação às meninas, 10,25% (4) estão dentro da ApZRs indicada para a idade, 76,92% (30) estão abaixo e 12,82% (5) estão acima do que é normal.

Analisando o grupo de 14 anos de idade, foi observada diferença significativa ($p=0,04$) entre os IMCs dos meninos e das meninas. Quando da comparação com a tabela 1 do Proesp. 16,12% (10) dos meninos estão acima da ApZRs, 9,67% (6) estão dentro do esperado para a idade e 74,19% (46) ficaram abaixo do indicado. Com relação às meninas, 31,88% (22) das meninas estão acima da ApZRs, 60,86% (42) estão abaixo do indicado, e 7,24% (5) apresentam índices normais para a idade.

Castro, Pfaffenbach e Santana (2023) encontraram resultados diferentes em estudo conduzido em Manaus, região Nordeste do país, quando mostraram aumento do excesso de peso entre adolescentes, independente do sexo.



Gráfico 1. Média do IMC das meninas e dos meninos de 13 e 14 anos de idade



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024)

A tabela 1 mostra os resultados nos testes de abdominal e flexibilidade para o grupo de 13 anos de idade. Com relação aos resultados no teste de abdominal, enquanto 54% das meninas apresentaram resultados acima da ApZRs, 51% dos meninos apresentaram resultados abaixo da ApZRs. Quanto ao teste de flexibilidade aproximadamente 80% das meninas e 72% dos meninos apresentaram resultados acima da ApZRs.

Tabela 1. Resultado dos testes de Flexibilidade (Flex) e Abdominal do Grupo de 13 anos de idade

Sexo	Nº	Idade X ± dp	Flex	Abd
Feminino	39	13,5±0,24	79,48% (31)>ApZRs 20,51% (8)<ApZRs	53,84% (21)> ApZRs 5,12% (2) = ApZRs 41,02% (16)< ApZRs
Masculino	57	13,6±0,37	71,92% (41)>ApZRs 21,05% (12)< ApZRs 7,01% (4) =ApZRs	47,36% (27)> ApZRs 50,87% (29)< ApZRs 1,75% (1) = ApZRs

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Os resultados encontrados são semelhantes com os do trabalho conduzido por Silva (2023) que encontrou resultados abaixo do esperado no teste de abdominal no grupo de crianças de 13 anos de idade. Quando comparados os resultados das meninas com os dos meninos de 13 anos, Silva (2023) encontrou resultados superiores para os meninos no teste de abdominal diferentemente do nosso estudo onde as meninas apresentaram melhor resultado. O mesmo aconteceu com os resultados no teste de flexibilidade.



A tabela 2 mostra os resultados nos testes de abdominal para o grupo de 14 anos de idade foi semelhante para meninas e meninos. Verificou-se que das 69 meninas, 55 (~80%) obteve resultados acima da zona de aptidão física relacionada à saúde; e que dos 62 meninos 49 (79%) também obtiveram resultados positivos no teste de abdominal. A mesma semelhança nos resultados ocorreu quando fizeram o teste de flexibilidade, 79,03% (49) dos meninos e 79,71% (55) das meninas apresentaram resultados acima da ApZRs.

Tabela 2. Resultado dos testes de Flexibilidade (Flex) e Abdominal do Grupo de 14 anos de idade.

Sexo	Nº	Idade $X \pm dp$	Flex	Abd
Feminino	69	14,6±0,41	79,71%(55)>ApZRs 15,94%(11)<ApZRs 4,34% (3) = ApZRs	42,02% (29)> ApZRs 4,34% (3) = ApZRs 53,62% (37) < ApZRs
Masculino	62	14,4±0,25	79,03%(49)>ApZRs 20,96%(13)<ApZRs	40,32% (25)> ApZRs 8,06% (5) = ApZRs 51,61% (32) < ApZRs

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024)

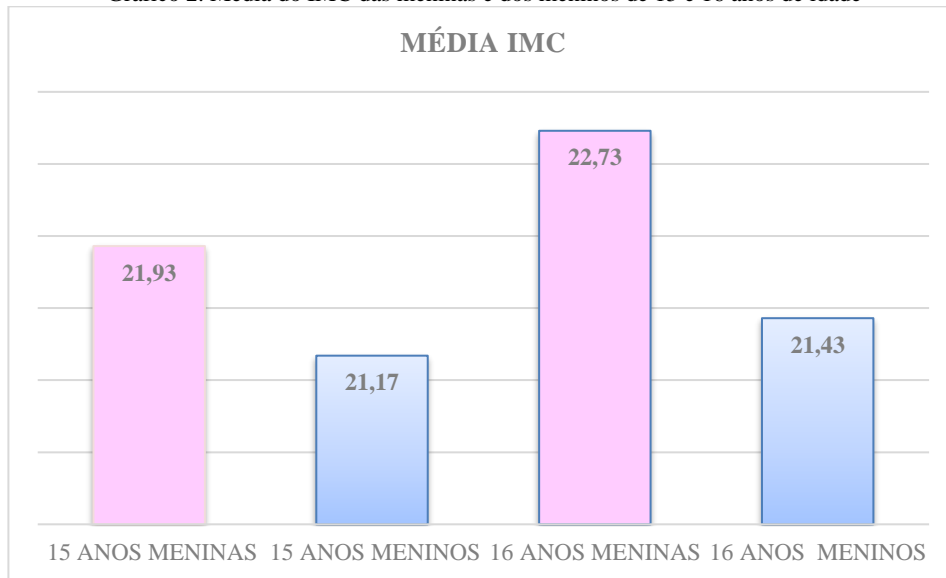
O presente estudo corrobora com os resultados de Silva (2023) quando encontrou resultados semelhantes tanto no teste de abdominal quanto no teste de flexibilidade para os adolescentes com 14 anos de idade de ambos os sexos.

O gráfico 2 mostra a média do IMC das meninas e dos meninos de quinze e dezesseis anos de idade. Analisando o grupo de 15 anos de idade, não foi observada diferença significativa ($p=0,43$) entre os IMCs dos meninos e das meninas. Quando da comparação com a tabela 1 do Proesp. o grupo de 15 anos mostrou que 28,57% (10) das meninas estão acima da ApZRs, 8,57% (3) estão dentro do esperado e 62,85% (22) estão abaixo do que é indicado para a idade. Com relação aos meninos, 14,58% (7) dos mesmos estão acima da ApZRs, 77,08% (37) estão abaixo e 8,33% (4) estão dentro do que é esperado para a idade.

Analisando o grupo de 16 anos de idade, não foi observada diferença significativa ($p=0,07$) entre os IMCs dos meninos e das meninas. Os resultados do grupo de 16 anos mostram que 80% (44) dos meninos estão abaixo da ApZRs, 9,09% (5) estão acima e 10,90% (6) estão dentro do índice. Quando da análise dos resultados das meninas, 67,44% (29) estão abaixo da ApZRs, 6,97% (3) estão dentro do esperado e 25,58% (11) estão acima do que é estabelecido para a idade.



Gráfico 2. Média do IMC das meninas e dos meninos de 15 e 16 anos de idade



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024)

A tabela 3 nos mostra que no teste de abdominal apenas uma menina (2,85%) está dentro do valor esperado para a idade e 31,25% (15) dos meninos está abaixo. Quanto aos testes de flexibilidade 72,91% dos meninos (35) estão acima da ApZRs e 2,85% (1) das meninas estão dentro do esperado para a idade.

Tabela 3. Resultado dos testes de Flexibilidade (Flex) e Abdominal do Grupo de 15 anos de idade.

Sexo	Nº	Idade $X \pm dp$	Flex	Abd
Feminino	35	15,4±0,02	77,14% (27) > ApZRs 20% (7) < ApZRs 2,85% (1) = ApZRs	40% (14) > ApZRs 57,14% (20) < ApZRs 2,85% (1) = ApZRs
Masculino	48	15,5±0,39	72,91% (35) > ApZRs 27,08% (13) < ApZRs	58,33% (28) > ApZRs 31,25% (15) < ApZRs 10,41% (5) = ApZRs

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024)

A tabela 4 mostra que aos 16 anos de idade, mais da metade das meninas participantes atingiu resultados não satisfatórios no teste de abdominal (67,44%). Os meninos alcançaram resultados superiores aos das meninas tanto no teste de flexibilidade quanto no teste de abdominal, embora os resultados no teste de abdominal não tenham sido plenamente satisfatórios visto metade dos meninos terem apresentado resistência abdominal abaixo dos níveis de aptidão relacionados à saúde.



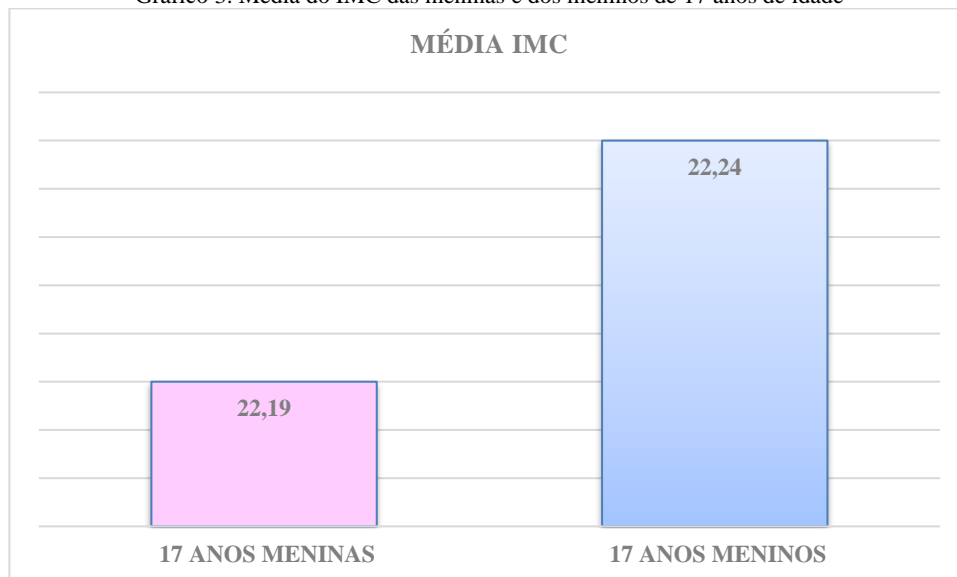
Tabela 4. Resultado dos testes de Flexibilidade (Flex) e Abdominal do Grupo de 16 anos de idade.

Sexo	Nº	Idade X ± dp	Flex	Abd
Feminino	43	16,5±0,46	65,11% (28)>ApZRs 27,90% (12)<ApZRs 6,97% (3)=ApZRs	30,23% (13)>ApZRs 67,44% (29)<ApZRs 2,32% (1)=ApZRs
Masculino	55	16,4±0,00	85,45% (47)>ApZRs 12,72% (7)<ApZRs 1,81% (1)=ApZRs	49,09% (27)>ApZRs 50,90% (28)<ApZRs

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024)

O gráfico 3 quatro mostra a média do IMC das meninas e dos meninos de dezessete anos de idade. Analisando o grupo de 17 anos de idade, não foi observada diferença significativa ($p=0,95$) entre os IMCs dos meninos e das meninas. Quando da comparação com a tabela 1 do Proesp. observou-se que 76,19% (32) dos meninos estão abaixo da ApZRs, 9,52% (4) estão acima e 14,28% (6) estão dentro do índice. Com relação às meninas, 72,41% (21) estão abaixo da ApZRs, 10,34% (3) estão dentro do esperado e 17,24% (5) estão acima do que é estabelecido para a idade.

Gráfico 3. Média do IMC das meninas e dos meninos de 17 anos de idade



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024)

A tabela 5 mostra que no teste de abdominal 86,20% (25) e 79% (33) das meninas e dos meninos respectivamente, estão abaixo da ApZRs. Quanto aos testes de flexibilidade a maior parte das meninas (83%) e dos meninos (69%) estão acima do valor de aptidão física relacionado à saúde esperado para a idade.



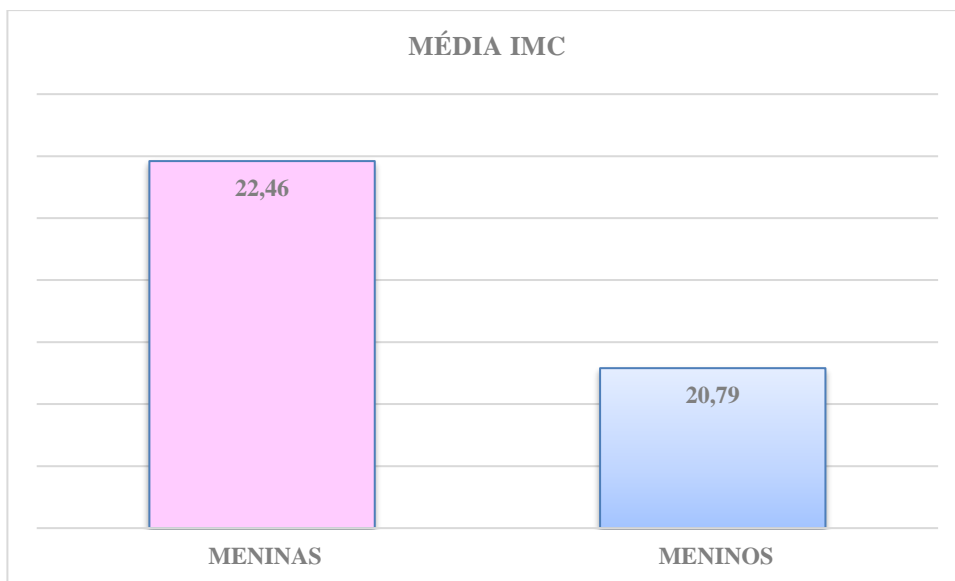
Tabela 5. Resultado dos testes de Flexibilidade (Flex) e Abdominal do Grupo de 17 anos de idade.

Sexo	Nº	Idade X ± dp	Flex	Abd
Feminino	29	17,5 ± 0,63	82,75% (24) > ApZRs 17,24% (5) < ApZRs	13,79% (4) > ApZRs 86,20% (25) < ApZRs
Masculino	42	17,5 ± 0,54	69,04% (29) > ApZRs 28,57% (12) < ApZRs 2,38% (1) = ApZRs	21,42% (9) > ApZRs 78,57% (33) < ApZRs

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024)

Quanto à análise da composição corporal, através do IMC, o gráfico 4 mostra a média do IMC das meninas e dos meninos de 18 anos. Analisando este grupo, não foi observada diferença significativa ($p=0,46$) entre os IMCs dos meninos e das meninas. Quando da comparação com a tabela 1 do Proesp, 75% (12) dos meninos estão abaixo da ApZRs enquanto 25% (4) estão acima. Três meninas (75%) estão abaixo da ApZRs e uma (25%) mostrou-se acima do ideal para a idade.

Gráfico 5. Média do IMC das meninas e dos meninos de 18 anos



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024)

Quanto aos testes de flexibilidade e abdominal, a tabela 6 mostra que nos testes de abdominal nove meninos (56,25%) e duas meninas (50% das meninas avaliadas) ficaram acima da ApZRs indicada para a idade; enquanto no teste de flexibilidade 75%



dos meninos apresentaram resultados abaixo da Zona de aptidão física relacionada à saúde, o que não aconteceu quando observados os valores de flexibilidade das meninas. Importante salientar que o número de meninos avaliados foi 4 vezes maior ao número de meninas avaliadas. Então, mencionar que 100 % das meninas, ou seja, quatro meninas apresentaram resultado acima do esperado no teste de flexibilidade, corresponde a um quarto dos meninos avaliados, que também apresentaram flexibilidade acima da ApZRs. Contudo, $\frac{3}{4}$ dos meninos apresentaram resultados abaixo da ApZRs, ou seja, 12 meninos, sugerindo que com aumento da idade diminuíram os níveis de flexibilidade.

Tabela 6. Resultado dos testes de Flexibilidade (Flex) e Abdominal do Grupo.

Sexo	Nº	Idade $X \pm dp$	Flex	Abd
Feminino	4	16,3 \pm 0,96	100% (4) > ApZRs	50% (2) > ApZRs 50% (2) < ApZRs
Masculino	16	14,9 \pm 1,58	25% (4) > ApZRs 75% (12) < ApZRs	9 (56,25%) > ApZRs 5 (31,25%) < ApZRs 2 (12,5%) = ApZRs

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024)

CONCLUSÃO

Em todas as idades os valores atingidos pelos adolescentes, independente do sexo, foram acima dos valores recomendados de aptidão física relacionada à saúde.

Os resultados mostraram déficit nutricional em todas as idades, mesmo nos grupos onde foi observada diferença significativa, ou seja, embora as meninas de doze anos apresentem IMC maior que o meninos de doze anos, ainda assim estão abaixo do considerado normal para a idade. O mesmo ocorre com o grupo de quatorze anos; as meninas apresentaram IMC normal e significativamente maior que os meninos, contudo, atribui-se o resultado a algum *outlier* na amostra das meninas que possivelmente elevou o resultado da média visto que aproximadamente 80% das meninas de 14 anos apresentam IMC abaixo da zona saudável de aptidão física.

Com relação aos testes de abdominal e flexibilidade será necessário tratamento estatístico a fim de que possamos afirmar se há diferença entre meninos e meninas, o que aparentemente não é sugerido. No entanto, os resultados no teste de abdominal ficaram



abaixo do escore de aptidão física relacionada à saúde em todas as idades, com exceção para o grupo de 13 anos bem como para os meninos de 15 anos de idade.

A infância e a adolescência são etapas da vida propícias ao estabelecimento de hábitos e atitudes que se espera que levem para a vida inteira. Por esta razão, necessário é que durante estas etapas, tanto a escola quanto a família, incentivem as crianças e adolescentes a adotarem hábitos e atitudes saudáveis, para que eles venham crescer e amadurecer com saúde e qualidade de vida em todas as etapas de sua existência.

Neste sentido, o presente estudo apresenta contribuições importantes para acrescentar, uma vez que são escassas as pesquisas similares a essa na literatura. A análise dos resultados permitiu observar algumas diferenças na percepção das questões de gênero, fato este que se deve prestar atenção dentro de nossas salas de aulas. Os resultados preliminares instigam as pesquisadoras a repensar até onde a escola reproduz as estruturas sociais e reforça os preconceitos e privilégios de um sexo sobre o outro, colaborando para a construção da identidade sexual das meninas e dos meninos.

Os resultados encontrados no presente estudo ressaltam as diferenças na aptidão física em relação ao sexo. Além das transformações fisiológicas e anatômicas que ocorrem em decorrência do aumento das descargas hormonais com a chegada da puberdade, este fato pode ser atribuído também à prática de atividade física habitual, que será a qual declina da infância para a adolescência.

No que comente a força e resistência muscular, avaliadas pelo teste de abdominal, observou-se que devem ser melhoradas através da prática regular de atividade física, na medida em que são valências indispensáveis na realização de qualquer tipo de movimento humano. Enfim, a prática de atividade física auxilia os sujeitos referidos independente de idade e sexo, o que influencia é a frequência e a duração das sessões. Os resultados mostraram necessidade de intervenção com palestras e oficinas de sensibilização para a prevenção de problemas posturais e lombalgias decorrentes da baixa resistência muscular no teste de abdominal.

Quanto à análise da flexibilidade dos meninos e meninas, analisamos que um número considerável dos pesquisados apresentam índices que indicam que os mesmos



estão acima do nível de ApZRs esperados para a idade. Fato este que pode ser estudado com maior profundidade.

Por essas razões e por acreditar na importância da interdisciplinaridade, onde os conhecimentos são integrados e as fronteiras entre as disciplinas são rompidas, a atuação conjunta do pedagogo e do educador físico na investigação da Aptidão Física de Adolescentes é de suma importância, uma vez que é sabido que a mesma influencia na capacidade de aprendizagem do aluno, bem como no seu estado nutricional. Por isso, uma pedagogia interdisciplinar torna-se a ferramenta ideal na criação de estratégias para melhor intervir na escola através de atividades de promoção da saúde e prevenção de doenças.

REFERÊNCIAS

ADAMI, F., VASCONCELOS, F.A G. Obesidade e maturação sexual precoce em escolares de Florianópolis - SC. *Revista Brasileira de Epidemiologia*. 2008, 11(4), 549-560.

AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE - ACSM (2007). *Manual do ACSM para teste de esforço e prescrição do exercício*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A.

ANDREASI V, et al. Aptidão física associada às medidas antropométricas de escolares do ensino fundamental. *J Pediatr* 2010;86(6):497-502.

ARAÚJO S.S., OLIVEIRA A.C.C. Aptidão física de escolares de Aracaju. *Rev Bras Cineantropom Desempenho Hum* 2008;10(3):271-276.

AUAD D. Relações de gênero na sala de aula: atividades de fronteira e jogos de separação nas práticas escolares. *Pro-Posições*, 2006; 17 (3): 137-149.

BEE, H. B362c *A criança em desenvolvimento*; tradução: Antônio Carlos Amador Pereira (e) Rosane de Souza Amador Pereira. São Paulo, Harper & Row do Brasil, 1977.

BLOCH, K. V., & COUTINHO, E. S. F. (2009). Fundamentos da Pesquisa Epidemiológica. In R. A. Medronho, K. V. Bloch, R. R. Luiz; G. L. Werneck (Eds.), *Epidemiologia* (pp. 173-179). 2nd. São Paulo: Atheneu.

BORGES, F. S. et al. (2004). Perfil antropométrico e metabólico de rapazes pubertários da mesma idade cronológica em diferentes níveis de maturação sexual. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 12(4), 7-12.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. *Caderno de educação popular e saúde*. 2007. 160 p.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Orientações básicas de atenção integral à saúde de*



adolescentes nas escolas e unidades básicas de saúde / Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. 1. ed., 1 reimpr. – Brasília : Editora do Ministério da Saúde, 2013.

BRASIL. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente. Lei Federal nº 8.069/1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. 7ª edição. Brasília, DF. 2012.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (Tema Transversal Saúde). Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>

BURGOS M.S. et al. Health-related physical fitness profile of children and adolescents aged 7-17. *J Health Sci Inst.* 2012;30(2):171-5.

CANDEIAS, N. M. F. Conceitos de educação e de promoção em Saúde: Mudanças individuais e mudanças organizacionais. *Rev de Saúde Pública.* 1997; 31:209213.

CASTRO, Ckamila Pereira de; PFAFFENBACH, Grace; SANTANA, André Bento Chaves. Avaliação do estado nutricional de adolescentes cadastrados no sisvan em manaus, amazonas, região norte e brasil, 2016-2020: um estudo ecológico. *EFEITOS DA VITAMINA D*, v. 1050, p. 182. 2023.

COWAN PA, COWAN PC. O papel dos pais na transição da criança para a escola. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância* [on-line]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development e Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development; 2011:1-6. Disponível em: <http://www.encyclopedia-crianca.com/documents/Cowan-CowanPRTxp1Parentais.pdf>

FUNDAÇÃO VALE. *Aprendizagem motora.* – Brasília: Fundação Vale, Setor de Ciências Humanas e Sociais da Representação da UNESCO no Brasil. 2013.

GAYA, A. Projeto Esporte Brasil. CENESP/UFRGS, Secretaria Nacional de Esportes, Ministério do Esporte e Turismo, 2001. Disponível em: www.ufrgs.br/esef/proesp-br

GUEDES D. P. et al. Aptidão física relacionada à saúde e fatores de risco predisponentes às doenças cardiovasculares em adolescentes. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto.* 2002; 2 (5):31–46.

GUEDES, D. P. Crescimento e desenvolvimento aplicado à Educação Física e ao Esporte. *Rev Bras Educ Física e Esporte*, v. 25, p. 127-40, 2011.

GUERRA C, et al. Perfil somatomotor e indicadores de saúde de adolescentes com índices alterados de glicemia. *Cinergis.* 2008; 9 (1): 29-36.

GLANER, M. F. (2005). Aptidão física relacionada à saúde de adolescentes rurais e urbanos em relação a critérios de referência. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 19(1), 13-24.



JIMENEZ P. D, et al. Socioeconomic status influences physical fitness in European adolescents independently of body fat and physical activity: the HELENA study. *Nutr Hosp*. 2010; 25:311-6.

KLEIN, C. H., & BLOCH, K. V. (2009). Estudos Seccionais. In R. A. Medronho, K. V. Bloch, R. R. Luiz & G. L. Werneck (Eds.), *Epidemiologia* (pp. 193-219). 2nd. São Paulo: Atheneu.

MACHADO-RODRIGUES, A. M. et al. Correlates of aerobic fitness in urban and rural Portuguese adolescents. *Annals of Human Biology*, 2011; 38(4), 479-484.

MALINA, R. M. et al. Crescimento, maturação e atividade física (2nd ed.). São Paulo: Phorte. 2009.

MINATTO, G. et al. Idade, maturação sexual, variáveis antropométricas e composição corporal: influências na flexibilidade. *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano*. 2010; 12(3), 151-158.

MOREIRA C. et al. Metabolic risk factors, physical activity and physical fitness in Azorean adolescents: a cross-sectional study. *BMC Public Health* 2011;11:214.

PAPALIA, D. E. et al. *Desenvolvimento humano*. 7.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 684 p.

PELEGRINI A. et al. Health-Related Physical Fitness in Brazilian Schoolchildren: Data From The Brazil Sport Program. *Rev Bras Med Esporte*. 2011; 17(2): 92-96.

PEREIRA, A. L. F. As tendências pedagógicas e a prática educativa nas ciências da saúde. *Cad. Saúde Pública*. 2003; 19(5):1527-1534.

PORTAL Educação. Definição de Educação em Saúde. (2013) Disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br/enfermagem/artigos/32334/definicao-de-educacao-em-saude> Acesso em 10 de ago de 2024.

PROJETO ESPORTE BRASIL. Disponível em: <http://www.proesp.ufrgs.br>

PROJETO ESPORTE BRASIL: Manual. Disponível em: <http://www.proesp.ufrgs.br>

RÉ, A.H.N. Crescimento, maturação e desenvolvimento na infância e adolescência: Implicações para o esporte. *Motricidade*. 2011, vol.7, n.3, pp. 55-67.

RIBEIRO, R. R. et al. Estado nutricional de escolares brancos e negros do sul do Brasil. *Revista da Associação Médica Brasileira*. 2009; 55(2), 121-126.

RONQUE, E. R. V. et al. Relação entre aptidão cardiorrespiratória e indicadores de adiposidade corporal em adolescentes. *Revista Paulista de Pediatria*. 2010; 28(3), 296-302.

RUIZ J.R., et al. Field-based fitness assessment in young people: the ALPHA health-related fitness test battery for children and adolescents. *Br J Sports Med* 2011;45(6):518-524.

SANTOS, D. A. et al. Determinant factors of cardiorespiratory fitness in Portuguese adolescents of different ethnicities. *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano*. 20011; 13(4), 243-249.



SANTOS D. M. V. et al. Passing rates on physical fitness. Effects of age, gender, physical activity, overweight and obesity. *Rev Bras Cineantropom Desempenho Hum* 2010, 12(5):309-315.

SEABRA, A., et al. (2001). Crescimento, maturação, aptidão física, força explosiva e habilidades motoras específicas. Estudo em jovens futebolistas e não futebolistas do sexo masculino dos 12 aos 16 anos de idade. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1(2), 22-35.

SILVA D.; DUARTE M. Nível de aptidão física de crianças entre 10 e 12 anos participantes do projeto social Gol de Letra – Craque da Amazônia. *Rev. Acta Brasileira do Movimento Humano*. 2012; 2 (2):58-68.

SILVA, K. S. et al. Prevalência de excesso de peso corporal em escolas públicas e privadas da cidade de Florianópolis, SC. *Arquivos Brasileiros de Endocrinologia & Metabologia*. 2008; 52, 574-575.

SILVA, J. E. T. DA. Influência da área urbana e rural sobre a aptidão física relacionada ao desempenho e a saúde de adolescentes do vale do Paraíba Paulista. *RBPFX - Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício*, v. 17, n. 110, p. 272-279, 26 nov. 2023.

SILVA, S. G. et al. (2011). Caracterização da Pesquisa. In S. G. d. Santos (Ed.), *Métodos e Técnicas de Pesquisa Quantitativa Aplicadas à Educação Física* (pp. 67-73). Florianópolis: Tribo da Ilha.

VASQUES, D. G., et al. Aptidão cardiorrespiratória de adolescentes de Florianópolis, SC. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*. 2007; 13(6), 376-380.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. WHO Expert Committee on Physical Status: the use and interpretation of antropometry. (Technical Report Series, 854). Geneve: WHO; 1995.



CAPÍTULO XVI

SAÚDE MENTAL DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFRN/NOVA CRUZ NO RETORNO AO ENSINO PRESENCIAL

Ana Letícia Lima dos Santos¹¹⁷; Mônica Karina Santos Reis¹¹⁸.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-16

RESUMO: O presente trabalho aborda a implantação do ensino remoto emergencial devido à pandemia da Covid-19 e os impactos na saúde mental dos estudantes do 3º ano do curso técnico integrado em Administração do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - Campus Nova Cruz (IFRN) no retorno ao ensino presencial. O problema central da pesquisa foi investigar quais as dificuldades socioemocionais enfrentadas pelos alunos do IFRN/NC a partir do término do ensino remoto emergencial e no retorno às atividades educacionais presenciais. Objetivou-se de forma geral refletir a respeito dos impactos na saúde mental dos estudantes do ensino médio integrado do IFRN Nova Cruz durante o ensino remoto emergencial e no retorno às atividades pedagógicas presenciais. Para consecução dos objetivos propostos e aprofundar a compreensão sobre o tema foi realizada uma pesquisa bibliográfica nas obras de Saldanha (2020), Holges *et al.* (2020), Joye, Moreira e Rocha (2020) sobre o ensino remoto emergencial e Estanislau e Bressan (2014), Coelho *et al.* (2020), Silva e Rosa (2021) Pott (2020) e OMS (2022) a respeito da saúde mental. A metodologia utilizada foi exploratória-descritiva, com abordagem qualitativa e quantitativa. Foram realizadas pesquisas bibliográficas e documentais, além da aplicação de questionários aos discentes matriculados no curso técnico integrado em Administração, ofertado pelo IFRN Campus Nova Cruz, no período letivo de 2023.1. Como resultado, ressalta-se que durante o ensino remoto os discentes se sentiram frequentemente desmotivados, preocupados, ansiosos, e com dificuldade de concentração, mas também eram permeados por sensações positivas como a felicidade, e a esperança. No retorno ao presencial foi constatado com fator positivo a queda nos índices de desmotivação e permanência da esperança está relacionada ao “novo normal”, e o sentimento de felicidade. Entretanto, mantiveram-se os índices de preocupação, ansiedade e cansaço. A boa relação com familiares e amigos e a adesão a hábitos saudáveis foram elencadas como estratégias utilizadas para amenizar os impactos negativos do estado de saúde mental após o retorno presencial. Por considerase a importância da escola e o suporte psicológico na vida desses estudantes, visando contribuir significativamente para a promoção da saúde mental, bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem no ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Adolescentes. Ensino remoto emergencial. Saúde mental.

MENTAL HEALTH OF INTEGRATED HIGH SCHOOL STUDENTS AT IFRN/NOVA CRUZ ON THE RETURN TO PRESENTIAL EDUCATION

ABSTRACT: This work addresses the implementation of emergency remote teaching due to the Covid-19 pandemic and the impacts on the mental health of students in the 3rd

117Universidade Federal do Rio Grande do Norte. <https://orcid.org/0009-0009-6512-6847>. E-mail: analeticia2411@yahoo.com.br

118 Universidade Federal do Rio Grande do Norte. <http://lattes.cnpq.br/2905658839080702>. <https://orcid.org/0000-0003-0654-4378>. E-mail: monicabiblioufrn@gmail.com



year of the integrated technical course in Administration at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte - Campus Nova Cruz (IFRN) when returning to in-person teaching. The central problem of the research was to investigate the socio-emotional difficulties faced by IFRN/NC students after the end of emergency remote teaching and upon returning to in-person educational activities. The overall objective was to reflect on the impacts on the mental health of integrated high school students at IFRN Nova Cruz during emergency remote teaching and upon returning to in-person pedagogical activities. To achieve the proposed objectives and deepen understanding of the topic, bibliographical research was carried out in the works of Saldanha (2020), Holges et al. (2020), Joye, Moreira and Rocha (2020) on emergency remote teaching and Estanislau and Bressan (2014), Coelho et al. (2020), Silva and Rosa (2021) Pott (2020) and WHO (2022) regarding mental health. The methodology used was exploratory-descriptive, with a qualitative and quantitative approach. Bibliographic and documentary research was carried out, in addition to the application of questionnaires to students enrolled in the integrated technical course in Administration, offered by IFRN Campus Nova Cruz, in the academic period of 2023.1. As a result, it is noteworthy that during remote teaching students often felt unmotivated, worried, anxious, and had difficulty concentrating, but they were also permeated by positive sensations such as happiness and hope. Upon returning to face-to-face attendance, the drop in demotivation rates and continued hope was found to be a positive factor, related to the “new normal”, and the feeling of happiness. However, levels of worry, anxiety and tiredness remained. Good relationships with family and friends and adherence to healthy habits were listed as strategies used to alleviate the negative impacts of mental health after returning in person. The importance of school and psychological support in the lives of these students is considered, aiming to significantly contribute to the promotion of mental health, well-being, development and learning in the school environment.

KEYWORDS: Adolescents. Emergency remote teaching. Mental health.

INTRODUÇÃO

Em 2020, a pandemia de COVID-19 impactou o Brasil, exigindo adaptações na vida acadêmica, profissional e social devido ao isolamento e à falta de planejamento prévio. O Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, autorizou o ensino remoto, permitindo a substituição das aulas presenciais por mídias digitais. Chamamos esse modelo de Ensino Remoto Emergencial (ERE).

O Instituto Federal do Rio Grande do Norte - Campus Nova Cruz (IFRN-NC) seguiu essa diretriz, suspendendo atividades presenciais e adaptando-se ao ensino remoto. Segundo o IFRN (2020), houve debates intensos para minimizar os impactos, considerando desigualdades no acesso à internet e condições socioeconômicas dos alunos.



Esse trabalho reflete sobre os desafios enfrentados pelos estudantes do IFRN-NC, especificamente os do 3º ano do curso técnico integrado em Administração, no retorno ao ensino presencial. Observações feitas durante reuniões pedagógicas e experiências de estágio indicaram um aumento de distúrbios psíquicos e problemas sociais entre os alunos. A pesquisa busca entender as dificuldades socioemocionais enfrentadas pelos estudantes nesse retorno, avaliando o impacto na saúde mental e no desempenho acadêmico.

Para alcançar os objetivos, realizamos uma pesquisa bibliográfica em autores como Saldanha (2020), Holges et al. (2020), e Coelho et al. (2020), com foco no ensino remoto e na saúde mental. O trabalho está organizado em cinco seções: introdução, referencial teórico, metodologia, resultados e considerações finais.

PANDEMIA DE COVID-19 E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A SAÚDE MENTAL

Com o propósito de reunir referencial teórico para subsidiar a compreensão e caracterização do ensino remoto emergencial, bem como aprofundar o entendimento dos transtornos psicológicos que acometeram os alunos durante a vigência desse novo formato de ensino, juntamente com suas articulações com a aprendizagem e permanência desses alunos no convívio escolar, foi realizada uma pesquisa bibliográfica abrangendo os referidos temas.

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

O ensino remoto emergencial foi adotado em 2020 como solução temporária para evitar a suspensão total das atividades escolares devido à pandemia. Segundo Saldanha (2020), esse formato foi criado sem planejamento prévio e com o objetivo de garantir a continuidade do processo educacional, sendo uma resposta rápida às necessidades impostas pela emergência.

Diferente da Educação a Distância (EaD), que é planejada e estruturada, o ensino remoto foi implementado de maneira improvisada. Holges et al. (2020) destacam que sua



finalidade era fornecer acesso rápido a conteúdos educacionais, sem a robustez de um sistema educacional consolidado.

O isolamento e o uso exclusivo de tecnologias digitais afetaram a convivência entre alunos e professores, mudando a rotina e gerando dificuldades como falta de equipamentos, acesso limitado à internet e sentimento de frustração. Esses fatores contribuíram para o aumento de problemas psicológicos, como ansiedade, depressão e fobias sociais. Os estudantes passaram a questionar suas metas e o futuro, afetando a motivação em relação à formação e carreira.

SAÚDE MENTAL DISCENTE EM CONTEXTOS DE PANDEMIA

A pandemia da COVID-19 trouxe inúmeros fatores negativos ao mundo todo, mas, por outro lado, trouxe notoriedade para um assunto chamado “Saúde Mental” que, segundo Alves e Rodrigues (2010, p. 128), é “entendida como o produto de múltiplas e complexas interações, que incluem fatores biológicos, psicológicos e sociais”. Esse tema está sendo bastante discutido devido aos efeitos colaterais causados pela pandemia, pois a sociedade passou a dar uma atenção maior aos primeiros sinais de desequilíbrio e ver que ela é tão importante quanto a saúde física para se ter uma vida com qualidade.

De acordo com a OMS (2022), a evolução dos transtornos mentais é uma tendência global intensificada pela pandemia. Só em 2020, no primeiro ano, a prevalência global de ansiedade e depressão aumentou 25%. Além disso, um levantamento divulgado em 2017, pelo 14 mesmo órgão, mostra que o Brasil é um dos países mais depressivos e ansiosos do mundo. Cerca de 5,8% da população sofre com a depressão e 9,3% possuem problemas com ansiedade.

No contexto educacional, muitos professores relataram preocupação com a saúde mental dos alunos, observando um aumento de casos de depressão e ansiedade, além de dificuldades em controlar as emoções. Pesquisa do Datafolha (2022) confirma que 34% dos jovens enfrentam dificuldades emocionais, 24% se sentem sobrecarregados e 18% deprimidos.

Vivenciar a pandemia gerou emoções negativas, como medo e insegurança, mas também promoveu reflexões e a busca por novas perspectivas. Pott (2020) afirma que a



pandemia mobilizou professores e alunos a buscarem estratégias para continuar o processo educacional, embora as consequências psicológicas só possam ser compreendidas plenamente mais tarde.

A crise desencadeou complicações emocionais e comportamentais que persistem mesmo com o retorno às aulas presenciais. Coelho et al. (2020) ressaltam a importância de rotinas saudáveis, como alimentação adequada e exercícios físicos, para minimizar os impactos na saúde mental, embora essas condições nem sempre estejam ao alcance de todos no Brasil.

PERCURSO METODOLÓGICO

CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Este estudo é caracterizado como exploratório-descritivo, que, de acordo com Marconi e Lakatos (2005), são estudos realizados através de análises empíricas e teóricas a fim de descrever inteiramente um fenômeno, como também um estudo de caso, que “é um modo de organizar os dados em termos de uma determinada unidade escolhida com a história de vida de um indivíduo, a história de um grupo, ou um processo social determinado” (Goode; Hatt, 1960, p. 432).

A pesquisa possui abordagem qualitativa, que considera a existência de uma relação dinâmica entre a realidade e o sujeito, ou seja, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser expresso em números (Prodanov; Freitas, 2013). Possui também abordagem quantitativa, mas em menor grau, uma vez que foi utilizada estatística descritiva para análise de parte do questionário.

Para investigar melhor esta realidade, foram utilizadas as técnicas de pesquisa bibliográfica e análise documental para a coleta de dados. De acordo com Fonseca (2002, p. 32) a pesquisa bibliográfica ajuda a procurar “referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta” (Fonseca, 2002, p. 32). E conforme Gil (2002, p. 44), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Nessa investigação realizou-se a pesquisa em: artigos, dissertações, teses e livros para aprofundamento da temática abordada.



No que se refere a pesquisa documental, Pádua (1997, p. 62) afirma ser “aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos”. Nesse contexto, foram utilizados documentos institucionais e as legislações vigentes, como as orientações do MEC e do Conselho Nacional de Educação, a fim de subsidiar a construção de referenciais legais.

Como instrumento de levantamento de dados primários, foi construído um questionário para compreender melhor as situações vivenciadas durante o ensino remoto e buscar medidas para amenizar os transtornos decorrentes desta modalidade de ensino que afeta o presencial. Assim, foi possível identificar quais suas principais dificuldades enfrentadas no processo de formação no IFRN na vivência do ensino remoto emergencial.

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

A população integrante desta pesquisa foi composta por discentes com matrícula ativa no curso técnico integrado em Administração, ofertado pelo IFRN Campus Nova Cruz, no período letivo de 2023.1. Participaram da pesquisa um total de 23 respondentes, dos quais 86% são do gênero feminino e 13,6% masculino. Em relação à idade, 60,9% possuem 17 anos, 26,1% 18 anos e 4,3% 19 anos.

Como pode ser observado, o perfil dos participantes acompanha a tendência mundial de prevalência do gênero feminino e no que diz respeito à faixa etária, os dados são condizentes com a idade considerada adequada para a etapa do ensino médio de acordo com a legislação brasileira para educação e os editais disponibilizados pelos institutos federais brasileiros de educação.

LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no Campus Nova Cruz do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, localizado na cidade Nova Cruz/RN, que teve suas atividades iniciadas no primeiro semestre letivo de 2009, através de um Núcleo de Ensino, vinculado ao Campus Natal Central, resolução N° 080/2009 – CONSUP/IFRN.



O Campus possui 947 alunos matriculados e 70 professores, conforme Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), oferece um total de 07 (sete) Cursos distribuídos em educação superior, pós-graduação e educação profissional técnica de nível médio. Os cursos Integrados e Subsequentes ofertados são: Técnico de nível médio em Química; Técnico de nível médio em Administração; Técnico de nível médio em Informática, e conta também com o ensino superior de tecnologia em Processos Químicos e Análise e Desenvolvimento de Sistemas, totalizando 27 turmas no geral. A equipe Técnica Pedagógica (ETEP), possui 1 (uma) Técnica em Assuntos Educacionais (TAE), 2 (dois) pedagogos e 1(uma) estagiária do curso superior em Pedagogia.

A estrutura da escola conta com os seguintes espaços: 27 salas administrativas e gestão do ensino; sala de audiovisual para 160 lugares; 01 videoconferência, 01 estúdio de gravação (em planejamento); 01 biblioteca; 01 cantina; 01 refeitório; 05 gabinetes médico, odontológico, enfermaria e sala de repouso; 02 áreas de serviços gerais; 20 salas de aulas; 03 salas de estudo de informática (30 computadores); 02 laboratórios de informática de uso geral (21 computadores cada); 04 laboratórios de ciências (Física, Química, Biologia e Matemática); 04 laboratórios específicos; 03 baterias de sanitários na área administrativa; 02 baterias de sanitários na área de ensino; rede lógica de computadores categoria 6 para 315 pontos; projetores multimídia em cada ambiente pedagógico; sistemas acadêmico e biblioteca centralizados ao sistema central do IFRN; quadra poliesportiva; piscina semi-olímpica; campo de futebol; pista de atletismo (em planejamento); 01 sala de dança; 01 academia.

INSTRUMENTO E COLETA DE DADOS

Foi realizada a aplicação de questionários via *Google Forms*. O conteúdo na íntegra desse instrumento pode ser encontrado no Apêndice A, p. 34, sendo composto por 8 (oito) questões fechadas e 3 (três) questões abertas. As informações coletadas foram: idade, gênero, considerações sobre a saúde mental e sentimentos durante a pandemia; considerações e sentimentos sobre a saúde mental e sentimentos a partir do retorno presencial; possíveis causas e consequências dessa condição; e estratégias de enfrentamento e cuidado com a saúde mental. Os dados quantitativos foram analisados



estatisticamente e o conteúdo das questões abertas foram utilizados na discussão a partir das narrativas dos respondentes.

Os participantes da pesquisa foram reunidos em um laboratório de informática com computadores com acesso à internet, onde foram disponibilizados os questionários. Nesse momento também foi realizada a sensibilização sobre o conteúdo da pesquisa, duração, privacidade dos dados levantados, importância da participação deles e possíveis dúvidas sobre as questões abordadas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados aqui apresentados e discutidos à luz da literatura científica, foram categorizados a partir de temas centrais emergidos do processo de análise do questionário e seguirá a seguinte estrutura: caracterização dos sujeitos da pesquisa, investigação acerca da autopercepção dos sujeitos sobre saúde mental no ensino emergencial remoto e identificação dos principais sentimentos e emoções por eles experienciados nesse período de distanciamento social e suspensão das atividades educacionais.

Por conseguinte, buscou-se investigar essas mesmas variáveis no retorno ao ensino presencial e suas relações com o desempenho acadêmico. Os dados analisados têm natureza mista, com características quantitativas com questões fechadas que objetivaram gerar percentuais e qualitativas a partir de perguntas abertas que possibilitam a livre expressão dos sujeitos participantes da pesquisa.

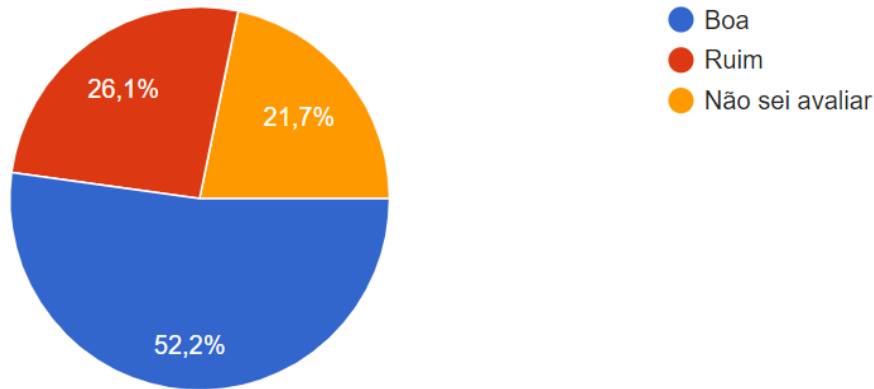
AUTOPERCEPÇÃO SOBRE SAÚDE MENTAL DURANTE O ENSINO EMERGENCIAL REMOTO

Com base nas compreensões das definições elencadas na seção do referencial teórico e com o intuito de investigar a autopercepção da saúde mental dos discentes durante o período da Pandemia por Covid-19 e no exercício do ensino remoto emergencial, foi solicitado que estes avaliassem como se sentiam e representassem sua avaliação em três categorias: bom, ruim ou não sei avaliar. De acordo com o gráfico 1, é



possível observar que embora a maior parte considere seu estado psicológico como bom, existe um grupo considerável que não sabe avaliar a sua saúde mental.

Gráfico 1- Autopercepção sobre Saúde Mental durante o Ensino Emergencial Remoto



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Esse resultado reforça a constatação de que uma parcela significativa da população desconhece a temática, o que inclui também os discentes participantes desta pesquisa. Diante do exposto, percebe-se a necessidade da promoção de discussões sobre saúde mental em sala de aula, de modo a conscientizar os discentes da importância da manutenção da sua saúde integral. De acordo com Estanislau e Bressan (2014) a falta de informação confiável e orientação especializada sobre a saúde mental levam ao estigma, que é um dos problemas de maior impacto na saúde, devido à influência negativa que causa no indivíduo.

A falta de conhecimento sobre a temática, pode estar atrelada a uma crença amplamente disseminada de que a mentalmente saudáveis são aqueles indivíduos que não estão acometidos por nenhuma doença mental e pode resultar na discriminação intelectual, emocional e social, deixando de lado a devida atenção necessária em tentar procurar compreender o tema, como se a saúde mental não estivesse relacionada a outros processos de adoecimentos e acarretasse doenças físicas também.

Muitas das vezes, o entendimento do senso comum é pensar que sentimentos e emoções estão vinculados apenas ao coração, quando na verdade, sentimos e nos emocionamos com nossos órgãos e sentidos de forma integral, incluindo o cérebro. Este cérebro que adocece emocionalmente é o mesmo que está em sala de aula tentando



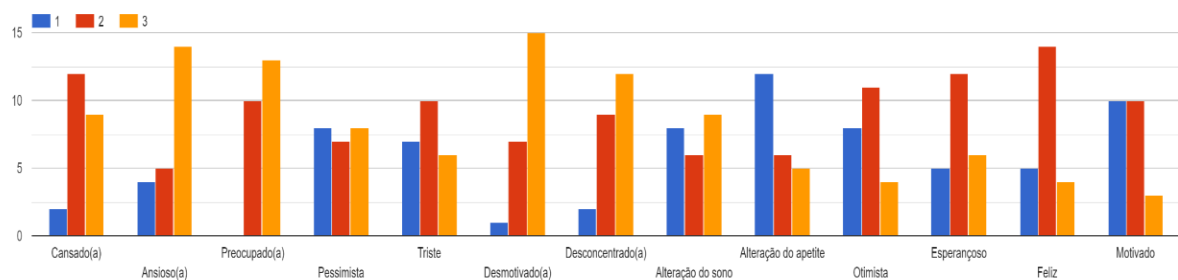
aprender e que muitas das vezes não consegue por estar adoecido. Então, se um aluno possui uma mente adoecida, pode-se dizer que seu aprendizado está comprometido.

SENTIMENTOS/EMOÇÕES DURANTE O PERÍODO DE ENSINO REMOTO

A preocupação com a saúde mental dos indivíduos aumentou significativamente com a ocorrência da pandemia por COVID-19 e todas as restrições sociais, econômicas e de saúde pública impostas à sociedade. Nesse cenário, no qual crianças, adolescentes são grupos vulneráveis, pois demandam cuidados e medidas preventivas para redução da sobrecarga emocional, a partir do fechamento das escolas, tornaram-se ainda mais suscetíveis a complicações emocionais, como apresentado no estudo de Vazquez et. al. (2022, p. 307) realizado com que constatou que durante a pandemia os adolescentes “apresentaram triagem positiva em 10,5% para sintomas depressivos graves e 47,5% para sintomas ansiosos graves.

Diante dos resultados da autoavaliação perceptiva, buscou-se identificar quais sentimentos ou emoções foram vivenciados com mais intensidade pelos discentes com escalas representadas por 1 (pouco), 2 (razoável) e 3 (muito), como pode ser observado no gráfico 2, abaixo.

Gráfico 2 - Intensidade de sentimentos/emoções durante o período de ensino remoto.



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.
Legenda: 1 (pouco), 2 (razoável) e 3 (muito)

Pode-se observar, a partir do gráfico 2, que durante o ensino remoto os discentes se sentiram frequentemente: **DESMOTIVADOS**, devido ao fato de terem se refugiado



na tecnologia e não conseguirem manter o foco nas aulas remotas e nem no convívio social; **PREOCUPADOS** em razão da situação de saúde pública na pandemia, medo de morte, escolarização, incerteza e insegurança; **ANSIOSOS**, gerando medo excessivo do futuro, distanciamento social, risco de contaminação, dificuldades para administrar o tempo, ocasionando a **DIFICULDADE DE CONCENTRAÇÃO**, provocando o estresse que pode tirar a atenção das atividades diárias e criando problemas imaginários maiores do que realmente são.

De acordo com Faro *et al.* (2020) a partir de uma pesquisa em vários estudos estatísticos realizados em situações pandêmicas, como é o caso da COVID-19 e da SARS, constatou-se que alguns transtornos mentais comuns podem ser desencadeados pela quarentena, a exemplo dos transtornos de ansiedade e depressão e indícios de aumento do comportamento suicida. Corroborando a esses autores, na pesquisa realizada por Silva *et al.* (2022, p. 5), os autores relataram que durante o ensino remoto, 3% dos adolescentes relataram possuir sentimentos de solidão e quase 50% sempre se sentiram irritados, nervosos ou mal-humorados sempre/muitas vezes.

Ainda de acordo com os autores, em sua pesquisa,

Quando perguntados se haviam entendido o conteúdo das aulas no ensino a distância, 15,8% dos adolescentes referiram que não entenderam nada, 47,8% um pouco, 27,5% quase tudo e apenas 8,5% tudo. A principal dificuldade relatada foi a falta de concentração (59%), seguida de falta de interação com os professores (38,3%) e amigos (31,3%) e problemas com internet (26,3%) (Silva *et al.* (2022, p. 6).

Diante do exposto, pode-se constatar que, apesar do ensino remoto emergencial (ERE) ter como premissa promover o ensino e aprendizagem mesmo a distância, foi possível identificar impactos negativos da pandemia e do ERE na saúde mental dos universitários, em virtude de elevada percepção de cansaço e sobrecarga associada ao ERE quando comparada ao modelo presencial, além de frequência significativa de queixas de cefaleia, sintomas de ansiedade, de estresse e de tristeza (Gonçalves *et al.*, 2021; Flores *et al.*, 2021; Silva *et al.*, 2021).

Durante o ensino remoto, foram experimentadas diversas emoções, incluindo desmotivação, tédio e preocupação. Esses sentimentos surgiram devido ao rompimento dos vínculos afetivos e à interrupção das principais rotinas de estudo e lazer, especialmente em uma fase da vida em que as vulnerabilidades emocionais aumentam os



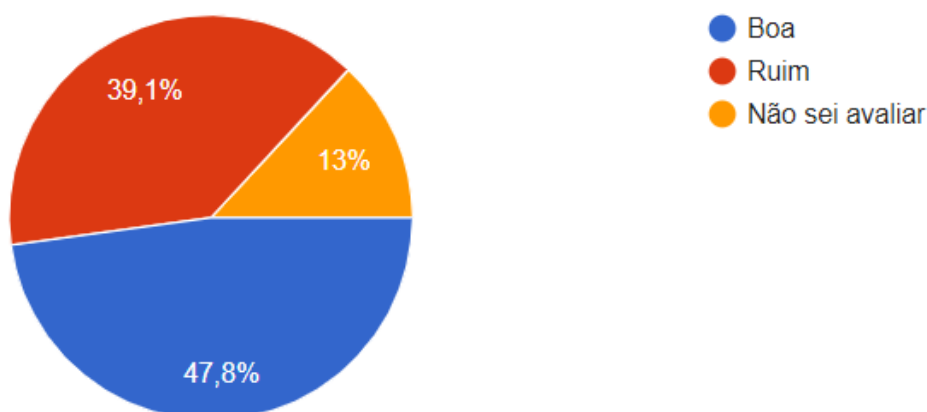
riscos para a saúde mental, o que afeta diretamente no bem-estar e aprendizado dos discentes (Vazquez *et al.*, 2022; Coelho *et al.*, 2020). Apesar das incertezas que cobriam o mundo naquele momento, podemos observar no gráfico a menção a sensações positivas como a **FELICIDADE**, por não ter sido atingido pelos efeitos negativos da pandemia e a **ESPERANÇA** por um futuro melhor.

Em continuidade, com o propósito de compreender essas mesmas variáveis em um novo contexto, pós-pandemia e com o retorno às atividades escolares presenciais, na próxima seção buscou-se investigar como os discentes avaliaram sua saúde mental no retorno, bem como se as emoções e sentimentos que eles experimentaram no contexto denominado de “novo normal”.

AUTOPERCEPÇÃO SOBRE SAÚDE MENTAL NO RETORNO AO ENSINO PRESENCIAL

Comparando os momentos, ensino emergencial remoto e retorno ao presencial percebemos, como demonstrado adiante no gráfico 3, um aumento significativo de 13% no percentual daqueles que consideraram sua autopercepção do estado de saúde mental como ruim. Em contrapartida, um fator que pode ser positivo é a redução de 8% entre aqueles discentes que não sabiam como avaliar sua saúde mental.

Gráfico 3 -Autopercepção sobre Saúde Mental no retorno ao Ensino Presencial.



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.



Diante desses resultados, percebemos que o distanciamento da sala de aula durante os últimos anos impactou de forma significativa a saúde mental dos alunos, e isso pode ser intensificado no retorno ao ensino presencial. Isso ocorre devido a toda carga psicológica adquirida durante a pandemia, como os múltiplos danos que cada indivíduo trouxe consigo após um período tão inesperado e temido, como: privações, perdas, luto, tudo o que já faz parte da sua trajetória, porém, intensificado e compactado em dois anos.

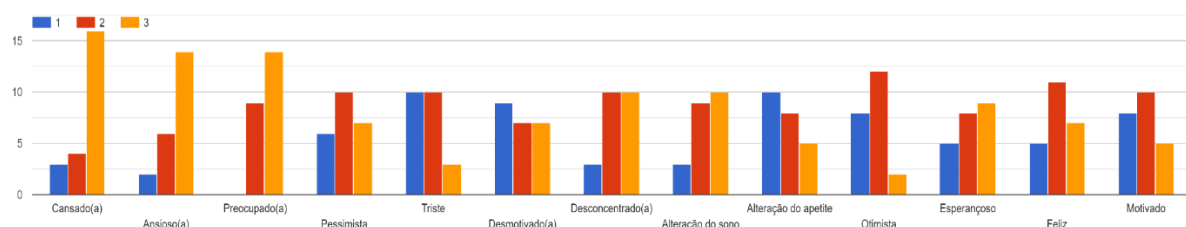
SENTIMENTOS/EMOÇÕES APÓS O RETORNO AO ENSINO PRESENCIAL

Ao analisarmos o Gráfico 4, também com escala de intensidade 1 (pouco), 2 (razoável) e 3 (muito), podemos afirmar como pontos positivos a queda nos índices de **DESMOTIVAÇÃO**, uma vez que, os alunos retornaram à Instituição mais animados, otimistas, interessados em estudar e socializar.

A permanência da **ESPERANÇA** está relacionada ao “novo normal”, e o sentimento de **FELICIDADE** pela possibilidade de um novo recomeço. Temos ainda a manutenção dos índices de **PREOCUPAÇÃO**, visto que alguns alunos não estavam adaptados com o ritmo exigido pela escola, o que gerava uma certa **ANSIEDADE** por não haver uma rotina de estudos a ser seguida para cumprir o prazo das atividades exigidas pelos professores.

Como consequência disso, e de acordo com o gráfico, percebe-se um aumento significativo dos índices de **CANSAÇO**, justamente pela dificuldade de voltar a rotina que tinham antes da pandemia. Esses são os maiores efeitos que a reabertura da escola e a retomada das aulas presenciais causaram nos estudantes.

Gráfico 4 - Intensidade de sentimentos/emoções após o retorno ao ensino presencial.



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Legenda: 1 (pouco), 2 (razoável) e 3 (muito)

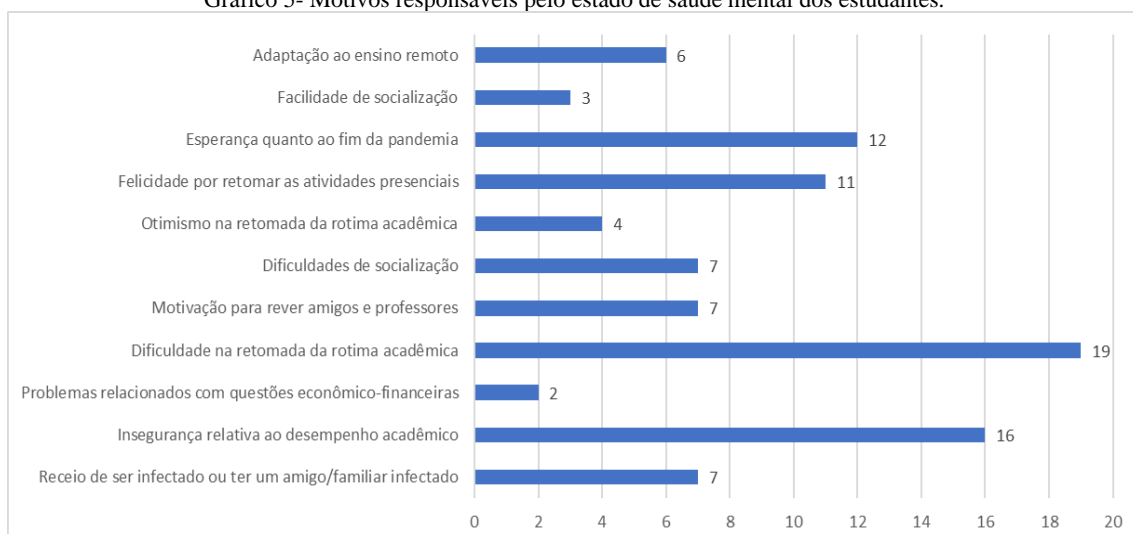


Esse resultado corrobora com a pesquisa noticiada pela Agência Senado (2022) em que os estudantes relataram cansaço, falta de concentração, ansiedade e outros após o retorno ao ensino presencial. A referida pesquisa foi realizada com aproximadamente 642 mil estudantes do estado de São Paulo, que estavam cursando desde o 5º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio. Os resultados do estudo mostraram que 70% dos estudantes relataram quadros de depressão ou ansiedade quando foram consultados a partir do retorno ao ensino presencial (Agência Senado, 2022).

A pesquisa mostrou ainda que 33% dos estudantes dizem apresentar dificuldades de concentração sobre o que é transmitido em sala de aula; outros 18,8% disseram se sentir "totalmente esgotados e sob pressão"; 18,1% disseram "perder totalmente o sono devido às preocupações" e 13,6% relataram "a perda da confiança em si mesmo". Além disso, 1/3 dos alunos se autoqualificou como "pouquíssimo focados" (Agência Senado, 2022).

Ao serem questionados sobre quais motivos seriam responsáveis pelo seu estado de saúde mental, dentre a listagem de possíveis motivos apresentados, o destaque foi a ocorrência de mais da metade dos alunos citarem questões de desempenho acadêmico e saúde, como por exemplo, a dificuldade na retomada da rotina (82,6%), insegurança relativa ao desempenho acadêmico (69,6%) e esperança quanto ao fim da pandemia (52,2%). Seguido por questões sociais, como felicidade por retornar às atividades presenciais (47,8%), motivação para rever amigos e professores (30,4%) e dificuldades de socialização (30,4%), conforme Gráfico 5.

Gráfico 5- Motivos responsáveis pelo estado de saúde mental dos estudantes.



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.



Diante dos resultados da presente pesquisa e dos dados reunidos nesta investigação percebe-se que os cenários e os números não são tão diferentes. Contatou-se o processo de adoecimento dos alunos em virtude das condições sanitárias mundiais, isolamento social e início do ensino remoto, com depressão e ansiedade liderando o ranking de patologias mais recorrentes. Atrelado a isso, a falta de preparação dos alunos para o retorno ao ensino presencial, quando a situação de saúde pública estava controlada, mas não resolvida ajudou a criar esse cenário de incertezas.

No que se refere a dificuldade dos alunos em retomarem a rotina acadêmica, retomamos os resultados apresentados por Vazquez *et al.* (2022, p. 312), a partir do qual presume-se que, “a ausência de rotina escolar tenha potencializado o tempo de exposição à tela e a inversão do sono, além de outras mudanças no cotidiano dos jovens, impactando no aumento dos sintomas de depressão e ansiedade”. Estes fatores podem dificultar a retomada da rotina, necessidade de realização de tarefas, cumprimentos de prazos, foco e concentração, necessários ao cotidiano escolar.

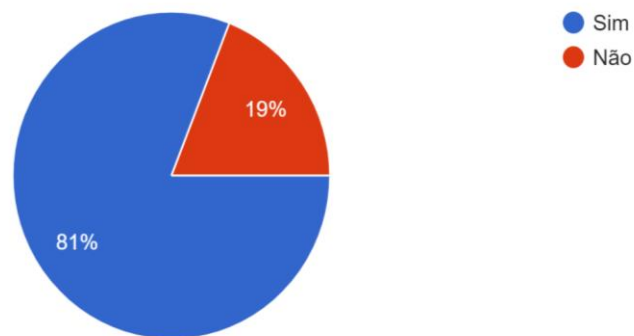
Na seção seguinte, buscou-se analisar a interferência do estado mental dos estudantes no retorno ao ensino presencial e sua relação com o desempenho acadêmico.

INTERFERÊNCIA DO ESTADO MENTAL NO DESEMPENHO ACADÊMICO

Diante da constatação de que tanto quanto o ensino remoto emergencial, quanto retorno ao ensino presencial trouxeram complicações significativas para o estado de saúde mental dos estudantes do IFRN Campus Nova Cruz, buscou-se investigar se esses fatores influenciaram ou afetaram o desempenho acadêmico dos estudantes. Como pode ser observado no gráfico 6, cerca de 81% dos alunos apontaram que o estado mental interferiu no desempenho escolar.



Gráfico 6 - Interferência do estado mental no desempenho acadêmico.



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Percebe-se que a ausência do acompanhamento psicológico impactou de forma direta na saúde mental dos alunos, impossibilitando que mudassem essa realidade, uma vez que, segundo Pedroza e Maia (2021), a psicologia escolar desempenha um papel crucial na criação de ambientes propícios para diálogo e intercâmbio de ideias, envolvendo toda a comunidade educacional, com o objetivo de aumentar a compreensão dos processos e das relações que ocorrem no contexto educativo. Se tivessem tido esse suporte, teria sido de extrema importância, pois poderiam ter recebido orientações sobre as situações que estavam vivenciando e tentar amenizá-las da melhor forma possível, buscando sempre o seu bem-estar. Além disso, poderiam trabalhar habilidades socioemocionais, como empatia, cooperação e resolução de conflitos internos, para o seu sucesso acadêmico e a vida em geral.

Como foi constatado acima, os discentes precisaram de ajuda pessoal e Institucional, mas, devido a falta de profissional na instituição de ensino, ficaram impossibilitados de ter o acompanhamento psicológico adequado no processo de retorno ao ensino presencial. Já que esse acompanhamento por parte da escola não foi suficiente ou adequado, buscou-se identificar quais estratégias os alunos utilizaram para amenizar as complicações psicológicas enfrentadas durante esse período.

ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PARA AMENIZAR O ESTADO DE SAÚDE MENTAL DURANTE A PANDEMIA

Relacionando com o Gráfico 6, os alunos também informaram quais estratégias foram adotadas por eles para minimizar as dificuldades na realização das atividades em



decorrência dos estados mentais. Alguns responderam que não possuíam **NENHUMA ESTRATÉGIA**, visto que não conseguiam buscar ajuda e nem se ajudar, outros estabeleceram uma **ROTINA**, listando atividades como forma de auto se ajudar, outros buscaram **MOTIVAÇÃO** em elementos externos e se auto motivando e **CONTROLE DA ANSIEDADE**, alguns faziam exercício de respiração e aprenderam a desenvolver técnicas de controle da ansiedade, como citados nas falas a seguir:

“Respirar e listar o que precisava ser feito”; (aluno 15)

“Sempre fui otimista e acreditei em mim mesma”; (aluno 5)

“Tentava me motivar com pensamentos positivos para estudar mais, esse estudo refletia nas notas e me motivavam, mesmo quando os resultados não eram o que eu esperava.”; (aluno 10)

“Tentei controlar minha ansiedade e minhas preocupações para conseguir entender os assuntos e poder ter um bom desempenho.” (aluno 12)

Conforme Folkman (2012), as estratégias de enfrentamento são reações cognitivas na forma de ideias ou comportamentos que têm como objetivo preservar o bem-estar psicológico e físico diante dos impactos prejudiciais provocados pelo estresse. Como podemos perceber, as estratégias são diversas e envolvem preponderantemente o pensamento otimista e a manutenção da motivação para conseguir concluir as atividades escolares com êxito. Por fim, buscou-se identificar as estratégias adotadas para a manutenção de um estado de saúde mental satisfatório.

ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PARA AMENIZAR O ESTADO DE SAÚDE MENTAL APÓS O RETORNO PRESENCIAL

Ao fazer uma associação ao Gráfico 4, os discentes apontaram estratégias para atenuar os desafios de natureza mental encontrados após o retorno presencial. Eles colocaram métodos que adotaram na busca de uma saúde mental equilibrada, como **RELAÇÕES INTERPESSOAIS** (família e amigos); **HÁBITOS SAUDÁVEIS** (atividade física, esportes, lazer, alimentação saudável, qualidade do sono, literatura, música, filmes); **MEDICALIZAÇÃO** (apenas 1 aluno), como nas seguintes declarações:

“Comecei a praticar atividades físicas e exercícios, ter uma alimentação saudável e também praticar esportes que eu gosto, para assim poder ter minha saúde mental tranquila.”; (aluno 19)



“Ficar com a família; (aluno 14)

Me distrair com coisas que gosto de fazer; (aluno 14)

Não pensar tanto em pensamentos negativos; Se divertir um pouco, tanto com a família quanto sozinha.” (aluno 14)

“Ouvir música e ler livros.”(aluno 6)

A partir da resposta dos alunos, retomamos a definição de saúde mental da OMS (2022) como um bem-estar físico, psíquico e social e ressaltamos a importância dos vínculos afetivos com familiares e amigos como fundamental para manutenção da saúde mental, pois como resalta Vazquez *et al.* (2022, p. 313) “para o público jovem, a escola é um espaço que representa não só um local de estudo, é também um local de aglutinação e convivência com outras pessoas de sua idade”. De forma complementar a adoção de hábitos saudáveis que auxiliam não apenas no que se refere ao estado biológico, como na saúde integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente investigação objetivou-se refletir a respeito dos impactos na saúde mental dos estudantes do ensino médio integrado do IFRN-Campus Nova Cruz, durante o ensino remoto emergencial e no retorno às atividades pedagógicas presenciais. Atingiu-se plenamente o referido objetivo, uma vez que, constatamos que tanto no ERE quanto no retorno ao presencial os alunos vivenciaram sentimentos e sensações desagradáveis e agradáveis, que impactaram na sua saúde mental e desempenho acadêmico.

Os objetivos específicos também foram alcançados, pois conseguiu-se perceber que embora a preocupação com a saúde mental seja uma realidade, ainda existe falta de informação e desinformação quando se refere à autopercepção sobre o estado de saúde mental, seja durante o ERE ou no retorno ao presencial. Identificou-se a ansiedade, medo, dificuldade de concentração e desmotivação como principais sentimentos/emoções negativas durante o período de ensino remoto e o retorno ao presencial e esperança e felicidade como sentimentos mais positivos no retorno ao presencial. Por fim, verificou-se que o estado de saúde mental interferiu no desempenho acadêmico e ressaltou-se que os discentes recorrem a laços familiares e de amizade, bem como a manutenção de hábitos para conseguirem se manter estáveis mentalmente.



A realização deste estudo permitiu identificar alguns efeitos do Ensino Remoto Emergencial sobre a saúde mental dos estudantes do ensino médio integrado do IFRN, Campus Nova Cruz, relacionados com as dificuldades enfrentadas em virtude da mudança do ensino presencial para o ensino remoto e as principais demandas psicológicas e emocionais apresentadas por eles durante o período de fechamento das escolas.

Na ausência da rotina escolar, os alunos passaram mais tempo diante de telas, ficando desmotivados e ansiosos por não poderem interagir socialmente e sem saber como seriam seus próximos dias. Ao retornarem para o ensino presencial, levaram consigo toda a carga psicológica adquirida durante a pandemia.

Ao lócus da pesquisa sugere-se que seja destacada a importância de oferecer suporte psicológico aos estudantes e incentivar a criação de rotinas saudáveis de estudo e autocuidado. A pesquisa evidenciou a relevância dessas ações para promover a saúde mental dos estudantes no contexto educacional. Além disso, é fundamental explorar a importância da conscientização e da redução do estigma em relação à saúde mental. Através de uma educação e informação adequadas, é possível combater a discriminação e promover o cuidado com a saúde mental, proporcionando um ambiente mais acolhedor e inclusivo. Para melhorar o suporte à saúde mental dos estudantes, é recomendado que a instituição adote ações e políticas específicas. A implementação de programas de apoio psicológico, o treinamento para educadores e a criação de espaços de diálogo sobre saúde mental são algumas das medidas que podem ser tomadas. Além disso, ressaltar a necessidade de uma abordagem multidisciplinar e colaborativa, envolvendo professores, psicólogos, pais e outros profissionais de saúde, para lidar de forma abrangente com as questões de saúde mental no ambiente educacional.

A partir desse estudo, pode-se comprovar que o assunto saúde mental é pouco conhecido pelos alunos, como também a necessidade de intensificar o olhar docente para as questões emocionais, e ver que por mais que já tenha se passado um ano, alguns ainda apresentam questões psicológicas para serem tratadas.

No geral, o estudo ressalta a importância de cuidar da saúde mental em todas as áreas da vida, reconhecendo os desafios e buscando estratégias para promover o bem-estar. Isso se aplica tanto à vida pessoal quanto à profissional, pois a saúde mental é fundamental para o equilíbrio e a realização em todas as áreas da nossa vida.



Por fim, pela pandemia ainda trazer consequências aos estudantes hoje, sugiro que esse estudo seja replicado dentro do curso de Pedagogia da UFRN para que alunos e docentes tenham a percepção dos reflexos do ensino remoto na saúde mental e possam promover ações para mitigar esses efeitos e melhorar o bem-estar dos discentes durante o percurso acadêmico.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA DO SENADO. Pandemia prejudicou a condição psicológica de estudantes. Brasília: Senado Notícias, 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/05/30/pandemia-prejudicou-condicao-psicologica-de-estudantes-mostra-pesquisa>. Acesso em: 18 jun. 2023.

ALVES, Ana Alexandra Marinho; RODRIGUES, Nuno Filipe Reis. Determinantes sociais e económicos da saúde mental. Revista Portuguesa de Saúde Pública, Lisboa, v. 28, n. 2, p. 127-131, 2010.

AMARANTE, Paulo; NUNES, Mônica de Oliveira. A reforma psiquiátrica no SUS e a luta por uma sociedade sem manicômios. Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 23, n. 6, p. 2067-2074, 2018.

BRASIL. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Diário Oficial da União: Seção 1, Ministério da Educação, Brasília, 16 jun. 2020. Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 12 dez. 2022.

COELHO, Ana Paula Santos; OLIVEIRA, Daniela Sousa; FERNANDES, Elionara Teixeira Boa Sorte; SANTOS, Alana Libania de Souza; RIOS, Mônica Oliveira; FERNANDES, Emanuella Soares Fraga; NOVAES, Cristiane Pereira; PEREIRA, Tatiana Barreto; FERNANDES, Talitha Sonally Soares. Saúde mental e qualidade do sono entre estudantes universitários em tempos de pandemia da COVID-19: experiência de um programa de assistência estudantil. Research, Society and Development, São Paulo, v. 9, n. 9, p. 1-14, 2020.

DALL'ARA, João. Busca por medicamentos para a saúde mental cresce a cada ano no Brasil. Jornal da USP: São Paulo, 2023. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/busca-por-medicamentos-para-a-saude-mental-cresce-a-cada-ano-no-brasil/>. Acesso em: 25 maio 2023.

DATAFOLHA. Educação na perspectiva dos estudantes e suas famílias. 2022. Disponível em: https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2022/07/Pesquisa-Itau-Social_Datafolha-Educacao_onda-9.pdf. Acesso em: 15 jun. 2023.

ESTANISLAU, Gustavo Mechereffe; BRESSAN, Rodrigo Affonseca (orgs.). Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber. São Paulo: Artmed, 2014.



FARO, André; BAHIANO, Milena de Andrade; NAKANO, Tatiana de Cassia; REIS, Catiê; SILVA, Brenda Fernanda Pereira da; VITTI, Laís Santos. COVID-19 e saúde mental: a emergência do cuidado. *Revista Estudos: Psicologia, Campinas*, n. 37, p. e200074, 2020.

FLORES, Maria Assunção; SIMÃO, Ana Margarida Veiga; BARROS, Alexandra; FLORES, Paulo; PEREIRA, Diana; FERNANDES, Eva Lopes; FERREIRA, Paula Costa; COSTA, Luís. Ensino e aprendizagem à distância em tempos de COVID-19. um estudo com alunos do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia, Coimbra*, v. 55, p. 1-28, 2021.

FOLKMAN, Susan. Stress, Health, and Coping: Synthesis, Commentary, and Future Directions. In: FOLKMAN, Susan (ed.). *The Oxford Handbook of Stress, Health, and Coping*. Oxford Library of Psychology. Online edition. Oxford Academic, 2012. Disponível em: <https://academic.oup.com/edited-volume/38623/chapter-abstract/335210665?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 10 jul. 2023.

FONSECA, João José Saraiva. *S. Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUERRA, Arthur. Brasileiros se preocupam mais com saúde mental do que com câncer. São Paulo: Forbes, 2023. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbessaude/2023/02/arthur-guerra-brasileiros-se-preocupam-mais-com-saude-mental-do-que-com-cancer/>. Acesso em: 28 jun. 2023.

GONÇALVES, Nicole Cristina de Almeida; SANTOS JÚNIOR, Randolpho; MIYAZAKI, Maria Cristina de Oliveira Santos; SANTOS, Loiane Leticia dos; ANDRÉ, Júlio César; CASTIGLIONI, Lilian. Pandemia do coronavírus e ensino remoto emergencial: percepção do impacto no bem-estar de universitários. *Psicologia, Conocimiento y Sociedad, Montevideo*, v. 11, n. 3, p. 40-59, 2021.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. As diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. *Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia. Recife*, v. 2, p. 1-12, 2020.

IFRN. Relatório de autoavaliação institucional 2020. CPA. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/institucional/arquivos/comissao-propria-de-avaliacao/documentos-internos/avaliacao-institucional-2020-relatorio-final>. Acesso em 11 dez.2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MELO, Janaína Farias de; SILVA, Galera Matos de França; BOMFIM, Zulmira Áurea da Cruz; SOUSA, Isabelle Cerqueira; FARIAS JÚNIOR, Lindolfo Ramalho. Teoria histórico-cultural - contribuições para a prática psicopedagógica. *Psicopedagogia e Teoria Histórico-Cultural, Fortaleza*, v. 37, n. 114, p. 353-365, 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). *Constituição da Organização Mundial da Saúde (OMS/WHO)*. New York: OMS, 1946. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5733496/mod_resource/content/0/Constitui%C



3%A7%C3%A3o%20da%20Organiza%C3%A7%C3%A3o%20Mundial%20da%20Sa%C3%BAde%20%28WHO%29%20-%201946%20-%20OMS.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Mental health. Switzerland: OMS, 2022. Disponível em: <https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>. Acesso em: 20 maio 2023.

PÁDUA, E. M. M. Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática. 2.ed. São Paulo: Papirus, 1997.

PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira; MAIA, Camila Moura Fé. Atuação de psicólogas escolares em contexto de pandemia: análise de práticas profissionais. In: NEGREIROS, F.; FERREIRA, B. de O. (Orgs.). Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia? Pimenta Cultural, p. 91-117, 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SALDANHA, Luís Cláudio Dallier. O discurso do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. Revista Educação e Cultura Contemporânea, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 124-144, 2020.

SANTOS, Ademir Valdir. Escolas como postos de socorro: instituições escolares na epidemia de gripe espanhola no Rio de Janeiro (1918). Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 41, n. 87, 2021.

SILVA, Ariana Paula da; GOMES, Crizian Saar; SILVA, Kênia Lara; MALTA, Deborah Carvalho; FREITAS, Maria Imaculada de Fátima. Repercussões da pandemia de covid-19 na saúde mental, no estado de ânimo e nas atividades escolares de adolescentes brasileiros. Revista Mineira de Enfermagem, v. 26, p. e-146, 2022.

SILVA, Michelli Domingos da; SOARES, Glória Cristina Araújo; CARDOSO, Carla Mara Leandro; GUERREIRO, Thayanne Sa Bezerra; GUIMARÃES, Cyntia Costa; CHICRE, Giovanna Ribas; TRINDADE, Francilene de França; SIQUEIRA, Luciano Rodrigues Mendes de; SEFFAIR, Rebecca Pereira; DOMINGUES, Nathany do Amaral. Coronavírus: consequências da pandemia no ensino superior. Revista Eletrônica Acervo de Saúde, São Paulo, v. 13, n. 5, p. 1-9, 2021.

SILVA, Simone Martins; ROSA, Adriane Ribeiro. O impacto da Covid-19 na saúde mental dos estudantes e o papel das instituições de ensino como fator de promoção e proteção. Revista Prâxis, Novo Hamburgo, v. 18, n. 2, p. 190-206, 2021.

VAZQUEZ, Daniel Arias; CAETANO, Sheila Cavalcante; SCHLEGEL, Rogerio; LOURENÇO, Elaine; NEMI, Ana; SLEMIAN, Andréa; SANCHEZ, Zila M. Vida sem escola e saúde mental dos estudantes de escolas públicas na pandemia de Covid-19. Saúde Debate, Rio de Janeiro, v. 46, n. 133, p. 304-317, 2022.

ZANARDO, A. B. Z.; VENTURA, C. A. A.; CONSULE, R. C. Vulnerabilidade social e transtornos mentais: scoping review. Textos Contextos (Porto Alegre), v. 21, n. 1, p. 38616, 2022.



CAPÍTULO XVII

CONTRIBUIÇÕES DAS METODOLOGIAS ATIVAS PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS NO ENSINO NOS ANOS INICIAIS

Maria Luciene da Costa Silva¹¹⁹; Mônica Karina Santos Reis¹²⁰.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-17

RESUMO: As metodologias ativas são consideradas estratégias e métodos ativos, que apresentam caminhos para desenvolver no aluno uma postura autônoma e motivadora, com fins de torná-los mais criativos e protagonistas no aprender, além de transformar as aulas em experiências vivas de aprendizagens significativas. Nesse sentido, este artigo traz em discussão a problemática da inserção das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem e tem como objetivo analisar as principais contribuições das metodologias ativas para o processo de ensino e aprendizagem de alunos nos anos iniciais. Para tanto, realizou-se um levantamento bibliográfico, com o propósito de obter embasamento teórico e aprofundamento conceitual sobre a temática nas obras de Behrens (2008, 2011), Masetto (2006), Moran (2018), Zabala (2002), Bacich e Moran, (2018). Por conseguinte, realizou-se uma busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT), com vistas a conhecer as principais estratégias adotadas pelos professores e identificar as principais contribuições dessas estratégias, quando adotadas em salas de aula do segmento do ensino fundamental I. Os resultados evidenciam que o uso das metodologias utilizadas no ambiente escolar proporciona ao aluno envolver-se de forma ativa e atuante nas situações de aprendizagem, auxiliam no desenvolvimento de competências, como: pensamento crítico, criatividade, trabalho em equipe, pesquisa relevante e significativa, autonomia, curiosidade e participação. Portanto, conclui-se que neste contexto, as metodologias ativas tornam-se elementos imprescindíveis no processo de ensino e aprendizagem atribuindo ênfase ao papel de protagonista dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologia Ativa. Aluno. Ensino. Anos Iniciais.

CONTRIBUTIONS OF ACTIVE METHODOLOGIES TO THE TEACHING AND LEARNING PROCESS OF STUDENTS IN EDUCATION IN THE EARLY YEARS

ABSTRACT: Active methodologies are considered active strategies and methods, which present ways to develop an autonomous and motivating attitude in the student, with the aim of making them more creative and protagonists in learning, in addition to transforming classes into live, meaningful learning experiences. In this sense, this article brings into discussion the issue of inserting active methodologies in the teaching and learning process and aims to analyze the main contributions of active methodologies to the teaching and learning process of students in the initial years. To this end, a bibliographical survey was carried out,

119 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. <https://orcid.org/0009-0006-9720-1643>. E-mail: maluciene08@gmail.com

120 Universidade Federal do Rio Grande do Norte. <http://lattes.cnpq.br/2905658839080702>. <https://orcid.org/0000-0003-0654-4378>. E-mail: monicabiblioufrn@gmail.com



with the purpose of obtaining theoretical basis and conceptual deepening on the theme in the works of Behrens (2008, 2011), Masetto (2006), Moran (2018), Zabala (2002), Bacich and Moran, (2018). Therefore, a search was carried out in the Digital Library of Dissertation Theses of the Brazilian Institute of Information, Science and Technology (BDTD/IBICT), with a view to understanding the main strategies adopted by teachers and identifying the main contributions of these strategies, when adopted. in classrooms in the elementary school segment I. The results show that the use of methodologies used in the school environment allows the student to become actively and actively involved in learning situations, helping to develop skills, such as: critical thinking, creativity, teamwork, relevant and meaningful research, autonomy, curiosity and participation. Therefore, it is concluded that in this context, active methodologies become essential elements in the teaching and learning process, placing emphasis on the protagonist role of students.

KEYWORDS: Active Methodology. Student. Teaching. Early Years.

INTRODUÇÃO

A natureza complexa e transversal do contexto educacional sugere um cenário dinâmico e multifacetado, no qual as transformações e mudanças no âmbito da sala de aula sofrem influência de fenômenos como o surgimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Com a evolução das tecnologias e o surgimento da internet, aumentando a divulgação aberta de cursos de formação continuada de professores e materiais pedagógicos, os profissionais da educação passam a ter a oportunidade de aprender em qualquer lugar, a partir da sua disponibilidade de tempo e com profissionais das mais diferentes áreas.

Tais transformações culminam com o surgimento de novas necessidades educacionais, recursos e estratégias metodológicas que demandam mudanças nos métodos de ensinar, como por exemplo, o uso das metodologias ativas em sala de aula. Assim, entendemos que a proposta da utilização das metodologias ativas é essencial para uma mudança de paradigma na interação entre professor e aluno, nas estratégias de ensino e nas possibilidades de efetivação da aprendizagem. Incluir as tecnologias digitais e metodologias ativas em processos educativos significa integrá-las com o currículo, o que requer expandir sua concepção para além de listas de temas de estudos previstos e identificar o currículo real desenvolvido na prática pedagógica (Almeida; Valente, 2011).



As metodologias ativas são instrumentos que auxiliam no processo de construção cognitiva dos alunos, permitindo que os mesmos deixem de ser agentes passivos no processo de aprendizagem e tornem-se ativos, participando efetivamente da construção do próprio conhecimento. Entendemos que a adesão destes métodos por parte dos sistemas de ensino favorece efetivamente o desenvolvimento da autonomia do aprendiz, atuando principalmente, na formação do aluno e o desenvolvimento de capacidades como: reflexão, autoaprendizagem, pensamento estratégico e criatividade, fatores importantes para o desenvolvimento do indivíduo e considerados sujeitos ativos, transformam todos os atores sociais em sujeitos da educação, contribuindo para um novo Cenário Educacional.

A experiência construída ao longo de dez anos atuação no Ensino Fundamental I, tornou possível perceber a ausência das metodologias ativas nesse cenário, principalmente nos momentos em que a problematização de temas e situações e o exercício da consciência crítica se faz necessário. Nesse contexto, emerge a problemática de pesquisa deste artigo que busca identificar, por meio da literatura científica, quais as contribuições proporcionadas pelo uso das metodologias ativas para o processo de ensino e aprendizagem, especificamente no recorte da etapa do Ensino nos anos iniciais.

Diante do exposto, este artigo objetiva analisar as principais contribuições das metodologias ativas para o processo de ensino e aprendizagem de alunos nos anos iniciais. Para tanto, realizou-se um levantamento bibliográfico sobre o uso das metodologias ativas em salas de aulas no segmento do ensino fundamental I, publicados na Biblioteca Digital de Teses de Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT), com vistas a conhecer as principais estratégias adotadas e elencar as vantagens e desvantagens do uso das metodologias ativas no processo pedagógico. O referencial teórico foi embasado nos estudos de Behrens (2008, 2011), Masetto (2006), Moran (2018), Zabala (2002), Bacich e Moran, (2018), entre outros.

Este artigo está estruturado em quatro sessões. Na introdução apresenta-se a problemática de pesquisa os objetivos e referencial teórico. Na segunda sessão apresenta-se o referencial teórico sobre o ensino nos anos iniciais, metodologias ativas, seus princípios e métodos. Na sessão três é caracterizada a pesquisa e apresenta-se o percurso de pesquisa. Os resultados são apresentados e discutidos na sessão de quatro. Por fim, são apresentadas as considerações finais e referências.



ENSINO E APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Anos Iniciais é a continuidade da Educação Infantil, e tem como finalidade atender aos interesses e necessidades dos alunos que são peculiares nesta faixa etária, de 06 a 10 anos, que vão do 1º ao 5º ano. Visando desenvolver ao máximo suas capacidades e potencialidades, o foco está na alfabetização da criança e no desenvolvimento das linguagens e das habilidades sociais, cognitivas e motoras.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2018),

As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atua (Brasil, 2018, p. 58).

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. Como aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/201029, “os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo” (Brasil, 2010).

Nesse sentido, é indispensável o fortalecimento da autonomia desses alunos, oferecendo-lhes a capacidade de tomar decisões independentes e responsáveis em relação ao seu próprio processo de aprendizagem e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação.

USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS EM SALA DE AULA

Atualmente, percebe-se uma crescente busca por métodos inovadores de ensino aprendizagem a fim de contemplar as reais necessidades educacionais da sociedade moderna. Logo, exige-se dos profissionais o desenvolvimento de competências e



habilidades capazes de desenvolver uma nova visão do ato de educar, que está para além dos saberes adquiridos na formação inicial. Nesse sentido, é preciso investir na formação continuada de professores para que estes, possam atuar de forma coerente com o paradigma educacional dos novos tempos. De forma geral, os professores ainda recorrem aos métodos tradicionais de ensino, no qual o professor é o sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, repassando seu conhecimento através de aula expositivas com ênfase na memorização, repetição de fatos e informações para os alunos.

É consenso que estes métodos não estão em consonância com a concepção de educação contemporânea, o que sugere a emergência de novas estratégias de ensino, como por exemplo, as metodologias ativas de ensino aprendizagem. Estas, rompem com o modelo tradicional pautada em uma estratégia de ensino unilateral, e propõe uma nova estrutura educacional, onde os alunos são estimulados a participar do processo de forma mais direta, como protagonistas do seu itinerário formativo. Trata-se da proposta de uma pedagogia problematizadora, onde o aluno assume uma postura ativa em seu processo de aprender, possibilitando assim, o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

Essa alternativa de ensino vem sendo aplicada nas instituições escolares, com o objetivo de tornar o aprendizado de seus alunos mais efetivo. Neste enfoque, as metodologias ativas contribuem no sentido em que:

[...] procuram criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem e construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas realizadas, fornecer e receber feedback, aprender a interagir com colegas e professor, além de explorar atitudes e valores pessoais (Valente, 2018, p. 28).

Ao considerar o aluno como protagonista de suas aprendizagens, assumindo o compromisso e responsabilidade com sua educação e formação, pressupõe-se o rompimento com os pressupostos da educação tradicional. Ao possibilitar a interação linear e não hierarquia entre professor e aluno e possibilitar a ampliação das compreensões considerando valores e atitudes pessoais e coletivas, as metodologias ativas ampliam a percepção de conteúdo a ser ensinado. Ao centralizar o aluno no foco do processo do



aprender, promover a liberdade do pensar, refletir e desenvolver o pensamento crítico, consolidam sua importância e pioneirismo no cenário educacional mundial.

Na visão de Valente (2018, p. 27), as metodologias ativas “[...] constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas”.

De acordo com Paiva *et al.* (2016), as metodologias rompem com o modelo tradicional de ensino, pois com elas:

São elaboradas novas compreensões de ensino e propostas alternativas para sua operacionalização, entre elas as denominadas metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Estas rompem com o modelo tradicional de ensino e fundamentam-se em uma pedagogia problematizadora, onde o estudante é estimulado a assumir uma postura ativa em seu processo de aprender, buscando a autonomia do educando e a aprendizagem significativa (Paiva *et al.*, 2016, p. 1).

Na visão de Bacich e Moran, (2018, p. 2), que as conceituam “[...] como estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”, essas estratégias são principalmente caracterizadas pela ação efetiva do aprenderfazendo, flexibilização de métodos e recursos de acordo com as limitações e potencialidades dos estudantes, bem como, pela não exclusividade no formato presencial tradicional, mas também, pela possibilidade de realizar atividades de forma híbrida.

As metodologias ativas na ação prática demandam a ação de:

[...] transformar objetivos de ensino do educador em expectativas de aprendizagem para os estudantes. As metodologias ativas de aprendizagem devem propiciar aos educadores recursos e práticas didáticas que permitam o ‘ensinar’ diante de cenários, ambientes e clientela – estudantes e comunidades – com necessidades diversificadas e o ‘educar’ para a compreensão do mundo em que vivemos. (Senna *et al.*, 2018, p. 223).

Diante do exposto, fica claro que as metodologias ativas dão ênfase ao papel de protagonista do aluno e ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo ao longo do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando uma aprendizagem significativa, provocando uma transformação na prática pedagógica que se refere à reorganização do trabalho docente, da postura de transmissor para mediador e orientador das aprendizagens



dos alunos. Para Moran (2017), é preciso adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes.

Nesse cenário, os professores assumem o papel de mediadores ou facilitadores do processo de ensino, mediar, nesse contexto refere-se à relação conteúdo-material-estratégias, conteúdo-interações professor-aluno, conhecimento prévio e conhecimentos escolares, conteúdos-estratégias de verificação de aprendizagens. Dessa forma, a atuação docente é realizada de forma menos diretiva e possibilita o livre pensar, a extrapolação dos conteúdos e despertam a curiosidade investigativa.

A esse respeito, Berbel (2011, p. 28) ressalta que “as metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor”. As discussões construídas a partir do pensamento dos alunos, são mediadas pelo professor de modo que possibilite a compreensão dos conteúdos de forma significativa e reflexiva. Para tanto, faz-se necessário conhecer os princípios que embasam e orientam tais práticas.

PRINCÍPIOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS

Classificados por Diesel, Baldez e Martins (2017), os princípios que norteiam as metodologias ativas são: aluno, autonomia, problematização da realidade e reflexão, trabalho em equipe, inovação e professor, conforme pode ser verificado no quadro 1.

Quadro 1 - Princípios das metodologias ativas.

Aluno	O estudante é agora agente construtor de seu próprio conhecimento, tem controle do processo de aprendizagem, sendo que este aprender deve ser guiado por atividades que permitam que o aluno seja mais ativo e participativo.
Autonomia	Com a perspectiva de um aluno com controle de seu processo de aprendizagem, tem-se como consequência o desenvolvimento de sua autonomia. Esta característica dos métodos ativos aparece como resultado da postura crítica e coparticipativa que aluno e professor têm durante o processo de ensino, da liberdade que ambos os personagens vivenciam durante a troca de ajuda que ocorre dentro (e fora) da sala de aula.



Problematização da realidade e reflexão	Há uma busca constante na relação entre teoria e prática, fugindo da fragmentação do conteúdo, e buscando a problematização da realidade, a possibilidade de significar o aprendizado a partir da contextualização com a vida. Em conjunto com a problematização surge a ação do estudante em criticar e/ou refletir sobre a realidade e tomar consciência dela, de se sentir desafiado e curioso sobre as possibilidades de resolução dos problemas propostos.
Trabalho em equipe	As estratégias didáticas adotadas estão repletas de momentos de discussão e de interação social. Essas atividades refletem na atitude do aluno e do professor. Cria-se um ambiente em que há possibilidade de opinar, de argumentar a favor ou contra, no qual a troca e a concepção do outro é vista de forma positiva.
Inovação	Esta ideia de inovação parte da busca de maneiras alternativas de interação entre professor e aluno, que fuja da aula pautada na transmissão de conteúdo pelo professor e do papel de ouvinte passivo do aluno.
Professor	Este personagem adota um papel de mediador, de facilitador, de orientador e não mais de fonte de informações e de transmissor delas.

Fonte: Adaptado pelas autoras de Diesel, Baldez e Martins (2017).

Nesse contexto, é possível inferir que os princípios das metodologias ativas favorecem o processo de ensino e aprendizagem, tornando o ambiente educacional enriquecedor. A inter-relação destes pressupostos, possibilitam a construção de uma nova proposta pedagógica, centrada na autonomia, participação e interação social dos alunos, estimulando tanto a pensar, como também, o fazer a partir da incitação a discussão sobre determinados temas/assuntos, principalmente oriundos de situações e problemas reais. Nesse interim, cabe ao professor o papel de mediador ou facilitador do processo de ensino-aprendizagem, o qual delineará o uso dos métodos e recursos que constituem o repertório das metodologias ativas.

MÉTODOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS

As metodologias ativas de aprendizagem oferecem diversos métodos que potencialmente podem tornar as aulas mais atraentes e interessantes, criando oportunidades para o aluno construir seus conhecimentos. Diversas estratégias têm sido utilizadas na implantação das metodologias ativas, nesse artigo, nos determos sobre a compreensão da Sala de aula invertida, Aprendizagem baseada em problemas, Aprendizagem baseada em projetos e gamificação.

Na aprendizagem baseada em Sala de aula invertida, os conteúdos e instruções de estudo são recebidas antecipadamente pelos alunos, antes da realização da aula presencial.



Nesse sentido, a sala de aula torna-se o lugar de diálogo, interação e problematização dos conteúdos já estudados, realizando atividades práticas como resolução de problemas e projetos, discussão em grupo e laboratórios (Valente, 2011). Nessa modalidade, exercita-se sobretudo a autonomia, poder de síntese e habilidade para relacionar o conteúdo estudado com seus conhecimentos prévios.

A metodologia da Sala de aula invertida promove debates mais ricos e produtivo em sala de aula, um processo de aprendizagem pouco utilizado nos dias atuais, o que nos leva a refletir sobre as mudanças necessárias para a melhoria da prática docente, por considerar uma metodologia essencial para uma aprendizagem significativa, já que o aluno deixa para trás aquela postura passiva de ouvinte e assume o papel de protagonista do seu aprendizado.

Por sua vez, a Aprendizagem Baseada em Problemas, tem por objetivo auxiliar o aluno a compreender novos conceitos pela resolução de problemas relacionados às suas futuras profissões e também propõe mudanças na organização curricular, como citado por Bacich e Moran (2018).

A aprendizagem baseada em problemas, de forma mais ampla, propõe uma matriz não disciplinar ou transdisciplinar, organizada por temas, competências e problemas diferentes, em níveis de complexidade crescentes, que os alunos deverão compreender e equacionar com atividades individuais e em grupo. Cada um dos temas de estudo é transformado em um problema a ser discutido em um grupo tutorial que funciona como apoio para os estudos. (Bacich; Moran, 2018, p. 59).

A aprendizagem baseada em problemas, auxilia o aluno a entender o conteúdo para resolver problemas que afetam a sociedade, encorajando os alunos a pensarem soluções possíveis diante da realidade vivida, estando essa metodologia presente na aprendizagem nos dias atuais.

A aprendizagem baseada em projetos, tem por propósito desenvolver habilidades de trabalho em grupo, socialização, capacidade crítica e tomada de decisões. Aprendizagem baseada em Projetos, surgiu em 1919, a partir do argumento de John Dewey, a respeito do “aprender mediante o fazer”. Essa estratégia foi constituída:

Valorizando, questionando e contextualizando a capacidade de pensar dos alunos numa forma gradativa de aquisição de um conhecimento relativo para resolver situações reais em projetos referentes aos conteúdos na área de estudos, que tinha como meta o desenvolvimento



dos mesmos no aspecto físico, emocional e intelectual, por meio de métodos experimentais (Masson, 2012, p. 2).

Assim fica perceptível que na aprendizagem em projetos os alunos são levados a questionar, refletir e contextualizar a aquisição dos conhecimentos, para resolver situações reais e elaborar um produto ao final que não precisa ser algo concreto. “A grande vantagem de gerar esse produto é criar oportunidades para o aluno aplicar o que está aprendendo e também desenvolver algumas habilidades e competências” (Bacich; Moran, 2018, p. 61).

A aprendizagem baseada em projetos é recorrente em sala de aula, os alunos atuam de forma ativa por meio da intencionalidade e práticas interdisciplinares de forma que suas experiências sejam levadas em consideração.

Por fim, a Aprendizagem baseada em Gamificação é uma metodologia que utiliza os princípios dos jogos ou games, tais como, desafio, objetivo, evolução, conquista, criatividade, curiosidade, feedback, dentre outros, em situações de ensino de uma forma lúdica para contribuir com o aumento do engajamento dos estudantes e conseqüentemente, promover a fixação dos conteúdos de forma prazerosa e envolvente, permitindo assim ao educando construir sua aprendizagem. (Silva; Sales; Castro, 2019).

O grande potencial da gamificação reside no fato de que:

Os mecanismos encontrados em jogos funcionam como um motor motivacional do indivíduo, contribuindo para o engajamento deste nos mais variados aspectos e ambientes. Para os autores, o engajamento é definido pelo período de tempo em que o indivíduo tem grande quantidade de conexões com outra pessoa ou ambiente. (Fadel et al., 2014, p. 13).

A gamificação é uma das metodologias mais eficazes pois ela desafia o aluno a pensar rápido, desenvolve a criatividade individual e coletiva proporcionando uma aprendizagem significativa, porém pouco utilizada em sala de aula, por entender que a sua utilização requer do professor mais tempo em seu planejamento.

Cada uma dessas metodologias ativas possui características específicas, mas todas têm em comum o objetivo de oferecer a aprendizagem significativa, prazerosa e duradoura, proporcionando aos alunos se tornarem protagonistas de seu próprio processo de aprendizado. Algumas apresentam dificuldades em serem implantadas na sala de aula, como citado por Bacich e Moran (2018), “a dificuldade com essas abordagens é a



adequação dos conteúdos curriculares previstos para o nível de conhecimento e de interesse dos alunos”. Esses desafios situam-se desde a ausência de formação docente para utilização de tais estratégias, a adequação ao conteúdo a ser ensinado e a motivação dos alunos para adesão a essas novas formas de ensinar e aprender.

De acordo com Bacich e Moran (2018), a integração das TDIC no desenvolvimento das metodologias ativas tem contribuído para sanar essas dificuldades.

No entanto, essas dificuldades estão sendo superadas à medida que as tecnologias digitais estão sendo utilizadas na implantação dessas metodologias ativas. Essas tecnologias têm alterado a dinâmica da escola e da sala de aula, modificando, por exemplo, a organização dos tempos e espaços da escola, as relações entre o aprendiz e a informação, as interações entre alunos e entre alunos e professor (Bacich; Moran, 2018, p. 81).

Diante do exposto, pode-se perceber que as metodologias ativas apresentam características inovadoras para ressignificar a dinâmica em sala de aula e tornam-se uma grande aliada para a construção do conhecimento dos alunos, possibilitando também uma educação mais alinhada às demandas e necessidades reais de alunos e professores.

PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa caracteriza-se pela natureza aplicada e exploratória. Segundo Appolinário (2011, p. 146), a pesquisa exploratória é realizada com o intuito de “resolver problemas ou necessidades concretas e imediatas”. No que se refere aos objetivos de pesquisa deste artigo, pretendeu-se explorar o universo da relação entre as metodologias ativas e a etapa do ensino nos anos iniciais, da Educação Básica.

Quanto aos procedimentos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, onde foi realizado um levantamento teórico em artigos de periódicos, trabalhos de conclusão de curso, dissertações, teses e livros sobre a temática em questão, com vistas a construir o referencial teórico sobre a conceituação, caracterização e objetivos das metodologias ativas e suas contribuições para o ensino e aprendizagem. No que se refere à pesquisa bibliográfica, Gil (2002), afirma que está, deve ser desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Assim, entendemos



que a pesquisa bibliográfica nos possibilitou reunir informações que serviram de base para a construção da investigação proposta.

Quanto à abordagem, a pesquisa caracteriza-se pela natureza qualitativa e quantitativa. De acordo com Appolinário (2011, p. 150), a pesquisa quantitativa é a metodologia de pesquisa em que “variáveis predeterminadas são mensuradas e expressas numericamente. Os resultados também são analisados com o uso preponderante de métodos quantitativos, por exemplo, estatístico”. Por sua vez, os dados da pesquisa qualitativa são coletados nas interações sociais e analisados subjetivamente pelo pesquisador, pois nesta modalidade a preocupação é com o fenômeno (Apolinário, 2011).

Como procedimentos de pesquisa foi realizada uma busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do IBICT. A estratégia de busca foi elaborada a partir da combinação dos seguintes termos: “metodologias ativas”, “ensino fundamental nos anos iniciais” Como resultado, foram recuperados um quantitativo de 262 documentos analisados a partir dos seguintes critérios de inclusão: documentos disponíveis em texto completo, que abordassem a temática do uso das metodologias ativas, com dados empíricos de pesquisas e suas estratégias e realizadas apenas na etapa do ensino nos anos iniciais.

Inicialmente, foi realizada a leitura das seções de título, resumo e palavras-chaves e aplicado os critérios previamente estabelecidos. Elaborou-se uma planilha para sistematização dos dados das produções a serem inseridas no estudo para análise, conforme quadro abaixo.

Quadro 2 - Sistematização dos resultados da busca na BDTD

TÍTULO	AUTOR	ANO	INSTITUIÇÃO	OBJETIVOS	METODOLOGIAS ATIVAS	RESULTADOS/CONTRIBUIÇÕES

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Após a realização da leitura inicial e aplicação dos critérios de inclusão, foram inseridos para sistematização e análise o total de 19 documentos que podem ser visualizados pelo link: <https://drive.google.com/file/d/1182wDkcUJUMWZaCdjZz9hwGOYIC2brL/view?usp=sh> aring. As análises dos documentos incluídos no estudo são discutidas na seção a seguir.



ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO NOS ANOS INICIAIS

Nesta seção são apresentados os resultados obtidos a partir da busca realizada. A partir da estratégia de busca (“metodologias ativas”) AND (“ensinofundamental anos iniciais” OR “ensino fundamental I”) foram recuperados um totalde 262 documentos, distribuídos em 224 dissertações de mestrado e 38 teses de doutorado, como pode ser observado no quadro 3. Considera-se o quantitativo recuperado como sendo representativo, tanto da emergência da temática na contemporaneidade, quanto na sua práxis e relevância para a educação. Chama aatenção para a disparidade entre o número que pesquisas desenvolvidas no âmbito do mestrado e credita-se a esse percentual, a formação continuada de professores que por meio da pós-graduação buscam refletir sobre sua prática.

Quadro 3 - Quantitativo total de documentos recuperados.

Dissertações	Teses	Total
224	38	262

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados para leitura completa e análise um total de 19 documentos, sendo 17 dissertações de mestrado e 02 teses de doutorado, como pode ser observado no quadro 4. Ressalta-se ainda a presença de ao menos uma publicação anual sobre a temática, tendo a concentração de um maior quantitativo de trabalhos realizados no ano de 2021.

Quadro 4 - Quantitativo de documentos recuperados por ano.

Documento	2023	2022	2021	2020	2019	2017	2016
Dissertação	02	03	05	02	01	03	01
Tese			02				
Total	02	03	07	02	01	03	01

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

No quadro 5, apresenta-se a distribuição da produção analisada distribuída por instituição nas quais as pesquisas foram realizadas. Após a análise ficou perceptível a representatividade da região sudeste brasileira com o quantitativo de 08 trabalhos realizados, sendo a Universidade Estadual Paulista (UNESP) e a Universidade de São Paulo (USP) aquelas com um total número de pesquisas realizadas na temática.



Quadro 5 - Quantitativo de universidades que produzem os trabalhos.

	UFPB	UEPB	UFS	UNESP	PUC/SP	UPM	FURG	USP	CCNE	UFSC	UNIOESTE
Dissertação	02	01	01	04	01	01	01	03	01	01	01
Tese				01	01						
Total	02	01	01	05	02	01	01	03	01	01	01

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Por conseguinte, buscou-se identificar e elencar as estratégias e métodos de metodologias ativas que foram utilizados nas produções acadêmicas analisadas. Observa-se no quadro 6, a presença de métodos ativos como, por exemplo, a Gamificação, Metodologias ativas baseadas em projetos e Sala de aula invertida, metodologias essas que contribuíram para o engajamento e motivação dos alunos na realização das atividades propostas.

De modo complementar, os resultados apontam para a existência de um repertório extenso de possibilidades a serem utilizadas com o intuito de diversificar os métodos de ensino e trazer dinamicidade para o processo de construção do conhecimento em sala de aula. Corroborando ao pensamento de Paiva *et al.* (2016), que ressaltam que as metodologias como propostas alternativas e ativas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, potencialmente tornam o ensino mais interessante, proativo e motivador.

Quadro 6 - Metodologias ativas dos trabalhos acadêmicos analisados com o uso desses novos métodos aplicados a prática pedagógica.

Metodologias Ativas	Quantidades
Design Thinking, Ensino e aprendizagem por projetos	02
Metodologia ativa na construção do conhecimento matemático	01
Metodologia: ativa Produção textual	01
Gamificação	03
Metodologia ativas: sala de aula invertida	02
Metodologias ativas baseadas em projetos	03
Metodologia ativa Think Pair Share	01
Metodologias ativas, utilizando recursos físicos e digitais.	01
A metodologia ativa Aprendizagem Baseada em Problema	01
Metodologia ativa por pares	01
Uso do Peer Instruction como metodologia para o Ensino de Matemática no Ensino Fundamental I.	01
Metodologia ativas:	02
Total	19

Fonte: elaborado pelo autor (2024).



Os resultados apontam para o uso de métodos amplamente conhecido pelos pesquisadores da área e professores que fazem adesão as metodologias ativas em suas práticas, nesse rol, destacam-se o uso da Gamificação. Esse método ativo consiste no “uso das mecânicas baseadas em jogos, da sua estética e lógica para engajar as pessoas, motivar ações, promover a aprendizagem e resolver problemas” (Kapp. 2012, p. 95).

Aprender com o jogo, significa utilizar elementos do jogo como: identificação de jogadores adversários, regras, objetivos, desafios e conquista, adaptando esses elementos ao conteúdo a ser ensinado e aos objetivos de aprendizagem propostos, possibilitando motivar os alunos para a descoberta do aprender, melhorar a qualidade e significância do aprendizado, envolvendo os alunos em desafios para atingir determinados objetivos cognitivos. Nesse sentido, podemos identificar como contribuição da gamificação no processo de ensino e aprendizagem dos alunos a realização de intervenções pedagógicas por meio de realização de jogos em salas de aula.

Outro método elencado nas pesquisas analisadas foi a metodologia baseada em projetos. Esta caracteriza-se como uma metodologia de aprendizagem centrada na colaboração e trabalho coletivo, em que os alunos se envolvem com tarefas e desafios para resolver um problema ou desenvolver um projeto que tenha ligação com a sua vida fora da sala de aula. Confirmando o potencial dessa metodologia, Bacich e Moran (2018) descrevem:

Os projetos bem elaborados contribuem para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, pois mobilizam habilidades em todas as etapas e atividades, desde o planejamento até à finalização, por meio de diversas atividades (Bacich; Moran, 2018, p. 63).

Os projetos podem ser de curta ou longa duração, demandando a interdisciplinaridade, envolvendo um conjunto de disciplinas ou conteúdos e podem ser relacionados com situações do cotidiano dos alunos ou ainda situações ocorridas no entorno da comunidade escolar, com vistas a contribuir para uma aprendizagem de pesquisa mais relevante e significativa.

Com relação a aprendizagem baseada na Sala de aula invertida, as habilidades dos alunos podem ser desenvolvidas a qualquer tempo, antes, durante ou depois da aula, facilitando assim um maior envolvimento do aluno no processo de aprendizagem.



Segundo Moran (2018), trata-se de “uma estratégia ativa que envolve o modelo híbrido, otimizando o tempo da aprendizagem e do professor”. Esse método preconiza o comportamento proativo, a disciplina para o estudo e a autonomia dos alunos.

Nesse contexto, o aluno tem o acesso ao conteúdo nos ambientes virtuais de aprendizagem como, por exemplo, aula, palestra, texto e/ou vídeo, a partir da casa do aluno, ele pode realizar discussões, tirar dúvidas, questionamentos e reflexões, e as atividades a serem realizadas na sala de aula presencial, ambas são de suma importância para auxiliar a aprendizagem dos alunos, contribuindo para a construção de uma postura autônoma e protagonista dos alunos.

Uma característica importante da sala de aula invertida é a possibilidade de repensar a relação professor-aluno e a organização tradicional do espaço da sala de aula. Nesse método, o professor planeja suas atividades de modo que o aprendizado seja personalizado, e cada aluno possa estabelecer o seu ritmo de estudo e adequar-se à forma que melhor aprender. No que se refere ao espaço, “[...] a sala de aula ou os demais espaços escolares precisam ser pensados pelo professor de maneira que se integrem a partir das atividades que os alunos irão realizar” e nesse sentido, rompe-se com as barreiras físicas da sala convencional e conscientiza-se o aluno de que ele pode aprender em qualquer lugar e a qualquer tempo. (Morán, 2018, p. 107).

O quadro 7, apresenta o resultado de análise no que se refere as contribuições que das metodologias ativas para ampliação do conhecimento do aluno, contribuições essas que possibilitam a participação, o desenvolvimento do pensamento crítico, realização de pesquisas relevante e significativa, estimulando o aprendizado de forma autônoma.

Quadro - 7 Contribuições das metodologias ativas, apresentadas pelos autores utilizadas em sala de aula.

Contribuições das metodologias Ativas utilizadas em sala de aula
Cooperaram para a ampliação da reflexão, da criatividade, da solidariedade, da autonomia e da consciência crítica. (Ners, 2023).
A metodologia ABP contribuiu para o desenvolvimento da alfabetização ecológica, pois, por meio dos encaminhamentos metodológicos propostos, foi possível promover o desenvolvimento de habilidades de autonomia, proatividade, trabalho em grupo e curiosidade para a resolução de problemas nos alunos participantes. (Backes, 2023).
Desenvolvem competências como: pensamento crítico, criatividade e trabalho em equipe. (Pereira, 2022).
Metodologias Ativas foi positiva e viabilizou aprendizagens conceituais, atitudinais e procedimentais. (Fagundes, 2022).
Formação de nossos professores e professoras, para uma educação contemporânea digital, que é imprescindível. (Alves, 2022).



A prática foi capaz de viabilizar uma postura ativa e protagonista por parte dos alunos, ao empregarem o Design Thinking, favorecendo a práxis pedagógica no processo de ensino e de aprendizagem. (Carruba, 2021).
Rever as metodologias e práticas de ensino e, finalmente, rever o sistema de avaliação escolar que prioriza a memorização e não a reflexão. (Santos, 2021).
A abordagem do Design Thinking traz estratégias que apoiam o contexto da aprendizagem por projeto, enfatizando, contudo, que é necessário se atentar a sua efetividade quando se parte de um projeto, pois contém metodologia com particularidades que demandam do educador e da escola o desenho de um currículo que atenda às especificidades deste contexto. (Licosa, 2021).
Amplia a discussão acerca de como as metodologias ativas, impactadas pelas competências e habilidades da BNCC em especial a Cultura digital, como uso particular do pensamento computacional e o ensino Maker, fomentam os processos educacionais. (Bosolon, 2021).
Os resultados obtidos com o desenvolvimento das atividades, evidenciam evolução da linguagem oral, da argumentação e do pensamento crítico pelos alunos, especificamente no tema alimentação saudável e sua relação com o corpo humano. (Silva, 2021).
Os usos de estratégias de ensino com base em metodologias ativas em conjunto com avaliações diagnósticas impactaram em postura autônoma e protagonista dos alunos. (Castagnaro, 2021).
O jogo educativo desenvolvido pode contribuir para uma aprendizagem de pesquisa mais relevante e significativa. (Costa, 2021).
Aprendizagem baseada em Projetos – contribui como fator potencializador, principalmente, no exercício das habilidades e competências tidas, hoje, como essenciais para vida no século XXI. (Ghidoni, 2020).
Aprendizagem prazerosa, além de ter despertado o interesse dos alunos pela investigação. (Cunha, 2019).
A utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) através de metodologias ativas, lúdicas e audiovisuais, intrínsecas à atividade proposta, facilitaram a aprendizagem da amostra, empoderando os alunos durante o processo e contribuindo com desenvolvimento de habilidades tecnológicas úteis à vida. (Milanez, 2017).
O desenvolvimento desta estratégia foi considerado positivo, pois os alunos se mostraram engajados nas atividades e responderam satisfatoriamente a ela. (Reis, 2017).
Os estudantes foram capazes de adquirir, organizar e utilizar os conceitos científicos abordados durante a ação didática. (Senna, 2020).
A aplicação do Peer Instruction demonstrou que os alunos se sentem confiantes, uma vez que eles percebem sua capacidade de aprender, e mais motivados. (Moura, 2017).
Os resultados obtidos indicam que os estudantes têm demonstrado especial interesse em participar das atividades, evidenciado pela participação em sala de aula. (Moreira, 2016).

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Concluindo a análise das contribuições que as metodologias ativas promovem aos alunos, fica perceptível que a mediação do professor com o auxílio das metodologias ativas, refere-se a ações que se renovam e propiciam aos alunos aproximar-se de seus objetivos e descobrir suas capacidades, ampliando o conhecimento e favorecendo um ambiente escolar, em que os alunos sintam mais interesse em aprender e a desenvolver a autonomia, trabalho em equipe, pensamento crítico e reflexivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de um novo paradigma na educação, no sentido de atender as transformações ao longo dos anos, surge novas estratégias educativas para contribuir no



processo de ensino aprendizagem dos alunos, dentro delas estão as metodologias ativas que buscam facilitar a aprendizagem e colocar o aluno como protagonista durante o processo do conhecimento, desenvolvendo habilidades cognitivas.

O objetivo desta pesquisa foi analisar as principais contribuições das metodologias ativas para o processo de ensino e aprendizagem de alunos no Ensino Fundamental I. A pertinência do estudo teve a direção em conhecer várias metodologias ativas e como esses métodos contribuem para a aprendizagem dos alunos. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica composta por obras e vários autores e todos apresentaram pensamentos próximos e que corroboram em favor do uso das metodologias ativas nas situações de ensino e aprendizagem.

De modo geral, os estudos revisados evidenciam resultados positivos quanto a utilização desses métodos educacionais inovadores, para fortalecer as práticas educativas e conseqüentemente uma aprendizagem satisfatória e significativa por parte dos alunos. As metodologias ativas analisadas foram as seguintes: Sala de aula invertida, Aprendizagem baseada em problemas, Aprendizagem baseada em projetos, Aprendizagem por pares e gamificação.

Analisamos também, um levantamento bibliográfico sobre o uso das metodologias ativas em sala de aula na biblioteca digital de teses de dissertações do Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia, no Ensino nos anos iniciais. A revisão dos estudos possibilitou identificar diversas metodologias ativas e contribuições com o uso das metodologias ativas citadas na tabela acima.

Assim, infere-se que ambos os estudos revisados, trazem relevância significativa quanto ao uso dessas metodologias ativas, proporcionando ao aluno a desenvolver competências, pesquisas significativas, curiosidades, engajamento, atividades práticas como resolução de problemas e projetos, discussão em grupo e laboratórios, autonomia e construtor de seu próprio conhecimento.

Com isso, chegamos à conclusão de que a colaboração mútua dessas metodologias ativas inovadoras é essencial e se tornam uma grande aliada para a construção do conhecimento dos alunos, possibilitando também uma educação mais alinhada às demandas e necessidades reais de alunos e professores.



REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.
- ALVES, J. A. A. Gamificação da aprendizagem: trilhando diferentes caminhos nas aulas de matemática dos anos iniciais do ensino fundamental. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, 2022.
- APPOLINÁRIO, F. Dicionário de metodologia científica. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- BACICH L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. Ensino híbrido: personalização e tecnologia da educação. Porto Alegre: Penso Editora Ltda, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BACKES, M. T. P. A utilização da metodologia ativa aprendizagem baseada em projetos para a alfabetização ecológica nos anos iniciais. 2023. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, 2023.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.
- BOZOLAN, S. M. Pensamento computacional, educação maker e cultura digital, aplicados aos alunos do Ensino Fundamental I. 2021. Tese (Doutorado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Tecnologias da Inteligência e Design Digital da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.
- CARRUBA, A. G. M. Thinking e astronomia: articulações possíveis nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2021. Dissertação (Mestrado em Projetos Educacionais de Ciências) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.
- CASTAGNARO, T. J. Metodologias ativas e o desenvolvimento de habilidades e competências: estratégias para um ensino contextualizado. 2021. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2021.
- CUNHA, S. M. Tecnologias digitais: prospecções para as práticas pedagógicas de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Araranguá, Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação, Araranguá, 2019.
- DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.
- FAGUNDES, L. S. Investigações e reflexões sobre implementação de metodologias ativas na educação básica. 2022. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Universidade Federal de Santa Maria, 2022.
- FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.



GHIDONI, A. V. Contribuições da educação maker no contexto da aprendizagem baseada em projetos. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KAPP, K. M. The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

LICOSA, G. M. Contribuições do design thinking no ensino fundamental: anos iniciais em um contexto de aprendizagem por projeto. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

MASSON, T. J. Metodologia de ensino: aprendizagem baseada em projetos (PBL). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA, 40. 2012, Belém. Anais[...]. Belém: [s.n.], 2012. p. 1-10.

MILANEZ, F. R. Um caminho audiovisual possível à aprendizagem: estudo de caso em uma amostra de crianças de uma escola pública de porto alegre. 2017. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Programa de Pós- Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Porto Alegre, 2017.

MORAN, J. M.; BACICH, L. (org.). Metodologias ativas para uma construção inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

MOREIRA, D. S. Ensino de física em aulas de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: interlocuções com a leitura e a escrita na escola. 2016. [Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Física) – Universidade Federal de juiz de Fora, Instituto de Ciências Exatas, 2016.

MOURA, B. L. Aplicação do Peer Instruction no ensino de matemática para alunos de quinto ano do ensino fundamental. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Projetos Educacionais de Ciências) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

NERY, H. B. Usando a tecnologia digital para promover valores e atitudes antirracistas. 2023. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2023.

PAIVA, M. R. F. Metodologias ativas de ensino aprendizagem: revisão integrativa. SANARE, v. 15, n. 2, p. 145-153, 2016.

PEREIRA, F. M. Pedagogia da inovação: configuração de proposta de produção textual para alunos do quinto ano do ensino fundamental – anos iniciais. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João pessoa, 2022.

REIS, A. F. M. V. Think Pair Share - TPS: aplicação no Ensino Fundamental I. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Projetos Educacionais de Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SANTOS, E. S. Metodologias ativas na formação de estudantes de pedagogia para a construção do conhecimento matemático no ensino fundamental anos iniciais. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2022.



SANTOS, F. M. F. C. Trilhou: uma aventura gamificada com Maria Livrão no universo da pesquisa escolar no ensino fundamental I. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão da Informação e do Conhecimento) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021.

SANTOS, G. S. Espaços de aprendizagem. In: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico- prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 14-20.

SENNA, C. M. P. et al. Metodologias ativas de aprendizagem: elaboração de roteiros de estudos em “salas sem paredes”. In: MORAN, J. M.; BACICH, L. (org.). Metodologias ativas para uma construção inovadora: uma abordagem teórico- prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 220- 237.

SENNA, K. N. Investigação no ensino contextualizado de ciências: formação para participação cidadã. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências, Bauru, 2020.

SILVA, F. A. B. Metodologias ativas no ensino de ciências: contribuições para construção de hábitos alimentares saudáveis. 2021. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2021.

SILVA, J. B.; SALES, G. L.; CASTRO, J. B. Gamificação como estratégia de aprendizagem ativa no ensino de Física. Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 41, n. 4, p. 1-9, 2019.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: MORAN, J. M.; BACICHI, L. (org.). Metodologias ativas para uma construção inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 26-45



CAPÍTULO XVIII

AÇÃO INTERDISCIPLINAR VOLTADO PARA ARTETERAPIA

Alaíde Leandro da Silva¹²¹; Maria Cruz da Silva¹²²;

Weldy Bispo de Sousa¹²³.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-18

RESUMO: Este trabalho relata uma ação interdisciplinar voltada para a arteterapia, explorando a importância da prática artística para adolescentes. Além de promover a expressão corporal, a arteterapia contribui para o bem-estar físico e mental dos jovens. O DMAT - Integração oferece experiências interativas e lúdicas, promovendo autoconhecimento e socialização por meio de microprojetos e eventos culturais.

PALAVRAS-CHAVE: Arteterapia. DMAT. Ação interdisciplinar.

INTERDISCIPLINARY ACTION TAILORED TO ART THERAPY

ABSTRACT: This work reports an interdisciplinary action focused on art therapy, exploring the importance of artistic practice for adolescents. In addition to promoting bodily expression, art therapy contributes to the physical and mental well-being of young people. DMAT - Integração offers interactive and playful experiences, promoting self-knowledge and socialization through microprojects and cultural events.

KEYWORDS: Art therapy. DMAT. Interdisciplinary action.

INTRODUÇÃO

No ano de 2022, recebi uma proposta de emprego na rede pública, a qual aceitei de cara. Chegando na escola me deparei com diversas situações adversas, um público fragilizado de alunos que a pouco tempo sobreviveram a uma pandemia mundial a do Coronavírus. Os adolescentes evidenciando reflexos negativos com muito sofrimento e que a escola não era mais uma opção de lugar interativo, pois a tristeza era muito grande.

Então surgiu a ideia de proporcionar momentos divertidos aos quais servissem de alicerce para vivências melhores, com interações saudáveis com foco em ajudar os adolescentes que estavam em perigos, o que antes por diversas vezes me deparei com situações tristes no banheiro, onde meninas sofriam com crises de ansiedades, choravam e subjugavam suas próprias existências que o projeto DMAT-Integração surgiu, através

121 <http://lattes.cnpq.br/5245104533629427>. <https://orcid.org/0009-0003-7550-8669>.

E-mail: prof.alaidesilva@gmail.com

122 <http://lattes.cnpq.br/7830401896548171>. <https://orcid.org/0009-0000-2663-8289>.

E-mail: Cruz.161112@gmail.com

123 SEMED - Secretaria Municipal de Educação de Canaã dos Carajás Pará. <https://orcid.org/0009-0007-4575-3187>.

E-mail: bispoweldy2008@hotmail.com



da integração das unidades temáticas do componente de Arte. Projeto esse que deu super certo, pois proporcionou bem-estar aos estudantes e satisfação dos responsáveis que ficaram felizes com os avanços dos seus filhos.

JUSTIFICATIVA

A prática no campo artístico é de suma importância para os adolescentes, pois além de trabalhar as diferentes maneiras de expressões corporais, ainda contribui com o bem-estar físico e mental dos envolvidos em quaisquer ambientes, seja ele na escola ou em casa.

Portanto ao se deparar com diversas situações indesejadas na sala de aula que surgiu a ideia de montar algo diferenciado, nas quais os alunos poderiam enfatizar o que eles gostam e até mesmo como forma de conscientizar e sanar pensamentos negativos, foi desse pressuposto que o grupo DMAT- Integração surgiu, o mesmo é uma sigla que significa; Dança, Música, Teatro e Artes visuais. Diante de exposições negativas como: crise de ansiedade entre outros transtornos demonstradas que os adolescentes precisam vivenciar momentos de alegria.

O grupo DMAT- Integração tem como intuito proporcionar vivências interativas, lúdicas entre adolescentes, por meio da socialização de saberes no campos das unidades temáticas das artes. Momentos de autoconhecimento e conhecimento do outro que eu como professora da escolas Sebastião Agripino da Silva, Maria de Lourdes e atualmente escola João Nelson busco sempre proporcionar esses momentos a eles, através de micro projetos envolvendo conteúdos de artes com participações em espetáculos, oficinas e concursos culturais que a própria prefeitura oferece viabilizando a ida e a volta desses adolescentes.

Entretanto, sabemos que são tarefas árdua organizar e manter um grupo de jovens em um local sem a presença dos pais, mas sabemos que quando algo é feito com respeito, solidariedade e compromisso as ações levam para um campo amplo e maravilhoso repleto de conquistas, e é isso que o grupo proporciona, um mundo repleto de oportunidades e alegria.



O grupo surgiu em março de 2022 e até hoje está firme e forte com um número bem maior de participante, despertando interesses de outras pessoas a interagirem, seja por meio de uma pintura, escultura, música ou poema, a arte ensina diferentes linguagens e, com isso, auxiliam na capacidade de comunicação do ser humano. Produzir arte é extravasar sensações e expor os efeitos da interação do indivíduo com o mundo que o rodeia.

INFORMAÇÕES DO PROJETO

Autoria e organização: Alaíde Leandro da Silva
Diretor: Weldy Bispo de Sousa
Coordenadora: Maria Cruz da Silva
Profissão: Professora de Arte.
Público-alvo: turmas do fundamental II
Grupo: DMAT-Integração
Ano de execução: 2022 e 2023
Local: Escola Sebastião Agripino da Silva

OBJETIVO GERAL

Trabalhar as habilidades artística e resgatar de forma natural e espontânea as manifestações expressivas da nossa cultura através das integrações no campo da arte e assim proporcionar momentos de alegria e distrações saudáveis por meio das emoções e sentimentos aguçados nos adolescentes.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Promover interações através das danças folclóricas.
- Levar as integrações artísticas para o lado da arteterapia trabalhando as emoções e sentimentos.
- Desenvolver diversas expressões corporais
- Desenvolver o lado criativo e explorar o protagonismo dos alunos



REGISTROS DAS VIVÊNCIAS

Fida- Dançando O Carimbó



Momentos de interação- Casa da cultura
Inauguração João Nelson Estadual- Essa é nossa cultura





Musical: Setembro Amarelo sua vida tem valor!



FIDA- Dança key pop e Dança folclórica Carimbó





Arte e reflexão fora dos muros da escola



Arte: reflexo de aprendizagens ativas/ a prática em ação



Arte quiling- função terapêutica





O quilling, ou filigrana de papel, é uma técnica artística que envolve o uso de tiras finas de papel enroladas, moldadas e coladas para criar designs decorativos. As tiras de papel são enroladas em formas básicas, como círculos, espirais e gotinhas, que podem ser combinadas para formar padrões complexos, como flores, folhas, arabescos e até figuras tridimensionais.

A arte quilling tem suas origens na Europa durante o Renascimento, quando freiras e monges a utilizavam para decorar capas de livros e objetos religiosos. A técnica ganhou popularidade ao longo dos séculos e continua a ser praticada hoje em diversas formas, desde simples cartões de felicitações até obras de arte mais elaboradas.

Quilling requer habilidades manuais precisas e paciência, e é valorizada por sua capacidade de transformar simples tiras de papel em belas composições artísticas.

A arte do quilling pode trazer diversos benefícios terapêuticos quando incorporada na sala de aula, sendo eles:

Desenvolvimento da Coordenação Motora Fina: A manipulação das tiras de papel para criar formas precisas ajuda a melhorar a coordenação motora fina dos alunos, essencial para tarefas como escrever e desenhar.

Redução do Estresse e Ansiedade: A repetição de movimentos e o foco necessário para criar as formas no quilling podem ter um efeito calmante, ajudando a reduzir o estresse e a ansiedade dos alunos. A concentração na atividade manual pode oferecer uma pausa mental de preocupações externas.

Estimulação da Criatividade e Expressão Pessoal: O quilling permite que os alunos experimentem com cores, formas e designs, estimulando sua criatividade e oferecendo uma forma de expressão pessoal. Cada aluno pode desenvolver um estilo próprio, o que reforça a individualidade e a autoestima.

Melhora da Atenção e Concentração: A prática do quilling exige atenção aos detalhes e paciência. Ao trabalhar com essa técnica, os alunos aprendem a manter o foco em tarefas prolongadas, o que pode ser benéfico para outras áreas acadêmicas.



Sensação de Realização e Satisfação: Completar um projeto de quilling, mesmo que simples, proporciona aos alunos um sentimento de realização. Ver um trabalho artístico finalizado pode aumentar a autoconfiança e a satisfação pessoal.

Promoção da Socialização e Trabalho em Equipe: Em atividades em grupo, o quilling pode promover a colaboração entre os alunos, incentivando o compartilhamento de ideias e técnicas. Isso fortalece as habilidades sociais e a capacidade de trabalhar em equipe.

Inclusão e Acessibilidade: O quilling é uma atividade acessível para alunos de diferentes idades e habilidades. Pode ser adaptado para ser mais simples ou complexo, garantindo que todos possam participar e se beneficiar.

Arte muralista- Improvisação com a turma do 6º ano e 9º ano



Fonte: Autora Erika, prof.^a. Me Alaíde e alunos do 6º ano

Trabalhar produções muralistas nas escolas é uma prática que oferece inúmeros benefícios educacionais, sociais e culturais. Segue algumas das principais razões para incorporar essa atividade no ambiente escolar:

Desenvolvimento da Expressão Coletiva: Produções muralistas geralmente envolvem a colaboração entre vários alunos, promovendo o trabalho em equipe e a expressão coletiva. Os murais permitem que os alunos trabalhem juntos para transmitir mensagens ou contar histórias, refletindo uma visão compartilhada.

Valorização da Identidade Cultural: Murais podem ser usados para explorar e celebrar a diversidade cultural presente na escola e na comunidade. Trabalhar com temas



culturais e históricos nos murais ajuda os alunos a se conectarem com suas raízes e a compreenderem e respeitarem outras culturas.

Conscientização Social e Cidadania: Murais muitas vezes abordam temas sociais e políticos, incentivando os alunos apesar criticamente sobre questões importantes, como justiça social, meio ambiente e direitos humanos. Isso promove a conscientização e o engajamento dos alunos como cidadãos ativos.

Desenvolvimento de Habilidades Artísticas e Técnicas: Produções muralistas permitem que os alunos experimentem diferentes técnicas de pintura em grande escala, aprendendo sobre composição, perspectiva, uso de cores e outros conceitos artísticos. Além disso, eles ganham experiência prática em trabalhar em uma superfície grande, o que é diferente de trabalhar em um papel ou tela pequena.

Estimulação da Criatividade e Expressão Pessoal: Murais permitem que os alunos expressem suas ideias e emoções de forma criativa. Ao participar da criação de um mural, eles têm a oportunidade de explorar sua individualidade enquanto contribuem para um projeto maior.

Criação de um Ambiente Escolar Inspirador: Murais adicionam cor e vida às paredes da escola, transformando o ambiente de aprendizado em um espaço mais acolhedor e inspirador. Um mural bem-feito pode servir como uma fonte de orgulho tanto para os alunos quanto para os professores, além de incentivar um ambiente de aprendizado positivo.

Engajamento com a Comunidade: Projetos muralistas muitas vezes envolvem a comunidade local, seja por meio de parcerias com artistas, workshops ou até mesmo na escolha dos temas. Isso fortalece os laços entre a escola e a comunidade, promovendo um senso de pertencimento e colaboração.

Promoção da Inclusão: Ao trabalhar em um mural, todos os alunos têm a oportunidade de contribuir, independentemente de suas habilidades artísticas. Isso promove a inclusão e dá a cada aluno a chance de ver seu trabalho valorizado em um espaço público.

Preservação da Memória e Identidade Escolar: Murais podem ser utilizados para documentar eventos importantes, projetos especiais ou períodos históricos, servindo



como registros visuais que preservam a memória e a identidade da escola ao longo do tempo.

Carnaval na escola- Diversidade cultural



Fonte: autor próprio



A abordagem do Carnaval na escola é fundamental para a valorização da cultura brasileira e para o desenvolvimento de uma educação que reconhece e celebra a



diversidade cultural do país. O Carnaval é mais do que uma festa popular; é uma expressão da identidade nacional, que integra elementos históricos, sociais, artísticos e econômicos. Explorar o Carnaval no contexto escolar permite que os alunos compreendam a complexidade e a riqueza dessa tradição, ao mesmo tempo em que desenvolvem uma série de habilidades cognitivas, emocionais e sociais.

Em primeiro lugar, trabalhar o Carnaval na escola proporciona aos alunos a oportunidade de conhecer a história e a evolução dessa celebração ao longo do tempo. Desde suas origens ligadas às festas pagãs e ao entrudo português, até sua consolidação como uma das maiores festas populares do mundo, o Carnaval reflete as transformações sociais e culturais do Brasil. Ao estudar essa trajetória, os alunos podem entender como diferentes influências, como a africana, a indígena e a europeia, contribuíram para a formação do Carnaval, promovendo uma reflexão sobre a miscigenação e a diversidade étnica do país.

Além disso, o Carnaval oferece um vasto campo de exploração artística. As escolas de samba, os blocos de rua, as marchinhas e os frevos são exemplos de expressões artísticas que podem ser abordadas em sala de aula, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades em música, dança, teatro e artes visuais. Essas atividades estimulam a criatividade e a expressão individual, ao mesmo tempo em que fortalecem o senso de coletividade e pertencimento.

O Carnaval também é um tema relevante para a educação em valores. Ao estudar essa festa, os alunos podem discutir questões como inclusão, respeito às diferenças e convivência pacífica. O Carnaval é uma celebração que acolhe todos os grupos sociais e que, historicamente, tem sido um espaço de resistência e afirmação cultural para diversas comunidades, especialmente as marginalizadas. Dessa forma, trabalhar o Carnaval na escola contribui para a formação de cidadãos conscientes, que reconhecem e respeitam as múltiplas identidades que compõem a sociedade brasileira.

O Carnaval pode ser utilizado como um tema integrador em projetos interdisciplinares, envolvendo diferentes áreas do conhecimento, como história, geografia, artes, educação física e língua portuguesa. Essa abordagem multidisciplinar enriquece o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais dinâmico e significativo para os alunos.

Arte fora dos muros da escola: reflexo de aprendizagens ativas



Fonte autor próprio

Interação coletiva através da dança no lago da prefeitura da cidade.



O grupo DMAT-Integração (Dança, Música, Arte e Teatro- Integração das artes) surgiu em março do ano, ano de 2022 na EMEF Sebastião Agripino. O objetivo da formação do grupo foi trabalhar as habilidades artística e resgatar de forma natural e espontânea as manifestações expressivas da nossa cultura através das integrações no campo da arte e assim proporcionar momentos de alegria e distrações saudáveis por meio das emoções e sentimentos aguçados nos adolescentes. E foi através desses momentos que o grupo participou do FESDECAN E FIDA, festivais de danças que aconteceram em Canaã dos Carajás ficando em 1º lugar em duas modalidades, sendo elas; Dança gospel e folclóricas e em 1º e 2º no FIDA- Festival Internacional de Danças, nas modalidades Folclóricas o nosso carimbó e k-pop.



A imagem retrata o tema “Exaltação e preservação em respeito a cultura indígena, africana e europeia na releitura do Flor de Maracujá de Rondonia”.

Escultura em papercraft



A introdução da arte do papercraft na escola representa uma abordagem educativa rica e inovadora, que promove o desenvolvimento integral dos alunos por meio da criatividade, da precisão e da expressão artística. O papercraft, que envolve a criação de modelos tridimensionais utilizando papel, é uma técnica que, além de ser acessível, pode ser aplicada de forma interdisciplinar, conectando diferentes áreas do conhecimento e fortalecendo diversas competências essenciais.

Em primeiro lugar, o papercraft estimula o desenvolvimento da coordenação motora fina e da destreza manual dos alunos. O manuseio do papel para dobrar, cortar e



montar modelos exige habilidades que contribuem para o aprimoramento da precisão e do controle motor, competências essenciais para atividades escolares cotidianas, como a escrita e o desenho. Além disso, essa prática ajuda a desenvolver a paciência e a atenção aos detalhes, características fundamentais para o sucesso acadêmico e pessoal.

Do ponto de vista cognitivo, o papercraft oferece desafios que estimulam o raciocínio espacial, a resolução de problemas e a criatividade. A necessidade de visualizar e compreender formas tridimensionais a partir de um material bidimensional incentiva o desenvolvimento do pensamento abstrato e da capacidade de antecipar resultados, habilidades que são valiosas em áreas como matemática, geometria e ciências. Ao transformar ideias em objetos tangíveis, os alunos exercitam sua criatividade e aprendem a explorar diferentes soluções para um mesmo desafio.

O papercraft também possui um forte componente artístico e expressivo. Por meio dessa arte, os alunos têm a oportunidade de explorar sua imaginação e criar peças únicas que refletem suas ideias, emoções e interesses pessoais. Essa forma de expressão é especialmente importante em um contexto educativo que valoriza a individualidade e a diversidade de pensamento, permitindo que cada aluno se destaque e se sinta valorizado por suas contribuições criativas.

Além disso, o papercraft pode ser integrado em projetos interdisciplinares, conectando áreas como artes, ciências, matemática e história. Por exemplo, ao criar modelos de monumentos históricos, personagens de literatura ou estruturas geométricas, os alunos aplicam conceitos aprendidos em sala de aula de forma prática e concreta. Essa integração facilita a compreensão e a retenção do conteúdo, ao mesmo tempo em que torna o aprendizado mais envolvente e significativo.

No aspecto social e emocional, o papercraft promove o trabalho em equipe, a colaboração e a comunicação entre os alunos. Projetos coletivos de papercraft podem incentivar a troca de ideias, a divisão de tarefas e o apoio mútuo, fortalecendo habilidades sociais e a capacidade de trabalhar em grupo. Além disso, o sucesso na criação de um modelo complexo pode aumentar a autoestima e a confiança dos alunos em suas próprias habilidades.



Finalmente, o papercraft é uma prática sustentável e acessível, que utiliza materiais simples e muitas vezes recicláveis, como papel e cola. Isso torna a atividade viável em qualquer contexto escolar, independentemente de recursos financeiros, e ainda ensina aos alunos a importância da reutilização e do respeito ao meio ambiente.

Em resumo, desenvolver a arte do papercraft na escola é uma estratégia educativa que promove o aprendizado prático, criativo e interdisciplinar, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos. Essa prática não apenas enriquece o currículo escolar, mas também oferece aos alunos uma forma divertida e significativa de expressar suas ideias, aprimorar suas habilidades e se conectar com o mundo ao seu redor.

As evidências enfatizam momentos de interações nas quais os alunos se apresentaram dançando um ritmo folclórico paraense, o carimbó, apresentação teatral Independência do Brasil, Setembro amarelo nas quais foi detectado que alguns passavam por situações parecidas e eram acompanhados por psicólogos, carnaval na escola com foco cultural, onde os alunos maiores fizeram oficinas ensinando os pequenos, os cantores ao vivo foram os próprios alunos, apresentações em projetos na casa da cultura, inaugurações de escolas, FIDA e FESDECAN com diversidades em danças, produções de arte quilting a mesma serve para acalmar os ânimos entre outras que são evidenciadas através de vídeos, reportagens e literários.

Nesse sentido, fica muito fácil compreender que momentos nas quais os adolescentes dançam ou encenam se torna uma terapia expressiva, afinal, é por meio da expressão corporal, dos detalhes dos movimentos e dos semblantes realizados que é possível colocar para fora aquilo que está prejudicando o seu desenvolvimento pessoal — e isso acontece muitas vezes sem percebermos nas apresentações e produções nas oficinas.

As ações desenvolvidas no projeto obtiveram resultados significativos na vida psicológica de muitos adolescentes que fazem ou faziam acompanhamentos psicológicos, os quais não podemos citar nomes, mas em relatos com os pais os mesmos justificam que o comportamento dos filhos melhorou bastante a partir do momento que foram inseridos nessas atividades culturais.



Dessa forma o grupo DMAT- Integração proporciona momentos livres, interativos, sociáveis e repleto de saberes compartilháveis entre todos os envolvidos, os momentos acontecem nas escolas, nas praças, lagos e ruas entre outros lugares que conhecem o grupo em apresentações e nos convidam a interagirem, como é o caso da Casa da Cultura, onde os alunos participam de danças, teatro, música e mostra que viver a vida com arte e viver com leveza seus sentimentos e emoções.

BIOGRAFIA DA AUTORA DO PROJETO E AÇÕES EVIDENCIADAS



Alaíde Leandro da Silva, filha de Antônia Leandro da Silva e Antônio Gomes da Silva, possui graduação em Licenciatura Em Pedagogia Pela Faculdade Unisaber (2011), Artes Visuais, Pela Cruzeiro Do Sul/Unifran (2021), especializada em Psicopedagogia (2018), Alfabetização e letramento, pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo (2020), Educação especial inclusiva pela Faculdade UNIASSELVI (2019), Arteterapia pela Facuvale (2023), Metodologia do ensino da arte pela Faculdade Metropolitana do



Estado de São Paulo (2021), Diversidade de aprendizagem em educação integral pela Facuvale (2023), Metodologia do ensino de Libras e Braile pela Facuvale (2023). Atualmente é professora em artes visuais em duas escolas, sendo uma Municipal, EMEF. Sebastião Agripino da Silva, e uma estadual, João Nelson dos Prazeres Henrique. Concluiu o Mestrado Profissional em Matemática pela IENCE/UFPA. Currículo lattes <http://lattes.cnpq.br/5245104533629427>

REFERÊNCIAS

Disponível em: Terapia da dança: o poder do movimento na saúde mental (sodanca.com.br). Acessado em: mar.2022.



CAPÍTULO XIX

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O USO DE JOGOS DIGITAIS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Mônica Karina Santos Reis¹²⁴; Maria Cristina Leandro de Paiva¹²⁵.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-19

RESUMO: Partindo da problemática da ausência de motivação e engajamento dos alunos diante de situações de aprendizagem escolar, da hipótese do uso dos jogos digitais como uma possibilidade de inovação das práticas pedagógicas e da necessidade de formação inicial e continuada especializada na área das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) aplicadas à educação, este artigo se propõe a apresentar as evidências científicas reunidas por meio da realização de uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) sobre iniciativas de formação inicial ou continuada que utilizam jogos digitais em situações de ensino e aprendizagem. As fontes de informações utilizadas foram o Repositório de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT), Portal de Periódicos da CAPES/MEC e o Portal Indexador *Google Scholar*. Dos 365 documentos recuperados, apenas 17 foram considerados relevantes para o processo de pesquisa. A análise qualitativa dos documentos mostrou a oferta de formação para o uso de jogos tanto no nível da formação inicial quanto continuada, que as ferramentas utilizadas são selecionadas respeitando a natureza do conteúdo a ser abordado e suas aplicações geram aprendizagem de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Entretanto, conclui-se que mesmo aqueles professores que participaram das referidas formações não concretizaram os conhecimentos aderiram a uma prática pedagógica inovadora.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. Jogos Digitais. Prática Pedagógica, Inovação.

INITIAL AND CONTINUING TRAINING OF TEACHERS FOR THE USE OF DIGITAL GAMES IN PEDAGOGICAL PRACTICES: A SYSTEMATIC REVIEW OF THE LITERATURE

ABSTRACT: Starting from the problem of the lack of motivation and engagement of students in school learning situations, the hypothesis of using digital games as a possibility for innovation in pedagogical practices and the need for initial and continued specialized training in the area of Digital Technology Information and Communication (TDICs) applied to education, this article aims to present the scientific evidence gathered by carrying out a Systematic Literature Review (RSL) on initial or continuing training initiatives that use digital games in teaching and learning situations. The sources of information used were the Repository of Theses and Dissertations of the Brazilian Institute of Information in Science and Technology (BDTD/IBICT), CAPES/MEC Periodicals Portal and the Google Scholar Indexer Portal. Of the 365 documents

124 Universidade Federal do Rio Grande do Norte. <http://lattes.cnpq.br/2905658839080702>. <https://orcid.org/0000-0003-0654-4378>. E-mail: monicabiblioufrn@gmail.com

125 Universidade Federal do Rio Grande do Norte. <http://lattes.cnpq.br/5008583007971704>. <https://orcid.org/0000-0002-5811-804X>. E-mail: crislean6@gmail.com



retrieved, only 17 were considered relevant to the research process. The qualitative analysis of the documents showed the provision of training for the use of games both at the initial and continuing training level, that the tools used are selected respecting the nature of the content to be addressed and their applications generate learning of conceptual, procedural and attitudinal content. However, it is concluded that even those teachers who participated in the aforementioned trainings did not implement their knowledge and adhered to an innovative pedagogical practice.

KEYWORDS: Teacher Training. Digital Games. Pedagogical Practice, Innovation.

INTRODUÇÃO

A falta de motivação e engajamento dos alunos nos processos educativos é uma preocupação de pais, professores e gestores da educação. Na tentativa de despertar a atenção dos estudantes e envolvê-los ativamente no processo de ensino e aprendizagem, professores e pesquisadores vêm tecendo reflexões sobre a necessidade de inovação na prática pedagógica, que promovam mudanças de atitudes, comportamentos, procedimentos, modos de fazer e mediação no curso das ações, incluindo, muitas vezes, a utilização de novas estratégias e instrumentos nas atividades de ensino que tornem o processo de aprender mais atrativo, significativo, prazeroso e, conseqüentemente, mais ativo e eficaz (Carbonell, 2002).

Para inovar no contexto educacional é preciso, inicialmente, construir uma concepção de inovação vinculada aos princípios, objetivos e fins pedagógicos. Nesse sentido, Campolina e Martínéz (2013) sintetizam a compreensão de inovação de vários autores do campo da inovação educativa e afirmam que, segundo esses pesquisadores, as inovações podem se relacionar, dentre outras vertentes, à implantação de novidades nas práticas e recursos pedagógicos, tendo como foco as transformações nos processos de aprendizagem, currículos escolares, uso de novos métodos de ensino e materiais didáticos. Corroborando a compreensão descrita pelas autoras e situando-se entre as possibilidades de inovar na prática docente está a adesão a metodologias ativas de ensino.

Moran (2018) conceitua as metodologias ativas como “[...] estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida” (Moran, 2018, p. 4). Essas estratégias metodológicas são realizadas por meio da resolução de problemas, construção de projetos, estudos de casos específicos, sala de aula invertida ou compartilhada,



aprendizagem por investigação, *design think*, atividades gamificadas e aprendizagem por jogos analógicos ou digitais. A característica comum a todas essas alternativas de prática pedagógica é a centralidade e a participação ativa e efetiva do aluno mediado pela presença, conhecimento e experiência do professor.

Em seu contexto e aplicabilidade, as metodologias ativas possibilitam a promoção de situações de aprendizagem nas quais os aprendizes colocam seus conhecimentos prévios em prática, executam ações, podem refletir sobre seus processos cognitivos e construir conceituações autorais, constroem conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, desenvolvem estratégias cognitivas, capacidade crítica e reflexão sobre suas práticas, fornecem e recebem feedback, aprendem a interagir com colegas e professor, explorando atitudes e valores pessoais e sociais. (Moran, 2018).

Na perspectiva de inovação na educação por meio da adoção de metodologias ativas, percebe-se a relevante contribuição do campo da mídia-educação no contexto escolar e do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) como um potencial recurso para promoção do ensino e potencialização da aprendizagem. Mesmo que o uso da tecnologia não seja um fator condicionante para inovar, nem tão pouco para fazer uso de metodologias de aprendizagens de forma ativa, participativa e significativa, é inegável a proximidade da tecnologia ao cotidiano humano e social, seja em ações informativas, profissionais ou simples entretenimento, e por consequência, sua inclusão no cotidiano escolar com ou sem fins pedagógicos.

Neste cenário, dentre as TDICs com potencial pedagógico e que pode ser usada ativamente no processo de ensino e aprendizagem buscamos nos aprofundar no uso dos jogos digitais, por compreender que o universo de atuação do pedagogo, a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, são orientadas pelos princípios da ludicidade, dinamismo e interação, e de forma complementar, por constatar que os jogos digitais são uma das opções de lazer e entretenimento mais populares entre as crianças dessa faixa etária.

Ao fazer essa escolha, esbarramos em alguns obstáculos. Os jogos digitais, embora não sejam necessariamente uma novidade no cenário tecnológico, não são comumente percebidos como um instrumento pedagógico e, nem tão pouco, amplamente utilizados nas práticas pedagógicas dos professores da educação básica brasileira. Dentre



os principais fatores responsáveis que contribuem com esta realidade estão a não percepção do jogo, seja ele digital ou analógico, como uma ferramenta pedagógica, bem como, a ausência de formação específica para o uso dos jogos digitais como um recurso pedagógico, seja na formação inicial de professores, enquanto licenciados ou na formação especializada ou continuada de docentes que já se encontram em atuação na rede básica, pública ou privada, da educação brasileira (Silva; Ramos, 2018).

Diante do exposto, este artigo parte da problemática da necessidade dos professores, em formação e já em atuação nas redes públicas e privadas de educação, necessitarem de motivação e capacitação para a criação, inserção e prática do uso dos jogos digitais com fins pedagógicos em seus cotidianos educativos. Para responder a esta hipótese, propõe-se a realizar uma revisão sistemática da literatura com o propósito de construir o estado da arte da temática da formação inicial e continuada para o uso de jogos digitais nas práticas pedagógicas, identificar quais práticas formativas estão sendo desenvolvidas em âmbito nacional para suprir essa lacuna formativa, quais jogos estão sendo mais utilizados para capacitar os professores, a percepção dos professores sobre as formações ofertadas e as contribuições da formação inicial e continuada de professores por meio do uso de jogos digitais para o ensino e a aprendizagem.

REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

A metodologia adotada nesta pesquisa é a Revisão Sistemática da Literatura (RSL) que consiste em um método utilizado para identificar, avaliar e interpretar toda a pesquisa disponível relevante para responder a questões de pesquisa, conhecer detalhadamente uma área temática ou fenômeno de interesse. (Kitchenham, 2004; Kitchenham; Charters, 2007). A RSL ganhou notoriedade no campo dos estudos metodológicos da produção do conhecimento científico em virtude do rigor, sistematização e objetividade com que seu protocolo de pesquisa é construído com o objetivo de reunir de forma resumida a evidência empírica que ressaltem os benefícios ou limitações de um método; identificar as lacunas temáticas e sugerir realização de novos estudos; e fornecer estrutura metodológica para aplicação dos métodos considerados eficientes. (Kitchenham, 2004; Kitchenham; Charters, 2007)



Esta RSL foi construída com o propósito de conhecer o estado da arte da relação entre jogos e educação. O recorte utilizado diz respeito a análise das pesquisas que estejam relacionadas às formações de professores para o uso de jogos digitais em sala de aula, a utilização do jogo em situações de aprendizagem e que ressaltem as contribuições e desafios do uso dessa estratégia metodológica para o ensino e aprendizagem. Dessa forma, pretende-se conhecer quais cursos de formação estão sendo oferecidos para promover a capacitação dos docentes para que insiram o jogo digital em suas práticas? Como ocorrem essas experiências com o jogo digital nas formações? Qual a avaliação dos docentes acerca da utilização dos jogos digitais na sala de aula? Eles favorecem a aprendizagem dos alunos?

Para além do exposto, pretende-se identificar a abundância ou escassez de publicações a respeito da referida temática, com vistas a identificar as lacunas temáticas e sugerir realização de novos estudos; e fornecer estrutura metodológica para aplicação dos métodos considerados eficientes (Kitchenham, 2004; Kitchenham; Charters, 2007). A partir das narrativas das experiências realizadas e publicadas, espera-se construir um repertório que contribua com professores que estejam em formação, aqueles que já estejam atuando em sala de aula e que desejem inserir os jogos digitais em sua prática.

De acordo com Demerval, Coelho e Bittencourt (2020) as revisões sistemáticas são orientadas por meio da elaboração de um protocolo de pesquisa que deve ser clara e minuciosamente apresentado antes da revisão da literatura. Kitchenham (2004) e Kitchenham Charters (2004, 2007) sugerem que as questões que a investigação pretende responder devem ser apresentadas de forma clara e explícita; deve-se informar aos leitores as estratégias de pesquisa ou expressões de busca elaboradas com base no tema e quais as fontes de informação científica foram utilizadas para localizar os documentos.

As questões de pesquisa deste artigo foram elaboradas com o objetivo de conhecer o estado da arte da temática formação inicial e continuada de professores voltados para o uso dos jogos digitais em espaços educativos oferecidos em âmbito nacional e identificar a contribuição dos jogos digitais para inovação da prática pedagógica. As questões de pesquisa (QP) que nortearam essa RSL foram: **QP. 1:** Quais formações continuadas para professores estão sendo ofertadas na área de jogos digitais no âmbito nacional? **QP. 2:** Que ferramentas, estratégias e jogos estão sendo mais utilizados para capacitar os



professores para o uso de jogos em sala de aula? **QP. 3:** Qual a cronologia dessas publicações? **QP. 4:** Qual a percepção dos professores sobre as formações ofertadas? **QP. 5:** Quais as contribuições da formação inicial e continuada de professores por meio do uso de jogos digitais para o ensino e a aprendizagem?

As fontes de informações escolhidas para realização da busca eletrônica de documentos foram o Repositório de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT), Portal de Periódicos da CAPES/MEC e o Portal Indexador Google Scholar. A escolha das fontes obedeceu aos critérios de representatividade territorial e confiabilidade das informações disponibilizadas. Não foi selecionado nenhum recorte temporal.

Os descritores escolhidos para serem usados no processo de busca foram: “formação de professores”, “jogos digitais” e “prática pedagógica”. Em um primeiro momento foram realizadas buscas com os descritores de forma individual com o intuito de identificar a usabilidade desses termos nos títulos, conteúdos e palavras-chave das produções recuperadas e verificou-se a existência de termos utilizados como sinônimos que foram adicionados a estratégia final, a saber: (Formação de professores OR Formação continuada de professores) AND (Jogos digitais OR Jogo digital) AND (prática pedagógica)

A partir da escolha dos termos e elaboração da estratégia, deu-se início ao processo de busca na interface das plataformas de pesquisa, organização dos resultados recuperados e análise quantitativa e qualitativa destes com vistas a encontrar respostas para as questões pesquisadas. Esta etapa da revisão foi desenvolvida em quatro fases conforme explicitadas no quadro abaixo.

Quadro 1 – Fases de desenvolvimento da Revisão Sistemática da Literatura

Fases da Revisão	Descrição das ações desenvolvidas
Fase 1	Realização das buscas nas plataformas de dados científicos e download dos artigos recuperados
Fase 2	Leitura dos títulos e resumos dos trabalhos sob a lentes dos critérios eleitos de inclusão e exclusão e análise quantitativa
Fase 3	Avaliação por <i>score</i> e leitura do texto completa dos trabalhos recuperados
Fase 4	Análise qualitativa dos documentos recuperados e resposta às questões de pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A fase 1 da revisão consistiu em realizar as buscas nas interfaces dos referidos repositórios e proceder a uma análise preliminar dos resultados recuperados a partir da



leitura de seus títulos e resumos para identificar se abordavam a temática pesquisada e se contemplavam os descritores utilizados. Como resultado preliminar foram recuperados 44 documentos na BDTD/IBICT, 49 arquivos no Portal CAPES, sendo 28 artigos e 21 livros, e 272 links no Google Acadêmico, que direcionam para artigos de periódicos, livros, capítulos de livros e trabalhos publicados em anais de eventos.

Na fase 2, foram aplicados os seguintes critérios de inclusão: a) documentos que contemplassem a temática da formação de professores para uso de jogos digitais; b) a tipologia bibliográfica aceita era composta de: dissertações, teses, livros (e-books), capítulos de livros e artigos de periódicos; e c) apresentassem experiências com formação de professores e discutisse as estratégias de aplicabilidade de jogos digitais em sala de aula. Foram excluídos aqueles que: a) fugiam completa ou parcialmente do tema proposto; b) trabalhos em duplicidade; e c) Trabalhos sem disponibilidade de leitura completa, seja online ou por download.

A análise dos arquivos, possibilitou o refinamento da busca e a inclusão dos documentos que compõem o *corpus* de pesquisa representando nesse momento o estado da arte da temática de formação de professores na área de jogos digitais. Ao final dessa fase, dos 365 documentos recuperados, foram incluídos para análise 1 tese e 4 dissertações na BDTD/IBICT, totalizando 5 arquivos, 3 três capítulos de livros no Portal da CAPES e no Google acadêmico apenas 8 arquivos atendiam aos critérios e foram incluídos para análise final como demonstra o quadro 2, abaixo.

Quadro 2 – Análise quantitativa dos documentos recuperados

REPOSITÓRIOS PESQUISADOS	DOCUMENTOS RECUPERADOS	DOCUMENTOS EXCLUÍDOS	DOCUMENTOS ANALISADOS
BDTD/IBICT	44	39	9
PORTAL CAPES	49	46	3
GOOGLE SCHOLAR	272	264	5

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Os documentos incluídos para análise compreendem o intervalo de menos de uma década. As publicações concentram-se no formato de dissertações de mestrado, tanto acadêmico quanto profissional, e tratam de pesquisas vinculadas a programas de pós-graduação nas áreas de: educação, comunicação, mídias, ensino de ciências e ensino da matemática. A distribuição dos tipos de publicação e dos anos correspondentes pode ser visto no quadro abaixo.



Quadro 3 – Documentos categorizados por tipo de publicação

Tipos de Publicações	2011	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Dissertações				2	1	2		2
Teses						1	1	
Capítulo de livros	3							
Artigos		1		1		1		
TCC especialização					1			1

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A fase 3 consistiu na leitura do texto completo dos documentos selecionados após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão. Foi atribuído um *score* para valorar os artigos conforme pertinência com o tema proposto e possibilidade de responder às questões de pesquisa estabelecidas. As pontuações foram estabelecidas de modo a atribuir nota máxima de 10 pontos para o artigo que respondesse a todas as questões, 7 para aqueles que respondiam parcialmente e 5 para aqueles que menos elementos foram identificados para contribuir com respostas às questões. Os resultados estão apresentados em ordem decrescente no quadro 4 abaixo.

Quadro 4 – Documentos selecionados para análise qualitativa

Título	Ano de publicação	Score
Formação de professores para o uso de jogos digitais: um estudo com os egressos do Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital	2018	10
A formação de professores para o uso de novas tecnologias: estudo de caso do Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores – LIFE/CAPES	2019	10
A utilização das tecnologias digitais no espaço escolar: perspectivas e desafios para o ensino	2016	10
Gamificação nas práticas pedagógicas: um desafio para a formação de professores em tempos de cibercultura	2015	10
Perspectivas de formação continuada para professores de ciências/biologia utilizando jogos em ambiente virtual de aprendizagem	2014	10
Oficina como metodologia ativa em um jogo de mídia-educação: um estudo de caso do Game Comenius	2019	7
Comunicação e jogos digitais em ambientes educacionais: literacias de mídia e informação dos professores de educação física da cidade de São Paulo	2017	7
Game comenius: produção de um jogo digital de educação para as mídias	2017	7
O software de programação Scratch na formação inicial do professor de matemática por meio da criação de objetos de aprendizagem	2017	7
Formação de professores e tecnologia digital: um estudo sobre a utilização do jogo Musikinésia na educação musical	2016	7
Gamificação nas práticas pedagógicas em tempos de cibercultura: proposta de elementos de jogos digitais em atividades gamificadas	2015	7
Jogos digitais na escola: a utilização como objetos de aprendizagem no ensino da matemática	2017	7
Exercício de cidadania na escola pública moçambicana apoiado por um jogo digital educacional: Projeto Civitas	2018	5



Formação de professores de ciências e matemática no contexto das tecnologias digitais: o PROINFO em Poços de Caldas	2013	5
Algumas considerações sobre a formação continuada de professores a partir das necessidades formativas em novas tecnologias na educação	2011	5
Os jogos como contextos curriculares: um estudo das construções de gênero no THE SIMS	2011	5
A tecnologia e o ensino de Química: jogos digitais como interface metodológica	2011	5

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A quarta fase da revisão foi o momento de realizar a análise qualitativa dos documentos eleitos para revisão final, construção do estado da arte da temática de formação para o uso de jogos digitais em sala de aula e levantamento das informações necessárias para responder às questões de pesquisa estabelecidas.

ANÁLISE QUALITATIVA DOS TRABALHOS: O ESTADO DA ARTE

Em virtude das especificidades da natureza dos documentos, as pesquisas são apresentadas por categoria de tipo de documentos. Inicialmente foram elencadas as pesquisas publicadas nos formatos de dissertações, teses e trabalhos de conclusão de curso, seguido dos capítulos de livros e, por fim, os artigos, todos em ordem decrescente, ou seja, da mais atual para a mais antiga. As principais informações a serem levantadas em cada publicação, mereceram destaque: a identificação das formações realizadas, seus objetivos, as metodologias, os principais resultados e considerações acerca da formação de professores para o uso do jogo digital no contexto da sala de aula.

Cruz (2019) buscou investigar, por meio da metodologia de estudo de caso, como ocorre a formação de professores para o uso de tecnologias digitais da informação e comunicação no LIFE da Universidade Regional de Blumenau – FURB. Os projetos desenvolvidos nos laboratórios do LIFE visam a produção de materiais didáticos utilizando recursos tecnológicos atualizados e direcionados aos estudantes das escolas de educação básica, e servir de espaço de ensino-aprendizagem para as aulas dos cursos de licenciatura da FURB. Dentre os materiais produzidos, aqueles que referem-se estritamente a uso de jogos digitais estão: o projeto VisEdu, um motor para produção de jogos que foi utilizado para a produção de materiais diversos, sobretudo para uso com o Kinect, a mesa interativa e a produção e utilização de jogos matemáticos na lousa digital



e *tablet*. A ação formativa foi desenvolvida por meio da realização de duas oficinas intituladas de: Ambientação no LIFE e Ensino Híbrido, com carga horária total de 390 horas. Na programação constava uma atividade por estação que abordava temáticas distintas e apenas uma delas referia-se ao desenvolvimento de jogos em realidade virtual, como recurso para aprendizagem de conteúdos específicos.

Dentre os projetos elencados por Cruz (2019) na área de jogos digitais estão uma versão do jogo Minecraft utilizada para o estudo de biomas, Lego education e jogos matemáticos. Ao final da tese, a autora concluiu que não basta equipar as escolas com tecnologias de última geração. Antes, faz-se necessário preparar, motivar e qualificar constantemente os professores para o uso dessas tecnologias, e nesse sentido, as formações inicial e continuada de professores são cruciais para atualização do fazer pedagógico.

Assumpção (2019) em seu trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, se propôs a criar, aplicar e avaliar uma oficina de capacitação para uso de mídias e testar o protótipo de um jogo educativo, desenvolvido na Universidade Federal de Santa Catarina, voltado para formação de professores. Game Comenius é um jogo educativo baseado em cardgames, idealizado com base em Role Playing Games, e destinado a professores e estudantes das licenciaturas com o objetivo de possibilitar a diversificação de recursos e práticas didáticas que fazem uso das mídias e integradas ao planejamento pedagógico.

Para atender aos objetivos da sua pesquisa, criou personagens com papéis definidos que representavam a professora e seus alunos e uma narrativa para o jogo. Os resultados mostraram que mais de 90% da turma afirmou que a utilização do Comenius possibilitou ao mesmo tempo um ambiente divertido e passível de se adquirir conhecimento. Conclui, ratificando que a inserção de mídias de maneira crítica e reflexiva pode impulsionar o processo de ensino-aprendizagem e alerta para a necessidade de formação dos licenciandos para o uso das tecnologias e dos jogos digitais nas salas de aula.

Silva (2018) em sua dissertação, parte da constatação de que mesmo existindo diversas pesquisas que ressaltam a dimensão educativa dos jogos digitais, evidenciando a relação com a aprendizagem e as contribuições para o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e emocional dos alunos, estes recursos didáticos ainda são utilizados de



forma instrumental em sala de aula. De acordo com a autora, para transformar essa realidade é imprescindível que os professores compreendam a importância dos jogos no processo de aprendizagem e saibam como utilizá-los em prol de uma formação cidadã, ética e crítica. Como forma de possibilitar essa mudança, a autora defende que a formação de professores neste contexto torna-se essencial para que se compreenda, no âmbito educacional, a importância e os benefícios dos jogos digitais para as práticas pedagógicas.

Para testar sua hipótese, a autora se propôs a avaliar se o processo de formação dos professores realizado no Núcleo de estudos denominado *Jogos Digitais e Aprendizagem do Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital*, da Universidade Federal de Santa Catarina (NUTE/UFSC), favoreceu a implementação e a integração dos jogos digitais em suas práticas pedagógicas. Os resultados obtidos revelam que o percentual de professores que nunca haviam utilizado jogos digitais em sua prática pedagógica reduziu de 29,3% para 8,6% após a formação. Daqueles que já utilizavam-no, o percentual de frequência semanal aumentou de 13,8% para 37,9%. Diante disto, pode-se inferir que quando capacitados, os docentes sentiram-se aptos, seguros e confiantes para utilizar os jogos digitais em suas práticas pedagógicas. Esses efeitos positivos, reforçaram a importância da formação de professores para a utilização dos jogos digitais, valorizando a reflexão sobre suas próprias práticas pedagógicas com o uso deste recurso.

Zavala (2018), em sua tese, defende o argumento de que o ensino e aprendizagem mediados por jogos digitais educacionais têm a potencialidade de promover o desenvolvimento atencional-cognitivo dos alunos e estimular o exercício da cidadania. Apoiado na utilização de metodologias ativas desenvolvidas em um projeto voltado especificamente para exercício da cidadania, o autor propõe a utilização de um jogo digital educacional voltado para a construção de cidades denominado Cittä, em uma escola da rede pública da cidade de Maputo, localizada em Moçambique.

O jogo suscita que seus jogadores criem o simulacro de uma cidade real com todas as suas características, necessidades e recursos necessários para que se torne habitável, contendo as complexas relações sociais de coexistência, convivência e tomadas de decisões de cunhos individual e coletivo, com vistas a subsistência da população, o que lhes exige o uso de habilidades como imaginação e criatividade. A experiência do uso do



jogo foi realizada na sala de informática da escola, com 57 alunos de uma turma do início do I ciclo.

Durante a intervenção foi realizada uma aula expositiva dialogada sobre o conceito de cidades sustentáveis, com o objetivo de identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema, quais os principais problemas que assolam a cidade de Maputo e sua implicação como cidadão no processo de construção e manutenção de cidades sustentáveis. Foram realizadas atividades de campo para verificação dos problemas elencados, com vistas a dotar os alunos das informações necessárias e de ideias que serviriam de base para construção de suas cidades simuladas. Por fim, os alunos foram levados ao laboratório da escola para dar início a construção de suas cidades e levantamento de soluções dos problemas por eles suscitados.

Em suas considerações, o autor afirma que as aprendizagens sobre a problemática da cidade foram a base para o exercício da cidadania na perspectiva ético-político-estético e possibilitaram a formação de valores como a cooperação, solidariedade, reciprocidade, capacidade expressiva e de escuta. Abordar temáticas tão complexas, por meio do uso de jogos, além da ludicidade, possibilitou aos alunos a construção do conhecimento interdisciplinar, não hierarquizado e, portanto, longe da fragmentação das áreas do conhecimento e mais condizente com a proposta de formação para o exercício da cidadania.

Costa (2017) em sua tese, propõe a inclusão dos jogos digitais no debate em relação às novas linguagens oferecidas pelos aparatos eletrônicos e à capacidade de assimilação pelas gerações dos educadores e seus educandos. Partindo da premissa de que os jogos são presença constante no cotidiano dos estudantes, o autor considera escassos os estudos que abordam as habilidades e/ou competências necessárias aos indivíduos para lidarem com essas plataformas de jogos digitais, ainda mais em se tratando do público escolhido para essa pesquisa, os professores de Educação Física.

Desta forma, sua pesquisa tem como objetivo mapear as literacias de mídia e informação dos professores de Educação Física da cidade de São Paulo, em seus ambientes educacionais. Para tanto, utiliza o referencial do “Currículo MIL para formação de professores” elaborado pela UNESCO, para capacitar os professores no manuseio e uso das plataformas digitais, e, mais especificamente, no tema da tese do autor



a literária dos jogos digitais. Os resultados da pesquisa apontam que dentre os 68 professores participantes da pesquisa, apenas 30 professores consideram-se aptos a usar as plataformas digitais, 8 identificam os jogos como uma forma de adquirir habilidades para o manuseio das plataformas digitais, e apenas 5 deles usam jogos digitais nas aulas de educação física. Concluiu-se que, apesar dos professores não utilizarem os jogos digitais em suas aulas, reconhecem seu caráter influenciador e abrangente em nosso cotidiano, e portanto, devem ser estimulados a se engajarem com as possibilidades os jogos digitais e demais mídias podem oferecer à prática docente e formação de professores.

Müller (2017) em sua dissertação, parte da constatação da existência de carências de formação docente sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC's) nas escolas e na prática pedagógica do professor, para propor a criação de um jogo digital de educação para as mídias, dentro de uma Universidade Pública. O *Game Comenius* foi elaborado na perspectiva de educar com, para e através das mídias e visava proporcionar o desenvolvimento dos letramentos digitais para os professores de educação básica e estudantes de licenciatura, valorizando as práticas de letramento de seus jogadores e participantes.

Para analisar as aprendizagens desenvolvidas ou potencializadas nas oficinas de formação, foi realizada uma análise do letramento, a partir do modelo ideológico. Os participantes da pesquisa responderam a questões abertas sobre o que aprenderam ao jogar, se haviam compreendido as regras e os objetivos do jogo, identificaram os pontos positivos e negativos do jogo, e indicaram dúvidas e sugestões de melhoria para atualização da versão do jogo. Ao final concluiu-se que a produção do jogo digital de educação para as mídias é algo complexo e desafiador, mas também é uma ferramenta que contribui significativamente para a formação e atualização do fazer docente, além de possibilitar a realização do letramento digital de forma lúdica e divertida.

Curci (2017) em sua dissertação, buscou unir a formação inicial de professores, o ensino de Matemática e a tecnologia. Para tanto, propôs, em uma turma de Licenciatura em Matemática, na disciplina de Mídias Tecnológicas no Ensino de Matemática de uma universidade pública do Estado do Paraná, o desenvolvimento de objetos de aprendizagem no formato de jogos digitais para o ensino de Geometria. Foram analisados



os objetos de aprendizagem criados pelos alunos, na busca por identificar as contribuições e limitações ao ensino de tópicos de geometria, bem como, a percepção dos alunos diante da experiência de desenvolver um artefato próprio em sua formação inicial.

O jogos construídos foram: Show do Milhão, que teve por objetivo explorar conteúdos da Geometria Plana, Espacial e Analítica; Poliedros e corpos redondos que possibilita a identificação e reconhecimento da planificação de sólidos geométricos; Classificação de Polígonos, o qual tem por objetivo o reconhecimento e identificação de figuras geométricas planas associadas ao número de lados e soma dos ângulos internos; Desenhando polígonos com triângulos que tem por objetivo a construção de polígonos a partir de triângulos retângulos; Projeto não-poliedros que possibilita a identificação e diferenciação de poliedros e não-poliedros, destacando que ambos são figuras geométricas espaciais, mas com propriedades diferentes. Ao final da pesquisa, constatou-se que os participantes afirmaram ser positiva a união entre tecnologia e educação e ressaltaram que a criação de jogos digitais, com o uso do Scratch ou outras ferramentas tecnológicas, contribui com a atualização da prática pedagógica.

A dissertação de Bordini (2016) buscou investigar de que maneira os professores de música do ensino superior da UFSCAR têm se apropriado das TDICs para o ensino, no sentido de auxiliar seus alunos e alunas disciplina de Teclado I do curso de Educação Musical na construção dos conhecimentos. Para tanto, propôs a utilização do jogo Musikinésia, produzido para computadores e *tablets*, idealizado para o ensino das teclas do teclado musical e de conceitos musicais básicos, por meio de uma experiência lúdica, com vistas a identificar suas potencialidades e contribuições para a aprendizagem musical, bem como, as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos no uso da ferramenta em suas práticas pedagógicas. Os alunos foram agrupados por nível de habilidade com o teclado e cada aluno teve um tempo médio para uso do jogo de 20 minutos, sempre acompanhados pela mediação do professor.

Ao final da aula foram realizadas entrevistas com professores e alunos. Nas narrativas analisadas foi possível perceber que enquanto um dos professores apresentava propriedade para tratar da temática do uso dos jogos em sala de aula, defendia o seu uso e, inclusive, apontava estratégias metodológicas para fazê-lo, o outro professor demonstrou compreender o uso do jogo apenas como suporte ou estratégia complementar



a ser utilizado em atividades extraclasse. Ao final da pesquisa, o autor constatou que os jogos eletrônicos podem contribuir com o processo de ensino aprendizagem, desde que aplicados de forma contextualizada, com intencionalidade pedagógica, integrada ao planejamento e com vistas a potencializar as aprendizagens dos alunos.

Fogaça (2016) em seu trabalho de conclusão de curso da Especialização em Educação na cultura digital, propôs um plano de formação aos professores do Núcleo Educacional Crescer de São Cristóvão do Sul, que contempla as TDIC e os jogos digitais. No plano, a autora sugere a realização de encontros semanais durante dois meses, com vistas a discussão da inserção das TDIC em espaços escolares e não escolares, a aprendizagem de novas maneiras de organização do trabalho pedagógico baseado em jogos digitais, a identificação, análise e reflexão sobre as potencialidades dos jogos digitais na escolarização de crianças, na promoção de prática de jogos digitais vinculados aos conteúdos dos anos iniciais da educação básica, e como culminância desse processo, indica que sejam construídos jogos digitais que corroborem com as necessidades do Núcleo Educacional Crescer.

Martins (2015) em sua dissertação, buscou problematizar os desafios de se formar professores para atuarem em uma sociedade que está imersa na cibercultura, mas ao mesmo tempo conserva um sistema escolar e universitário orientado por heranças paradigmáticas tradicionais e ultrapassadas. Para refletir sobre a problemática em questão, a autora se propôs a investigar como a constituição formativa inicial e continuada dos professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de uma escola de ensino privado de Porto Alegre/RS, implica na adoção de práticas pedagógicas gamificadas, a partir de uma proposta de modelo de elementos de jogos digitais.

Os principais resultados alcançados na pesquisa mostraram que tanto a formação inicial em licenciaturas, quanto a formação em educação continuada, pouco ou em nada proporcionam ao docente a reflexão e as experiências necessárias para incluir os elementos dos jogos digitais em suas práticas cotidianas. Para além da ausência de formação, verificou-se que até mesmo os professores que inserem a gamificação nas práticas pedagógicas nem sempre têm o entendimento do que estão fazendo.

Martins e Giraffa (2015), publicaram um artigo no qual buscavam alternativas para educar estudantes em tempos de cibercultura. Partindo da premissa de que o contexto



sociocultural atual se organiza de maneira diferente do cenário onde a maioria dos professores foram formados, propuseram a construção de um modelo de elementos de jogos digitais em atividades gamificadas, baseados em Role-Playing Game (RPG), mais especificamente da categoria RPG digital Massively Multiplayer Online Role-Playing Game (MMORPG) e que apoiem a constituição de práticas pedagógicas de cunho inovador.

Os critérios definidos pelas autoras em seu modelo para caracterizar uma prática pedagógica como inovadora foram: conteúdos e currículos flexíveis; avaliação em formatos integrados, autênticos e holísticos; práticas de aprendizagem centradas na experiência da aprendizagem e compartilhadas entre os membros do ecossistema escolar. E no que diz respeito aos elementos de jogos digitais que devem orientar uma prática inovadora estão: a missão, o enredo, personagens, níveis e desafios, objetivos específicos, recursos, colaboração, help. itens, desempenho, nível de experiência desenvolvido ao longo do processo e a pontuação. Ao final, consideraram que as orientações presentes no modelo por elas proposto podem auxiliar tanto docentes em formação, quanto aqueles que já atuam em salas de aulas, rumo à inovação de suas práticas pedagógicas, bem como, consequente motivação e engajamento dos alunos no processo do aprender.

Silva (2014) em sua dissertação, buscou identificar as percepções de 107 professores em formação continuada do curso de Especialização em Tecnologias Aplicadas ao Ensino de Biologia, na modalidade de educação a distância, da Universidade Federal de Goiás, sobre o contexto lúdico em sua ação pedagógica, enfatizando a caracterização de lúdico digital e a viabilidade dos jogos no ensino de Ciências/Biologia. Os jogos utilizados foram elaborados pelo Projeto Teia da Vida do Laboratório de Tecnologia da Informação e Mídias Educacionais – LabTime, ligado ao Instituto de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Goiás. Para realização da pesquisa foram utilizados os seguintes jogos: Poluição das águas, controlando a poluição do ar nas cidades, Saneando a cidade e Combatendo a perda de habitat.

Os resultados foram analisados por meio das seguintes categorias: caracterização de lúdico digital e viabilidade de utilização dos jogos para o ensino de Ciências/Biologia. Ao final da formação foi solicitado aos professores participantes que elaborassem um texto crítico a respeito da utilização dos jogos disponibilizados, com foco na avaliação



positiva ou negativa, vantagens, desvantagens e dificuldades da utilização dos jogos em sua prática diária e as contribuições identificadas para a formação docente. Os docentes caracterizam o lúdico digital como uma atividade prazerosa e que aumenta a motivação e participação/interação dos alunos nas atividades propostas.

Lisboa (2013) em sua dissertação, se propôs a avaliar a formação tecnológica de professores que lecionam ciências e matemática no Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Educação de Poços de Caldas/MG. Seu universo de pesquisa foi o curso *Tecnologias na educação: ensinando e aprendendo com as TICs*, que faz parte do programa de formação continuada promovido pelo Proinfo Integrado e os recursos consistiram em softwares voltados para o ensino da matemática que pertencem ao pacote do sistema Linux.

Os resultados desta pesquisa mostraram que as informações adquiridas na formação podem auxiliar sua prática, pois os conhecimentos sobre softwares e jogos educativos digitais têm a potencialidade necessária para enriquecer os conteúdos trabalhados com os alunos, favorecendo assim tanto o ensino, quanto a aprendizagem. Entretanto, a autora percebeu uma contradição entre as respostas dadas e a afirmação de que, depois de finalizada a formação, a maioria dos professores não aderiu de forma contínua e cotidiana ao uso das tecnologias educacionais e dos jogos em sua práxis. Essa constatação levou a autora a concluir que a formação sozinha não instrumentaliza completamente o professor para uso das TICs na educação, e conseqüentemente não transforma sua prática.

Medeiros e Bezerra (2016), em seu capítulo de livro, buscam compreender como se dá a formação continuada de professores diante das novas necessidades formativas que hoje, mais que em outras épocas, buscam contribuir para inovações teóricas e uma provável ressignificação da prática pedagógica. O universo da pesquisa é o curso de Novas Tecnologias na Educação, promovido pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e o corpus analisado são as produções de professores egressos dessa formação. Foi realizado um levantamento dos 43 trabalhos de conclusão de curso, defendidos no período de 2008 a 2012.

Os jogos digitais foram contemplados na categoria 2: Uso de recursos e ferramentas didáticas, que contempla a utilização de instrumentos que possam facilitar a



construção do conhecimento na prática pedagógica e na pesquisa, na qual foram identificados três trabalhos defendidos no ano de 2008. Ao final da pesquisa, as autoras consideram que a formação continuada tem se caracterizado como tendência enriquecedora ao desenvolvimento profissional docente. Pois, são essas formações que potencialmente podem possibilitar a transformação teórica e prática no contexto da escola tão almejada por professores e alunos.

Santos e Moita (2011) em artigo publicado como capítulo de livro, propõem uma análise dos games como elementos significativos da formação de conceitos contemporâneos de gênero, em contraposição às opiniões discriminatórias historicamente construídas e perpetuadas. Para tanto, elegeram o jogo *The Sims 2*, com o objetivo de apresentá-lo como espaço de formação, currículo e como elemento cultural que contribui para o desenvolvimento cognitivo e social dos indivíduos. A escolha justifica-se pois, como simulação da vida real, os cenários vivenciados no game exigem do jogador a organização de responsabilidades da vida cotidiana, administração do tempo, enfrentamento de desafios, tomada de decisões e recebimento de recompensas pelas conquistas realizadas.

O jogo foi compartilhado com 34 estudantes do oitavo ano do ensino fundamental, com faixa etária entre 12 e 14 anos de uma escola privada de Campina Grande/PB. Após o jogo, constatou-se que foi notória a adesão das meninas e a resistência de um percentual significativo de meninos ao *The Sim2*, sob a justificativa de ser um jogo sem muitos atrativos, ser entediante e em um caso específico o adolescente insinuou que se tratava de um jogo para homossexuais. Por outro lado, surgiram narrativas positivas quanto a proximidade entre as ações desenvolvidas no jogo e o contexto da vida real, sendo este um potencial simulacro para que os jovens possam viver experiências, responsabilidades e situações da vida adulta em um ambiente seguro e controlável.

Lima e Moita (2011) narra a experiência do uso do jogo digital de advinhas da tabela periódica, elaborado com base nas propriedades e características dos elementos químicos. A pesquisa foi realizada com alunos do 3º ano do ensino médio. Inicialmente os alunos participaram de um aulão pré-vestibular da disciplina de química cujo assunto abordado foi a tabela periódica. Em seguida foram direcionados para uma *lan house*, para conhecer, aprender e brincar com o jogo digital advinhas, no qual a tabela periódica foi



explorada. Ao final do jogo, os alunos respondiam um questionário acerca da sua percepção sobre a ferramenta.

Os resultados apontam que 78% dos participantes identificam o jogo como um recurso didático importante e estimulante para a aprendizagem, destacando as habilidades de pensamento, percepção e avaliação. Ao final da análise, constatou-se que os jogos são elementos presentes e constantes na vivência dos jovens e que quando utilizados como recursos didáticos facilitam o entendimento do assunto/conteúdo, estimulam a memorização do conteúdo e possibilitam uma melhor aprendizagem. No entanto, as autoras chamam a atenção para a necessidade de um planejamento cuidadoso e com intencionalidade pedagógica clara e objetiva, para que alunos e professores não se desviem do objetivo central que é a aprendizagem.

O artigo de Silva e Costa (2017), relata a experiência do uso de jogos digitais e objetos de aprendizagem por licenciandos e docentes de matemática na tentativa de potencializar o ensino e a aprendizagem, motivar os alunos a aprenderem e construir conhecimentos. Por meio da execução do projeto *Diversão + Aprendizagem = Diversagem: aprendendo a matemática por outros caminhos*, integrado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvido em 4 escolas da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Norte, situadas nas cidades onde estão localizados dois dos polos de apoio presencial da UFRSA, 40 professores-alunos passaram a desenvolver atividades de extensão integradas ao ensino da didática de conteúdos matemáticos, utilizando jogos digitais e objetos de aprendizagem.

Dentre os jogos utilizados na formação constavam: Jogo do Enigma: utilizado para trabalhar com operações com números racionais, frações; Cubo vermelho, vitral quebrado e ponte escura: para promoção do raciocínio lógico; Jogo OX: no uso de conteúdos de potenciação; Calculadora quebrada e apocalipse: para trabalhar com números e operações; Tangram: para ensinar conteúdos de geometria plana; e o Torre de Hanói: no ensino dos números naturais. Os resultados identificam que os alunos foram beneficiados com a experiência de ser pesquisador e atuar ativamente na realização de uma pesquisa científica, que certamente contribuiu muito com sua formação. Já os professores foram contemplados com a oferta de uma formação continuada sobre a



avaliação de jogos digitais e objetos de aprendizagem relacionando-os aos conteúdos do currículo escolar, que certamente muito tem a contribuir, agregar e atualizar sua práxis.

SÍNTESE DA EVIDÊNCIA CIENTÍFICA ENCONTRADA

A partir da literatura pesquisada foi possível verificar que as formações na área de jogos digitais, mesmo que incipientes, têm ocorrido tanto no nível da formação inicial quanto continuada. Acredita-se que, em virtude de os jogos digitais serem um recurso atual, presente no cotidiano de crianças, adolescentes e jovens na perspectiva comercial e recreativa, por apresentarem potencialidade educativa e envolver a motivação, o lúdico e a criatividade, justifica-se a inclusão dessa temática, ainda no momento de formação dos licenciandos e na educação continuada, para aqueles que já estejam no exercício da docência.

A necessidade de inclusão das tecnologias educacionais nos cursos de licenciatura de forma transversalizada é urgente. É preciso um esforço coletivo para que na reformulação curricular realizada pelos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) dos cursos de graduação, o uso dos recursos tecnológicos seja vinculado a componentes chaves da formação como a organização do trabalho pedagógico, a didática e os estágios curriculares.

Em resposta às questões de pesquisas elencadas, a evidência científica nos mostra que:

• **QP. 1:** Quais formações continuadas para professores estão sendo ofertadas na área de jogos digitais no âmbito nacional?

As formações relatadas nas pesquisas são voltadas para a cultura digital em geral, e em seu conteúdo incluem a temática dos jogos digitais. Normalmente, estas estão atreladas a programas ou projetos, nas instâncias institucionais ou governamentais, como por exemplo: o Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores – LIFE/CAPES, o PROINFO, o “Currículo MIL para formação de professores” elaborado pela UNESCO e promovido pela Secretaria de Educação de São Paulo, o Projeto Teia da Vida do Laboratório de Tecnologia da Informação e Mídias Educacionais – LabTime, vinculado ao Instituto de Ciências Biológicas da Universidade



Federal de Goiás, o projeto Diversão + Aprendizagem = Diversagem: aprendendo a matemática por outros caminhos, realizado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da UFERSA.

As experiências exitosas acima elencadas mostram a importância do amparo institucional para desenvolvimento de ações formativas para os professores. As iniciativas são desenvolvidas em sua maioria na forma de projeto, o que pode caracterizar uma ação efetiva, mas passível de descontinuidade. O investimento em formação inicial ou continuada de professores para o uso das TDICs é uma necessidade urgente e precisa ser realizado via reformulação curricular das licenciaturas e/ou criação de cursos *lato* ou *strictu sensu* que investiguem, teórica e empiricamente, instrumentalizem prática e reflexivamente, e publiquem experiências que sirvam de estímulo e orientação para a inovação da prática docente em tecnologia e, no que se refere ao propósito deste artigo, no uso de jogos digitais com fins pedagógicos.

• **QP. 2:** Que ferramentas, estratégias e jogos estão sendo mais utilizados para capacitar os professores para o uso de jogos em sala de aula?

As ferramentas e jogos utilizados para capacitar os professores para o uso de jogos em sala de aula localizados nos achados da revisão são: Jogo Comenius, o software de programação Scratch, o jogo Musikinésia, Role-Playing Game (RPG), Pacotes de jogos do sistema Linux, The Sims 2, jogo do Enigma, Cubo vermelho, jogo OX, Calculadora quebrada e apocalipse, Tangran e Torre de Hanói. A escolha do jogo e suas funcionalidades apresentados na literatura analisada sempre esteve diretamente vinculada ao conteúdo curricular a ser abordado e aos objetivos pedagógicos aos quais se pretendia alcançar, mas sem perder a essência das características gamificadas e a ludicidade. Estas são orientações importantes para qualquer professor que almeja inovar na sua prática pedagógica por meio do uso de jogos digitais, optar por jogos e estratégias que estejam em consonância com a temática em estudo e os objetivos de aprendizagem esperados.

• **QP. 3:** Qual a cronologia dessas publicações?

As pesquisas apresentam a cronologia no período de 2011 a 2019 e em sua maioria são realizadas por mestrandos e doutorandos vinculados a programas de pós-graduação nas áreas de Tecnologias Educacionais, Educação na Cultura Digital, Tecnologias



aplicadas ao ensino da Matemática e da Biologia e Educação. Esse recorte temporal de menos de uma década mostra que as pesquisas cujo objeto de investigação são os jogos digitais é relativamente recente no campo científico e ainda centralizada na literatura cinzenta, que geralmente são consultadas para subsídios de novas pesquisas e não para orientação da prática profissional educativa.

• **QP. 4:** Qual a percepção dos professores sobre as formações ofertadas?

Os professores apresentaram dificuldades, insegurança e, por vezes, resistência, em inserir o uso dos jogos digitais em salas de aula, mesmo a despeito das formações e experiências realizadas. De acordo com os relatos por eles apresentados, os mesmos informam que reconhecem a importância das tecnologias educacionais para a educação, acreditam no potencial educativo dos jogos, constataram que estes recursos, quando utilizados com fins educacionais, motivam os alunos e tornam a aprendizagem mais prazerosa e significativa, mas mesmo a despeito das formações ofertadas, muitos reconheceram que não alteraram ou incluíram os jogos dentre as estratégias didáticas trabalhadas na prática docente.

• **QP. 5:** Quais as contribuições da formação inicial e continuada de professores por meio do uso de jogos digitais para o ensino e a aprendizagem?

As formações realizadas contribuíram para a percepção ampliada dos jogos digitais como um importante recurso de aprendizagem que, por meio da ludicidade, ajudam o desenvolvimento de funções executivas, emocionais e motivacionais. Os objetivos de aprendizagem alcançados pelos participantes contemplavam as categorias **Conceituais**: que versavam sobre a aprendizagem da jogabilidade (missão, objetivo, estratégia) e de conteúdos curriculares como os conceitos da Matemática (Geometria Plana, Espacial e Analítica, aritmética, operações, frações), Química (tabela periódica), Biologia (biomas), Educação Física, Música e Conhecimentos gerais (cidadania, democracia, diversidade, identidade de gênero, ética); **Procedimentais**: quando os aprendizes criaram jogos personalizados para suas turmas e conteúdos ou quando aprendiam a jogar novos jogos ou novas estratégias para jogos conhecidos; e **Atitudinais**: os jogadores aprenderam a identificar necessidades sociais individuais e coletivas em



idades imaginárias, o reconhecimento da diversidade e respeito às identidades, valorização da democracia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta RSL possibilitou, de forma sintetizada, conhecer experiências formativas no uso de jogos no contexto educativo realizadas no âmbito nacional, as ferramentas utilizadas, a percepção dos participantes e as contribuições para o ensino e aprendizagem das formações ofertadas. A evidência científica mostrou que as formações têm caráter pontual, sendo desenvolvidas na modalidade de projetos e ações institucionais e não como parte integrante da estrutura curricular de cursos de graduação ou pós-graduação.

No que se refere aos jogos utilizados, estes são escolhidos pelos critérios de boa jogabilidade, conhecimento pelo público, proximidade com os conteúdos a serem abordados e os objetivos de aprendizagem a serem alcançados. Essa conjunção de fatores, contribuiu com o êxito das experiências realizadas, possibilitando a reunião de evidências científicas que comprovam as contribuições dos jogos digitais na aquisição de conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Durante o processo formativo foi possível perceber que os participantes construíram uma percepção positiva do uso dos jogos digitais nas práticas pedagógicas, reconheceram a potencialidade deste recurso para motivação e promoção da aprendizagem significativa dos alunos. Entretanto, no regresso para seu cotidiano escolar permaneceram recorrendo a estratégias metodológicas tradicionais de ensino e não houve consolidação do processo de inovação esperado. O que nos leva a perceber que a formação em TDICs é condição necessária, mas não suficiente para inovar na educação.

Tendo em vista a necessidade da realização de pesquisas futuras, no intuito de contribuir para a consolidação da relação entre os jogos digitais, o ensino e a aprendizagem, ressalto que as reflexões aqui tecidas acerca da temática, podem dar subsídio para nortear investigações que busquem compreender quais fatores impedem a efetivação dos jogos digitais como um recurso de aprendizagem por professores que possuem capacitação adequada para fazê-lo, bem como estudos comparativos entre



práticas tradicionais e gamificadas pelo uso dos jogos digitais em situações de aprendizagem na sala de aula.

REFERÊNCIAS

ASSUMPCÃO, Maria Eduarda Santiago. Oficina como metodologia ativa em um jogo de mídia-educação: um estudo de caso do Game Comenius. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2019.

BORDINI, Rogério Augusto. Formação de professores e tecnologia digital: um estudo sobre a utilização do jogo Musikinésia na educação musical. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos, 2016.

CAMPOLINA, Luciana de Oliveira; MARTÍNEZ, Albertina Mitjans. Fatores favoráveis à inovação: estudo de caso em uma organização escolar. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 325-338, set./dez. 2013. CARBONELL, J. S. A aventura de inovar. São Paulo: Editora Artmed, 2002.

COSTA, Alan Queiroz da. Comunicação e jogos digitais em ambientes educacionais: literacias de Mídia e Informação dos professores de educação física da cidade de São Paulo. 2017. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) - Universidade de São Paulo, Escola de Comunicações e Artes, São Paulo, 2017.

CRUZ, Ninna Carla Zamariolli de Araújo. A formação de professores para o uso de novas tecnologias: estudo de caso do Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores – LIFE/CAPES. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Porto Alegre, 2019.

CURCI, Airan Priscila de Farias. O software de programação SCRATCH na formação inicial do professor de matemática por meio da criação de objetos de aprendizagem. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino da Matemática) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2017.

DEMerval, Diego; COELHO, Jorge, Arthur Peçanha de Miranda; BITTENCOURT, Ig Ilbert. Mapeamento sistemático e revisão sistemática da literatura em informática na educação. In: JAQUES, Patrícia Augustin; SIQUEIRA, Sean; BITTENCOURT, Ig Ilbert; PIMENTEL, Mariano;; (org.). Metodologia de pesquisa científica em informática na educação: abordagem quantitativa. Porto Alegre: SBC, 2020. (Série Metodologia de Pesquisa em Informática na Educação, v. 2). Disponível em: <https://metodologia.ceie-br.org/livro-2>. Acesso em: 15 fev. 2021.

FOGAÇA, Terezinha de Oliveira. A utilização das tecnologias digitais no espaço escolar: perspectivas e desafios para o ensino. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação na Cultura Digital) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, São Cristóvão do Sul, 2016.



KITCHENHAM, Barbara. Procedures for performing systematic reviews. Technical Report - Keele University, Staffordshire, p. 1-28, 2004. Disponível em: <https://www.inf.ufsc.br/~aldo.vw/kitchenham.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021.

KITCHENHAM, Barbara; CHARTERS, Stuart. Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering. Technical Report - Keele University, Staffordshire, p. 1-57, 2007. Disponível em: https://www.elsevier.com/__data/promis_misc/525444systematicreviewsguide.pdf. Acesso em: 15 fev. 2021.

LIMA, Érika Rossana Passos de Oliveira; MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro. A tecnologia e o ensino de química: jogos digitais como interface metodológica. In: SOUSA, R. P.; MIOTA, F. M. C. S. C.; CARVALHO, A. B. G. (org.). Tecnologias digitais na educação [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 131-154.

LISBOA, Patrícia; STANO, Rita de Cássia Trindade. Formação de professores de ciências e matemática no contexto das tecnologias digitais: o PROINFO em Poços de Caldas. Revista Práxis, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 78-89, 2013.

MARTINS, Cristina. Gamificação nas práticas pedagógicas: um desafio para a formação de professores em tempos de cibercultura. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2015.

MARTINS, Cristina; GIRAFFA, Lucia Maria Martins. Gamificação nas práticas pedagógicas em tempos de cibercultura: proposta de elementos de jogos digitais em atividades gamificadas. In: SEMINÁRIO DE JOGOS ELETRÔNICOS, EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO, 11., 2015, Salvador. Anais [...]. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2015. p. 11-19.

MEDEIROS, Laércia Maria Bertulino de; BEZERRA, Carolina Cavalcanti. Algumas considerações sobre a formação continuada de professores a partir das necessidades formativas em novas tecnologias na educação. In: SOUSA, R P. et al, (org.). Teorias e práticas em tecnologias educacionais [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2016, p. 17-37.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. In: MORAN, José; BACICH, Lilian (Org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.

MÜLLER, Ana Cristina Nunes Gomes. Game Comenius: produção de um jogo digital de educação para as mídias. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2017.

SANTOS, Anita Leocádia Pereira dos; MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro. Os jogos como contextos curriculares: um estudo das construções de gênero no “The SIMS”. In: SOUSA, R, P.; MIOTA, F. M. C. S. C.; CARVALHO, A. B. G. (org.). Tecnologias digitais na educação [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 105-129.

SILVA, Gleice Assunção da. Formação de professores para o uso de jogos digitais: um estudo com os egressos do curso de especialização em educação na cultura digital. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018.



SILVA, Gleice Assunção da; RAMOS, Daniela Karine. A formação de professores para o uso de jogos digitais nas práticas pedagógicas: contribuições do curso de especialização a distância em educação na era digital. *Revista Tecnologias na Educação*, Minas Gerais, ano 10, v. 24, p. 1-14, 2018.

SILVA, Katia da; COSTA, Mylani. Jogos digitais na escola: a utilização como objetos de aprendizagem no ensino da matemática. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 6.; WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA, 23., 2017, Recife. Anais [...]. Recife: Sociedade Brasileira de Computação, 2017. p. 21-30.

SILVA, Thálita Maria Francisco. Perspectivas de formação continuada para professores de ciências/biologia utilizando jogos em ambiente virtual de aprendizagem. 2014. 73 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

ZAVALA, Armando João. Exercício de cidadania na escola pública moçambicana apoiado por um jogo digital educacional: Projeto Civitas. 2018. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Centro Interdisciplinar da Educação, Porto Alegre, 2018.



CAPÍTULO XX

PEDAGOGIA WALDORF E EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM MAPEAMENTO SISTEMÁTICO DA LITERATURA

Mônica Silva da Costa¹²⁶; Mônica Karina Santos Reis¹²⁷.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-20

RESUMO: A Pedagogia Waldorf, considerada como uma proposta educacional alternativa, desde a sua concepção em 1919 na Alemanha, propõe um ensino integralizador, abarcando as dimensões física, psíquica e espiritual, dirigindo suas atividades no cotidiano escolar, de modo a não dissociar pensar, sentir e querer, habilitando-se, segundo seu criador, o educador e filósofo Rudolf Steiner, como um ensino de caráter humanizado. Esse trabalho teve como objetivo mapear a produção científica sobre as contribuições da Pedagogia Waldorf para a Educação Especial. Optou-se pelo delineamento da pesquisa bibliográfica e construiu-se o referencial teórico com base nas pesquisas de Steiner (2006), Costa (2017), Fernandes (2006), Lanz (1998), Sena (2013) Magalhães (2006), Glat (1996), Ainscow (1995); Rodrigues (2001), Correia, (2001), Warwick (2001). Como procedimento, optou-se pela realização do mapeamento sistemático da literatura seguindo o protocolo estabelecido por Kitchenham e Charters (2007) e Demerval Coelho e Bittencourt (2020). Foi elaborado e executado um protocolo de pesquisa que orientou a busca das publicações recuperadas com o uso dos termos “Pedagogia Waldorf”, “Educação Especial” e “Necessidades Educacionais Especiais”. A estratégia de busca utilizada recuperou um total de 308 documentos, distribuídos em dissertações, teses e artigos de periódicos científicos. Os resultados sugerem que a Pedagogia Waldorf, tanto em sua teoria como na prática, atende à diversidade e valoriza as diferenças por três principais elementos presentes na prática educativa: o respeito pela criança (indivíduo), pela sua organização didática e pela forma como são conduzidas as relações sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia Waldorf. Antroposofia. Rudolf Steiner. Educação Especial.

WALDORF PEDAGOGY AND SPECIAL EDUCATION: A SYSTEMATIC MAPPING OF LITERATURE

ABSTRACT: Waldorf Pedagogy, considered as an alternative educational proposal, since its conception in 1919 in Germany, proposes an integral teaching, encompassing the physical, psychological and spiritual dimensions, directing its activities in the daily school life, so as not to dissociate thinking, to feel and want, qualifying, according to its creator, the educator and philosopher Rudolf Steiner, as a teaching of a humanized nature. This work aimed to map scientific production on the contributions of Waldorf Pedagogy to Special Education. We opted for a bibliographical research design and constructed the theoretical framework based on research by Steiner (2006), Costa (2017), Fernandes (2006), Lanz (1998), Sena (2013) Magalhães (2006), Glat (1996), Ainscow (1995);

126 Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. <https://orcid.org/0009-0007-0593-9809>. E-mail: monicasilcos@gmail.com

127 Universidade Federal do Rio Grande do Norte. <http://lattes.cnpq.br/2905658839080702>. <https://orcid.org/0000-0003-0654-4378>. E-mail: monicabiblioufrn@gmail.com



Rodrigues (2001), Correia, (2001), Warwick (2001). As a procedure, we chose to carry out a systematic mapping of the literature following the protocol established by Kitchenham and Charters (2007) and Demerval Coelho and Bittencourt (2020). A research protocol was developed and executed that guided the search for publications retrieved using the terms “Waldorf Pedagogy”, “Special Education” and “Special Educational Needs”. The search strategy used retrieved a total of 308 documents, distributed in dissertations, theses and articles from scientific journals. The results suggest that Waldorf Pedagogy, both in theory and in practice, attends to diversity and values differences through three main elements present in educational practice: respect for the child (individual), for their didactic organization and for the way they are conducted. social relations.

KEYWORDS: Waldorf Pedagogy. Anthroposophy. Rudolf Steiner. Special Education.

INTRODUÇÃO

Ao longo do percurso da história e da filosofia da educação surgiram várias abordagens pedagógicas que tinham em seu arcabouço teórico e metodológico uma concepção de educação, criança, professor, ensino. Estas correntes pedagógicas, geralmente, representavam os anseios e movimentos de uma sociedade ou tempo histórico que está em permanente construção e renovação. Para além das abordagens tradicionais, existem iniciativas educacionais singulares e que possuem potencial para contribuir com o processo educativo dos sujeitos.

Dentre as propostas educacionais alternativas, podemos destacar a Pedagogia Waldorf, criada pelo educador e filósofo Rudolf Steiner, no contexto fabril da Alemanha, no ano de 1919. A qual defende uma concepção de ensino integralizadora, que abrace as dimensões física, psíquica e espiritual dos alunos, dirigindo suas atividades ao cotidiano escolar, de modo a não dissociar o pensar, sentir e querer, habilitando-se como um ensino de caráter humanizado. É característica da Pedagogia Waldorf a intenção de proporcionar ao aluno o desabrochar de suas capacidades, auxiliando, para que cada um seja capaz de tomar a vida nas próprias mãos.

De acordo com a Federação das Escolas Waldorf no Brasil (1999), esta proposta pedagógica foi apontada pela UNESCO, como a Pedagogia capaz de responder aos desafios educacionais, principalmente nas áreas de grandes diferenças culturais, uma vez que, seus princípios podem ser implantados em diversas realidades. A proposição de um ensino integralizado, abarcando as dimensões física, psíquica e espiritual, dirigindo suas



atividades no cotidiano escolar, de modo a não dissociar o pensamento, o sentimento e o desejo, direciona para um ensino de caráter humanizado. Destaca-se que a Pedagogia Waldorf tem potencial para atender a diversidade, encarando-a como uma riqueza, valorizando as diferenças, partindo do pressuposto que todo ser humano com a correta orientação, pode se desenvolver.

Neste contexto, surge como problemática a necessidade de se refletir sobre “Como podemos contribuir com uma proposta educativa mais dinâmica, criativa, diversa e inclusiva? Para responder esta hipótese de pesquisa, objetivo-se realizar um mapeamento sistemático da literatura em produções que abordaram a temática da pedagogia Waldorf e suas relações ou contribuições para a educação especial. Subsidiando o aporte teórico desse estudo de modo a contribuir com o referencial sobre a Pedagogia Waldorf recorreremos aos autores como Steiner (2006), Costa (2017), Fernandes (2006), Lanz (1998), Sena (2013) e acerca da educação

especial aos autores Magalhães (2006), Glat (1996), Ainscow (1995); Rodrigues (2001), Correia, (2001), Warwick (2001). Já o mapeamento sistemático da literatura seguiu o protocolo estabelecido por Kitchenham, Charters (2007) e Demerval, Coelho e Bittencourt (2020).

A estrutura deste artigo está dividida em quatro sessões. Além desta introdução, na segunda seção apresenta-se o referencial teórico acerca da Pedagogia Waldorf e as possíveis relações e contribuições para a educação especial. Em seguida apresenta-se o protocolo com os procedimentos realizados no mapeamento sistemático da literatura. Por conseguinte, são apresentados os resultados sistematizados a partir da produção mapeada e analisada e as considerações finais, a qual retoma o objetivo do estudo e as possíveis respostas às questões de pesquisa advindas dos resultados obtidos com este estudo.

PEDAGOGIA WALDORF E EDUCAÇÃO ESPECIAL: POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES

Compreendendo-se que a intencionalidade pedagógica deva objetivar proporcionar ao indivíduo o desenvolvimento do pensamento vivo e global, estimulando a capacidade de tomada de decisões, a atuação autônoma na vida e em questões sociais, além da evolução do ser humano em seus aspectos: físicos, anímicos, afetivo-emocionais



e sociais, surge o interesse em aprofundar os conhecimentos sobre a pedagogia Waldorf. Motivado nessa proposta de modelo educacional, que se estrutura a partir da análise das dimensões do ser humano, tomando por base seu desenvolvimento, considerando-se que a evolução humana, e cada influência que o ser humano sofre nas diferentes etapas da vida, devem ser consideradas e trabalhadas de maneira equilibrada dentro da pedagogia, para que possa contribuir efetivamente como desenvolvimento da criança.

A base do currículo da Pedagogia Waldorf é o desenvolvimento da criança. A educação condutora dessa pedagogia objetiva contribuir com as necessidades atuais e futuras do homem. Como resultado da Antroposofia, a Pedagogia Waldorf visa o preparo social, cognitivo e espiritual da criança para o mundo (Lanz, 1979). Assim, o que a diferencia das demais é a busca por ir além do desenvolvimento intelectual, trabalhando-se a união do bem-estar físico e emocional, dando o suporte necessário para que a criança possa, ao se deparar com os desafios da vida, enfrentá-los e, especialmente, exercer a alteridade, de forma a atuar ajudando o próximo. Pois, “uma sociedade só pode se configurar e se desenvolver de forma sadia e adequada às solicitações da época se levar em conta as dimensões essenciais do ser humano” (Fernandes, 2006, p. 10).

Neste sentido, com a perspectiva da inclusão na educação especial na escola deve haver o entendimento de que o processo de escolarização das pessoas com deficiência precisa ser realizado partindo-se dos mesmos parâmetros e objetivos daquela destinada às pessoas sem deficiência. Importa construir uma diversidade de condições nas ações pedagógicas sendo orientadas pelo reconhecimento do direito das crianças com deficiência à educação de qualidade. Para Glat (1996), a família realiza a socialização primária do indivíduo, propiciando-lhe a aprendizagem de papéis sociais e suas identidades, para secundariamente ir à escola, entrando em contato com outro grupo social. Além da socialização secundária, a escola partilha o conhecimento socialmente construído pela humanidade, via currículo.

Ressalta-se, ainda, a necessidade de políticas educacionais que busquem incentivar a parceria família-escola, sendo que algumas dessas políticas devem preconizar, explicitamente, essa relação, principalmente na Educação Especial, como fator preponderante de inclusão escolar. Posta essa realidade educacional, a Pedagogia Waldorf tem um grande potencial para a inclusão, ainda pouco investigado, que pode



ajudar a trazer soluções à atual demanda educacional por inclusão. Com base nisso percebeu-se a necessidade de investigá-la, buscando-se perceber quais as contribuições e aproximações entre a Pedagogia Waldorf e a cultura inclusiva.

A literatura traz que a ideia central da escola inclusiva é precisamente de que a escola deve ser para todos os alunos (Ainscow, 1995; Rodrigues, 2001; Correia, 2001; Warwick, 2001), apreciando a diferença como força e base para o trabalho. Escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social (César, 2003, p. 119).

Outro aspecto que deve ser considerado é uma das principais diretrizes decisivas para a educação inclusiva, definida pela Convenção da Organização das Nações Unidas, é a de que o ensino tenha como objetivo o desenvolvimento individual de cada aluno (Denger, 2009). Em consonância com essa diretriz, o currículo da Pedagogia Waldorf foi estruturado segundo princípios antropológicos, psicológicos e culturais do desenvolvimento humano, de acordo com a cosmovisão fundada por Rudolf Steiner, apresenta características muito peculiares quando comparado ao da educação convencional. O parâmetro que define qual conteúdo deve ser ensinado em uma determinada idade acompanha o critério de capacidade cognitiva, ou seja, deve ser ensinado o que a criança já pode aprender.

O parâmetro da Pedagogia Waldorf é a necessidade da criança, não o que ela consegue, mas o que ela precisa saber em determinada idade. O currículo estabelece na vivência escolar um processo de conscientização, o mundo é apresentado às crianças e aos jovens. O que é apresentado e como se estabelece essa apresentação configuram o processo de conscientização realizado por meio do currículo.

De acordo com Sena (2013), a metodologia de ensino Waldorf foi configurada a partir da consideração de uma teoria de desenvolvimento humano (antropologia antropológica), vinculando a forma e o conteúdo de ensino à faixa etária do educando, com o intuito de promover uma harmonia entre cognição, sentimento e volição. O ensino Waldorf de ciências se distingue por seu embasamento na fenomenologia da natureza (de



Goethe), por uma prática que apela aos sentimentos do aluno, através de experimentos e/ou narrativas, os quais dariam subsídios para desenvolver a capacidade de julgar e para estabelecer relações amplas entre o ser humano e o mundo, principalmente a partir dos 12 anos de idade. No processo de ensino-aprendizagem, o papel do professor Waldorf está mais vinculado à formação humanista do que à transmissão-memorização dos conteúdos.

Com isso, notou-se que a pedagogização do conhecimento escolar científico Waldorf, desde o contexto de Steiner até o contexto atual brasileiro, é um processo que repete elementos teóricos da antroposofia e carrega traços culturais alemães, excetuando-se pela postura reflexiva ou de resistência por parte dos professores que não adotam completamente o discurso antroposófico, na pedagogia Waldorf.

Para alguns estudiosos, a partir do conhecimento da Pedagogia Waldorf, muitas escolas poderiam se beneficiar de seus fundamentos, uma vez que percebe-se uma insatisfação da comunidade escolar (alunos, pais e professores) diante da educação ofertada, hoje em dia. Para seu criador, a pedagogia Waldorf, “em princípio, é possível introduzir a Pedagogia Waldorf em toda parte, pois é simples pedagogia, mera pedagogia. O essencial da Pedagogia Waldorf, que a diferencia de muitas outras correntes existentes, é ser ela pura pedagogia (Steiner, 2013, p. 179).

Com a evolução do campo dos direitos humanos, veio à tona o paradigma da inclusão, em uma proposta orientada pelo direito que todas as pessoas devem frequentar a sala de aula comum juntas, aprendendo e interagindo, sem qualquer tipo de discriminação. A partir da década de 1990 a Educação Especial de base Inclusiva começa a ser discutida desaguando na elaboração da Política Nacional da Educação Especial em Perspectiva Inclusiva, em 2008, e ganhando status de norma por meio da Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão. A educação especial é uma modalidade de ensino transversal sem cunho substitutivo e sim complementar ou suplementar às modalidades de ensino

Para Magalhães (2013, p. 34), existe um grande desafio para os professores, porque ampliou-se “o acesso à escola de grupos sociais, tradicionalmente, deixados à margem do sistema escolar”. Assim, a política de 2008 e a lei de 2015 se constituem como importantes marcos regulatórios para a garantia do acesso das pessoas com deficiência à



escola regular, estabelecendo um novo modelo de educação especial, assumindo caráter complementar, suplementar e transversal ao sistema de ensino, perpassando todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, para a eliminação das barreiras à plena participação dos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008; 2015).

Corroborando com esse pensamento, o cerne do trabalho da Pedagogia Waldorf é estruturado a partir da análise de dimensões específicas do ser humano visando seu desenvolvimento, pois como afirma Steiner (1996, p. 23) “para dominar a arte da educação, que se conheçam a fundo os membros da entidade humana e sua evolução em detalhes... É preciso saber sobre que parte do ser humano é lícito exercer determinada influência em dada época da vida, e como tal influência deve ser exercida de forma adequada” (Steiner, 1996, p. 23).

Assim, entende-se que a intenção da escola deve ser desenvolver o ser humano em suas necessidades de desenvolvimento, sendo fundamental que o professor o conheça a fundo. Com isso, os conhecimentos presentes na pedagogia Waldorf se tornam uma ferramenta valiosa para o professor guiar seu aluno em suas fases de desenvolvimento. Ressaltando-se que este conhecimento permeia todo o ensino, pois a partir dele que se identificam os elementos adequados a serem trabalhados em cada idade com cada criança. Destaca-se, portanto, que a pedagogia Waldorf é acolhedora a todas as crianças provenientes de todas as culturas e crenças diferentes.

MAPEAMENTO SISTEMÁTICO DA LITERATURA

Esta investigação é caracterizada pela natureza exploratória e buscou aprofundar os conhecimentos sobre a temática da Pedagogia Waldorf, bem como, verificar suas possíveis relações com a educação especial, uma vez que este tipo de pesquisa tem a possibilidade de “proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 35). No que se refere ao enfoque metodológico, partindo-se do pressuposto de que as pesquisas de métodos mistos se configuram como abordagens de investigação que combinam ou associam as formas qualitativa e quantitativa, optou-se pela abordagem da pesquisa mista,

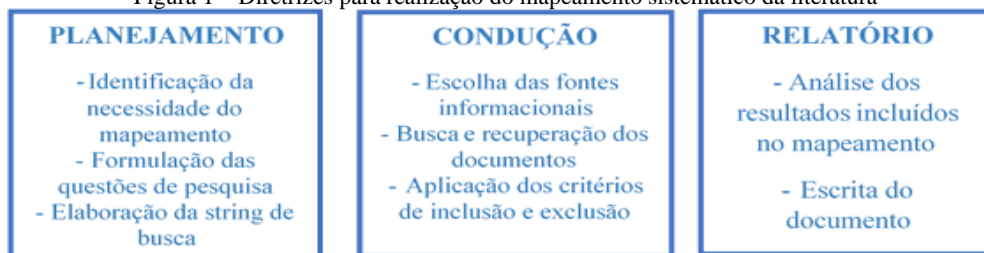


com vistas a realização da análise dos dados por meio de técnicas qualitativas e quantitativas (Creswell, 2010).

Em consonância com os pressupostos da pesquisa mista, a qual prevê a necessidade de elaboração de “um modelo visual de abordagem, os procedimentos específicos para a coleta e análise dos dados, o papel do pesquisador e a estrutura para apresentação do relatório final” (Creswell, 2010, p. 239). Optou-se pelo delineamento da pesquisa bibliográfica e realização do mapeamento sistemático da literatura que, de acordo com Moher, Stewart e Shekelle (2015) é utilizado quando se pretende responder questões de pesquisa de forma ampla.

Nesta linha de entendimento e conceituação, Kitchenham e Charters (2007) consideram que os mapeamentos sistemáticos são realizados para fornecer uma visão integral de uma determinada área de pesquisa, objetivando-se localizar e reunir evidências científicas sobre os fenômenos estudados, bem como, identificar lacunas ou escassez de estudos sobre temas ou problemas de natureza científica. Demerval Coelho e Bittencourt (2020) afirma que na condução e execução do mapeamento sistemático da literatura podemos utilizar as etapas de planejamento, condução e relatório, que consistem em orientações para realização de qualquer estudo de natureza sistemática, conforme pode ser observado na figura 1.

Figura 1 – Diretrizes para realização do mapeamento sistemático da literatura



Fonte: Adaptado de Kitchenham e Charters (2007)

Considerando a afirmativa de Demerval, Coelho e Bittencourt (2020) sobre a importância da pergunta de pesquisa, como norteadora de todo o processo de execução do mapeamento, buscamos elaborar uma pergunta analítica com o propósito de investigar as possíveis relações entre duas temáticas, Pedagogia Waldorf e a Educação Especial. Na construção do protocolo deste trabalho estabeleceu-se como questão geral: De que tratam



as pesquisas científicas desenvolvidas na interface Pedagogia Waldorf e a Educação Especial?

De modo complementar, buscou-se descobrir:

QP1: Qual a cronologia das publicações sobre Pedagogia Waldorf e Educação Especial?

QP2: Como se dá a distribuição geográfica dessas publicações?

QP3: Quais universidades concentram as pesquisas realizadas?

QP4: Quais necessidades especiais ou necessidades educacionais especiais são mais recorrentes nas publicações?

QP5: Quais as principais contribuições da Pedagogia Waldorf para a modalidade da educação especial?

Após definidas as questões, foi dado prosseguimento ao protocolo de pesquisa, com a escolha das palavras-chave que compuseram a *string* de busca, a partir dos seguintes termos: “Pedagogia Waldorf”, “Educação Especial” e “Necessidades Educacionais Especiais”. As pesquisas foram realizadas no Google Acadêmico, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) e Portal de Periódicos da CAPES, para a recuperação dos trabalhos. A escolha das referidas fontes levou em consideração, respectivamente, a democratização da informação, reunião e acesso a pesquisas desenvolvidas pelos programas de pós-graduação e reconhecimento e representatividade da produção científica mundial.

No que se refere aos critérios de inclusão, foram incluídos documentos bibliográficos como teses, dissertações e artigos, escritos na língua portuguesa, sem determinação de ano de publicação e que relacionassem as temáticas da Pedagogia Waldorf com a Educação Especial, estando esses documentos disponíveis para download em texto completo. Em relação aos critérios de exclusão, não foram considerados trabalhos em duplicidade. Os documentos incluídos no mapeamento foram organizados em uma tabela no software Excel com o propósito de organizar, sintetizar e facilitar a localização das informações para análise, conforme quadro 1 abaixo.



Quadro 1 - Elementos analisados nos trabalhos pesquisados

Pesquisa Digital												
Palavras pesquisadas: "Pedagogia Waldorf" and "Educação Especial" OR "Necessidades Educacionais Especiais"												
Data	Instituição	Tipo	Título	Autoria	Palavras-chaves	Objetivos	Metodologia	Tipo de estudo	Objetode estudo	Deficiência estudada	Resultados / Conclusão	Referencialteórico

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

A análise dos documentos recuperados foi realizada inicialmente pela leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, ocorrendo em alguns casos a necessidade de leitura de alguns trabalhos na íntegra. Posteriormente foram aplicados os critérios de inclusão e exclusão, o que reduziu significativamente o quantitativo de publicações e reuniu apenas aqueles que foram incluídos no mapeamento.

RESULTADOS

A estratégia de busca utilizada recuperou um total de 308 documentos, distribuídos em trabalhos de conclusão de curso, dissertações, teses e artigos de periódicos científicos. Percebe-se com destaque que o Google Acadêmico foi a fonte na qual foi recuperado um quantitativo maior de documentos, totalizando 247, entretanto, apenas 16 trazem contribuições da Pedagogia Waldorf para a Educação Especial. O quadro 2, apresentado a seguir, apresenta o quantitativo dos documentos recuperados a partir da estratégia de busca utilizada.

Quadro 2 - Representação quantitativa dos documentos recuperados por fonte de informação consultada

Fonte	Documentos Recuperados	Documentos Excluídos	Documentos Analisados
BDTD/IBICT	60	60	-
GOOGLE ACADÊMICO	247	221	16
PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES	01	01	-
Total	308	282	16

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O principal critério responsável pela exclusão dos 282 documentos foi o fato de que embora tenham sido recuperados pela estratégia utilizada, os trabalhos analisados



não atendiam ao critério de relacionar as temáticas da Pedagogia Waldorf com a Educação Especial. Percebeu-se a ocorrência de temáticas como inclusão ou educação inclusiva, o que não coincidia com o foco de pesquisa em questão. A educação inclusiva deve ser entendida em seu sentido amplo, ou seja, é aplicada a todo e qualquer indivíduo do processo de escolarização, não sendo direcionada apenas para as pessoas público-alvo da educação especial. Essa, por sua vez, é destinada para as pessoas com deficiência. Neste sentido, a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, p. 1).

Assim, quando há a educação inclusiva nos contextos educacionais, as práticas pedagógicas da educação especiais conseguem se efetivar de forma que as pessoas com deficiência consigam obter avanços educacionais, uma vez que [...] a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008, p. 7). Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram incluídos no mapeamento um total de 16 documentos, dos quais 9 são artigos de periódicos e 7 dissertações, conforme apresentado no quadro 3.

Quadro 3 - Representação quantitativa da tipologia documental incluída no mapeamento sistemático da literatura de acordo com cada fonte consultada

Tipo de Documento	Fonte Pesquisada		
	BDTD/IBICT	GOOGLE ACADÊMICO	PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES
ARTIGOS	-	9	-
DISSERTAÇÕES	-	7	-
TESES	-	-	-
TOTAL	-	16	-

Fonte: Elaborado pela autora (2022).



Em resposta a questão de pesquisa que objetivou investigar qual a cronologia das publicações que se correlacionam a Pedagogia Waldorf com a Educação Especial, observa-se que as pesquisas que compõem este mapeamento estão concentradas em um período 2011 a 2022, excetuando os anos de 2012 e 2015. Observa-se, ainda que há uma constância em relação ao quantitativo de pesquisas realizadas que consideram as possíveis relações ou contribuições da pedagogia Waldorf para a Educação Especial. Quando consideramos o nível acadêmico de pesquisa observamos que há uma predominância de publicações de artigos, seguidos de dissertações, não sendo identificado nenhuma tese correlacionando essas temáticas.

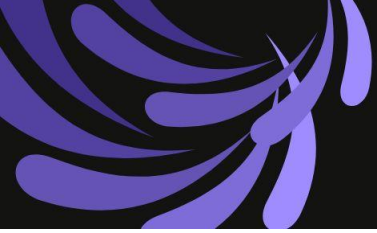
O ano de 2014 foi o que teve maior quantitativo de publicações, conforme apresentado no quadro 3. Estas publicações foram dissertações, sendo duas delas do Programa de Pós-graduação em Ciências da Educação na especialidade em educação especial, da Escola Superior de Educação João de Deus, localizada em Lisboa - Portugal, tendo a mesma orientadora, a professora Maria Cristina Ferreira Saraiva Pires Gonçalves. A outra dissertação foi do Programa de Pós-graduação em Música do Centro de Artes da universidade do estado de Santa Catarina.

Quadro 4 - Representação quantitativa da distribuição temporal dos documentos analisados

Tipo de Publicação	ANO									
	2022	2021	2020	2019	2018	2017	2016	2014	2013	2011
Artigo científico	1	2	2	-	2	1	1	-	-	-
Dissertações	-	-	-	1	-	-	-	3	2	1
Tese	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	1	2	2	1	2	1	1	3	2	1

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

A partir da análise do quadro 4, podemos inferir que, embora exista anualmente ao menos uma publicação relacionando a Pedagogia Waldorf com a educação especial, esse número ainda pode ser considerado incipiente, especialmente se partirmos do pressuposto da importância dos princípios pedagógicos da Pedagogia Waldorf que tem a preocupação com o desenvolvimento integral da criança, efetivando-se pela oferta

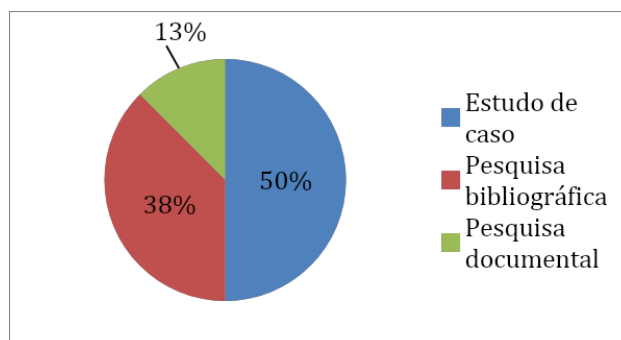


educativa dos mais variados estímulos às habilidades humanas, sendo neste sentido uma vertente pedagógica focada nas potencialidades dos indivíduos e não em suas limitações.

Ao encontro dessa perspectiva percebe-se que a criança que apresenta necessidades especiais de aprendizagem necessita da educação especial, considerando-se que é por meio dela que as instituições educativas buscam promover o pleno desenvolvimento dessas crianças que, historicamente se distanciam da média para a qual o ensino regular está direcionado. Neste sentido, a educação especial não pode ser entendida como segregação, mas como atenção diferenciada oferecida na proporção das necessidades da criança na própria escola regular, a qual deve contar com a integralização dos recursos especializados, constituindo-se em escola inclusiva, o que está em consonância com a pedagogia Waldorf. Em consonância com Mantoan (2004, p. 7-8): "há diferenças e há igualdades, e nem tudo deve ser igual nem tudo deve ser diferente, [...] é preciso que tenhamos o direito de ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza.

Em se tratando de metodologias de pesquisa utilizadas nos trabalhos analisados buscou-se identificar quais estratégias eram mais utilizadas pelos pesquisadores. Em relação ao tipo de estudo, observa-se que 50% das pesquisas adotaram o estudo de caso em sua metodologia, 37% adotaram a pesquisa bibliográfica e 23% a pesquisa documental, conforme exposto no gráfico 1.

Gráfico 1 - Representação quantitativa das estratégias metodológicas utilizadas pelos pesquisadores nos documentos analisados



Fonte: Elaborado pela autora (2022).



O estudo de caso consiste em um método qualitativo que serve para responder questionamentos que a pesquisadora tem sobre o fenômeno estudado, pois contribui para compreendermos melhor os fenômenos individuais, os processos organizacionais e políticos da sociedade. Conforme Yin (2001) esta metodologia de pesquisa é uma estratégia que pode ser compreendida como um método que abrange tudo em abordagens específicas de coletas e análise de dados, portanto permite ao pesquisador um aprofundamento maior no caso em estudo.

Quanto à filiação dos pesquisadores, os estudos estão divididos entre instituições públicas e uma privada, sendo esta localizada na cidade de Lisboa, Portugal. As instituições públicas estão divididas, sendo nove estaduais e quatro federais. Em relação à distribuição nos estados verifica-se que há predominância da região Sudeste, com cinco trabalhos, sendo seguida pela região Sul, com quatro trabalhos. Há ainda dois trabalhos na região Norte e um na região Nordeste, conforme apresentado no quadro 5. Essa análise quantitativa mostra que a produção acerca das temáticas está concentrada em apenas 25% do território brasileiro, estando 21 estados fora desse mapeamento. O mapeamento mostrou também três publicações realizadas em Lisboa, Portugal.

Quadro 5 - Instituições Educativas de produção dos artigos e dissertações com região e país.

Instituição Educativa	Quantidade de Trabalhos	País/ Região	Unidade Federativa
UEM-Universidade Estadual de Maringá	1	Brasil/Sul	Paraná
Universidade Católica Portuguesa	1	Portugal/ Lisboa	-
Universidade Federal de São Paulo UNIFESP	1	Brasil/ Sudeste	São Paulo
Universidade de Caxias do Sul (UCS)	1	Brasil / Sul	Rio Grande do Sul
Universidade Estadual Paulista (Unesp)	1	Brasil / Sudeste	São Paulo
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	1	Brasil / Centro-oeste	Mato Grosso
Universidade Federal da Paraíba Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	1	Brasil / Nordeste Sul/Sudeste	Paraíba Rio Grande do Sul Rio de Janeiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro			
Universidade do Estado do Mato Grosso - (UNEMAT)	1	Brasil/ Centro-oeste	Mato Grosso



Universidade Federal do Paraná	2	Brasil/Sul	Paraná
UNISANTA - Humanitas	1	Brasil/ Sudeste	São Paulo
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)	2	Brasil / Sul	Santa Catarina
Universidade Estadual PaulistaJúlio de Mesquita Filho	1	Brasil / Sudeste	São Paulo
Escola Superior de Educação João de Deus (ESEJD)	2	Portugal / Lisboa	-

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

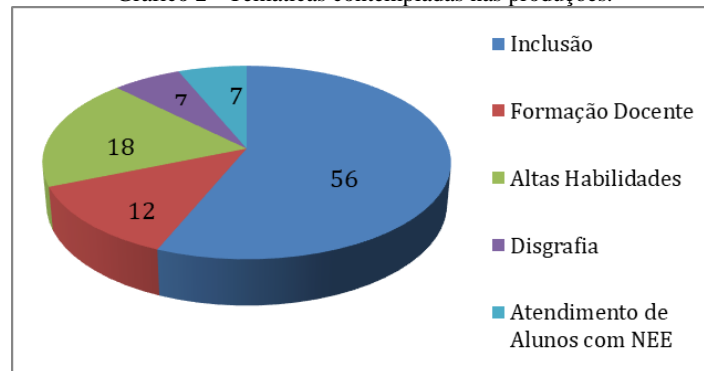
Em relação aos artigos encontrados, verifica-se que a formação dos pesquisadores em sua maioria são mestres em educação, sendo quatro deles, seguidos por três trabalhos escritos por doutoras em educação e dois trabalhos escritos por graduados em pedagogia e terapia ocupacional, respectivamente. A maior parte dos artigos foi produzida por instituições das regiões sudeste e sul, sendo quatro de instituições educativas da região sul, dois da região sudeste, dois da região centro-oeste e um da região nordeste.

Neste sentido, entende-se que a razão para a concentração das pesquisas nas regiões sudeste e sul, está associada por serem regiões historicamente caracterizadas pela presença de imigrantes, inclusive da Alemanha onde surgiu a pedagogia Waldorf, que inevitavelmente trazem marcas de suas culturas para o nosso país, o que se apresenta em todas as instituições sociais, incluindo a escola. Isso pode ser verificado também nas universidades dessas regiões que buscam entender essa vertente pedagógica.

Em relação à área de formação predominante nas pesquisas observa-se que a educação apresenta a maior parte dos trabalhos, totalizando quatorze dos dezesseis analisados, sendo os outros dois um da área de terapia ocupacional e outro da área de educação musical. As pesquisas mostram, ainda, que há predominância de deficiência cognitiva e não motora, sendo a deficiência intelectual a mais presente, de forma que, no portfólio bibliográfico pesquisado, quando observada quais necessidades especiais ou necessidades educacionais especiais são mais recorrentes nas publicações, verifica-se que os estudos trazem crianças diagnosticadas com síndrome de DAMP. Autismo, Síndrome de Down, TEA, Superdotação, Discalculia e Disgrafia, conforme apresentado no gráfico 2.



Gráfico 2 - Temáticas contempladas nas produções.



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Quando levantadas as temáticas das pesquisas analisadas, observa-se que a temática da inclusão, presente em nove trabalhos, é a que apresenta maior frequência nos estudos, havendo também estudos sobre altas habilidades das crianças, presente em três trabalhos, formação docente, presente em dois trabalhos, disgrafia e atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, ambos presentes em um trabalho, cada. Em relação às temáticas sobre a formação docente, a literatura traz que “é necessário que os cursos de formação de professores promovam a articulação dos conhecimentos, fundamentos e práticas que preparem o futuro professor para lidar com a heterogeneidade da sala de aula regular” (Adams, 2020, p. 18).

No que se refere ao mapeamento das principais contribuições da Pedagogia Waldorf para a educação especial identificadas nos trabalhos analisados, observa-se, inicialmente, uma curiosidade pelo fato de que todos os trabalhos identificados são de autoria feminina, o que reflete as transformações culturais, a conquista de direitos e investimentos em educação, explicado o aumento da participação feminina na ciência. Quando, analisadas as pesquisas trazemos as seguintes contribuições das autoras:

Pereira (2018) investigou como o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais em escolas Waldorf foi tratado em artigos e trabalhos acadêmicos (monografias, dissertações e teses) brasileiros, entre os anos 2000 e 2017. Como resultados da análise dos estudos selecionados, além de terem evidenciado a escassez de pesquisas acerca deste assunto, mostraram três ações fundamentais no trabalho com crianças com necessidades especiais: a importância do diálogo e aproximação entre pais e escola, no intuito de favorecer o processo inclusivo; a necessidade de tratar cada aluno



como um ser único; e a importância do professor estar atento ao desenvolvimento de cada aluno ao pensar suas práticas educacionais a partir do aluno. Isso evidencia o tratamento diferenciado dado a cada um de seus alunos, não seguindo um padrão específico, mas observando as distinções entre cada criança de modo a favorecer o seu desenvolvimento, a construção de sua autonomia, e a lidar com as diferenças existentes entre os seres humanos de forma consciente e gradativa.

De acordo com as observações de Souza (2013), em relação a um aluno que em termos clínicos enquadra os déficits apresentados no síndrome de DAMP e que, no ano de 2010-2011, frequentou em simultâneo o ensino regular e a pedagogia Waldorf, obteve como resultados que as atividades oferecidas pela pedagogia Waldorf foram benéficas para o aluno, como forma de superação ainda que ligeira de algumas das dificuldades que apresentava, embora o trabalho, de abordagem qualitativa, tenha acabado por ser inconclusivo, atendendo à integração tardia do aluno nesta pedagogia e ao pouco tempo em que nela esteve inserido.

Fernandez (2019) em sua pesquisa, buscou analisar a proposta pedagógica das escolas Waldorf, especificamente no que diz respeito ao seu sistema de avaliação e de que forma este pode contribuir na construção de espaços educativos inclusivos. A análise textual discursiva, com adaptações da pesquisadora, foi o método utilizado para a análise dos dados. Os resultados evidenciaram quatro categorias: Como avaliar, Caminhos para avaliação, Por que avaliar é a raiz da avaliação. Os achados da pesquisa indicam que as escolas Waldorf mantêm-se fiéis ao método proposto por Rudolf Steiner em todos os contextos, apesar de necessitarem adaptações para se inserirem no sistema educativo legal e apontam para as contribuições que o sistema de avaliação dessas escolas pode trazer na tentativa de construir espaços educativos inclusivos.

A pesquisa de Shibukawa (2011) teve como objetivo geral descrever e analisar o processo inicial de alfabetização e letramento, considerando uma classe comum com um aluno diagnosticado com TEA, desenvolvido em contexto de Pedagogia Waldorf. No estudo é descrito o efeito do desenvolvimento da habilidade consciência fonológica no processo de alfabetização e letramento desses alunos; são avaliadas a aplicabilidade de materiais produzidos e adequados/adaptados pela pesquisadora, para alunos com TEA e



ao final, como produto educacional, foi criada uma história social, em formato de livro ilustrado, paradidático, para crianças em fase inicial de alfabetização.

Em sua pesquisa, Oliveira (2022) buscou compreender como o uso de espaços não-formais contribui para a aprendizagem e inclusão de alunos no EC na perspectiva da Pedagogia Waldorf. Neste sentido, este estudo buscou analisar as possíveis contribuições dos espaços não formais como um recurso educacional e de inclusão no EC na abordagem da Pedagogia Waldorf. Para esta pesquisa foi utilizado o espaço não-formal, por isso, o ambiente onde se deu a prática foi o Parque Zé Bolo Flô, localizado no entorno da escola. Verificou-se com este estudo que o uso de espaços não-formais pelos alunos com síndrome de Down representa um importante recurso, pois o aluno é favorecido por um contato direto com elementos que não estão presentes na sala de aula o que facilita a aprendizagem e quando essas práticas são bem planejadas pelos professores, a aula torna-se dinâmica, cooperativa e interativa.

Já Santuza (2020) buscou compreender a disGRAFIA e sua questão fulcral, que é a coordenação motora fina, a partir do Direito às propostas pedagógicas baseadas na Pedagogia Waldorf. Em seu estudo, afirma que os disgráficos são os sujeitos que apresentam dificuldade de aprendizagem na escrita, devido a um problema motor, tornando-se necessária a atenção dos professores para buscar técnicas metodológicas que os auxiliem na superação das dificuldades. Percebeu-se nos estudos de Rudolf Steiner, através da Pedagogia Waldorf, o quanto é significativo o contato das crianças e jovens com a natureza, com as atividades de arte, os jogos, brinquedos e brincadeiras, que auxiliam no movimento corporal como um todo, assim como no desenvolvimento de habilidades motoras amplas e mais específicas.

Na pesquisa de Rocha e Pagliarini (2020), as autoras buscaram compreender o desenvolvimento das capacidades e habilidades no professor, fomentando reflexões em seu fazer pedagógico, indicando novas perspectivas para repensar sua atuação pedagógica. Em relação à escola comum inclusiva, por meio da observação diária das práticas pedagógicas, compreende-se o quanto necessário é o envolvimento por parte da comunidade escolar, no que tange ao processo de inclusão da pessoa com deficiência, o que ocorre por meio da reflexão coletiva e horizontal, na busca de construir práticas



sustentadas por uma teoria que promova autonomia, com mudanças nas duas vias: professor e aluno.

Piske e Stoltz (2018), destacam a importância da pedagogia Waldorf como forma de atender as altas habilidades de crianças. Este trabalho mostra que a criatividade é compreendida por Rudolf Steiner como parte da própria estrutura e função da consciência, possibilitando a capacidade de invenção, imaginação e criação para o desenvolvimento integral de cada pessoa, pois alia ciência e arte como proposta para o desenvolvimento e ressalta a importância da afetividade que impulsiona e acompanha o processo de criação. Concluiu que a Pedagogia Waldorf pode promover um ensino criativo com amplo conhecimento sobre a área de interesse das crianças superdotadas e ressalta-se a importância da equipe docente estar preparada para exercer a posição de mediadora do processo de criação e contribuir para que seus alunos desenvolvam autonomia, espírito investigativo, reflexivo e crítico sobre a aprendizagem, levando-os ao amor pelo conhecimento e pelo mundo.

Em outra pesquisa, Piske e Stoltz (2021) investigam a criatividade na abordagem sociointeracionista e na Pedagogia Waldorf e suas implicações para o trabalho com estudantes superdotados, analisando duas teorias que poderiam ser tomadas como referência em um sistema educacional do século XXI voltado ao trabalho criativo, principalmente de crianças com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), que demandam um ensino diferenciado, através da discussão a partir de dois grandes pensadores, Vygotsky e Steiner, uma vez que, apesar de que em suas teorias não haja aprofundamento a respeito da educação de estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD). Os autores chamam a atenção para a necessidade de procedimentos adequados para um ensino que permita avanços a cada etapa do desenvolvimento, dando ênfase ao ensino lúdico. Nesta vertente, o ensino dependerá de mediação de um professor capacitado para lidar com as necessidades educacionais especiais (NEEs) desses estudantes.

Neri e Coelho (2017) buscaram investigar se há alguma relação entre os princípios e fundamentos da Pedagogia Waldorf, criada por Rudolf Steiner, em 1919, na Alemanha, com as práticas inclusivas na Educação Infantil, previstas nos documentos oficiais legislativos. O desenvolvimento do estudo se apresenta em seis momentos: o primeiro,



mostra um breve histórico da legislação, a respeito da inclusão; o segundo traz uma reflexão de como é realizada a inclusão na sala regular da Educação Infantil; e o terceiro ponto discorre sobre o histórico da Pedagogia Waldorf. Em suas conclusões, as autoras afirmam que a Pedagogia Waldorf, por preparar a criança de forma mais ampla, respeitando o ritmo individual de cada um, já traz consigo, um caráter inclusivo, respondendo assim, o objetivo da pesquisa.

Cavalcanti (2014) afirma em sua pesquisa que a Pedagogia Waldorf não apresenta diretrizes específicas para o professor de classe atuar na perspectiva inclusiva em sala de aula, mas traz referenciais que contribuem ou favorecem essa adaptação. O estudo investiga as dimensões das práticas musicais de uma professora de classe de série inicial do ensino fundamental de uma escola Waldorf, contextualizando como é constituída essa prática musical e como os saberes docentes desta professora são mobilizados para a inclusão de uma aluna diagnosticada com paralisia cerebral. De modo geral, a finalização da pesquisa tornou evidente que é preciso além da formação continuada uma mudança nas atitudes para a questão de inclusão. O fato de haver políticas públicas para a educação na perspectiva inclusiva, não assegura o ensino inclusivo.

Na pesquisa de Ferreira (2014), a autora buscou identificar as dificuldades de uma aluna com atraso global de desenvolvimento psicomotor antes do início da aplicação da Pedagogia Waldorf, analisando os documentos relativos ao progresso de uma aluna ao longo de anos. Buscou ainda conhecer a opinião de vários intervenientes relativo à evolução da aluna quanto aos efeitos da aplicação da Pedagogia Waldorf e, por fim, perceber se o Ministério da Educação dá apoios à instituição em que essa aluna frequenta para esta receber os alunos com necessidades educacionais especiais. Como resultado dessa pesquisa é possível afirmar que a Pedagogia Waldorf contribui significativamente para o desenvolvimento do ser humano com necessidades educacionais especiais, em particular, pois é este o caso, de crianças e jovens com atraso global de desenvolvimento psicomotor e discalculia.

Martins (2013), em seu estudo, buscou contribuir para a identificação de crianças precoces nas salas de aula do Ensino Fundamental I e, para isso, se propuseram a identificar comportamentos e desempenhos indicadores de precocidade, bem como situações de sala de aula que (des)favorecem a manifestação da precocidade, verificar se



esses alunos apresentam características de altas habilidades/superdotação, constantes na literatura e elaborar um manual de orientação para que professores identifiquem alunos precoces. No que tange à manifestação da precocidade em sala de aula, verificou-se que esta é favorecida quando o educador a reconhece e utiliza estratégias de ensino que desafiam e motivam o aluno, assim como pela presença de recursos materiais. Já a busca pela homogeneização e a padronização, foram identificadas como situações que desfavorecem a manifestação da precocidade. A investigação permitiu a elaboração de um manual de orientação para professores a respeito da identificação de alunos precoces com indicadores de AH/SD.

Brito (2014) buscou compreender a importância da arte para a inclusão social de pessoas com necessidades educacionais especiais de caráter permanente com base na experiência do projeto Arte “Com Tempo”, desenvolvido no Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família (CRPSF). Em seu estudo percebeu que várias investigações comprovaram a importância da música no desenvolvimento de crianças e jovens em período escolar, bem como que a importância que a pedagogia Waldorf atribui à música foi confirmada por investigações neurocerebrais.

Por fim, Cavalcanti (2014) em sua pesquisa, buscou investigar as dimensões das práticas musicais de uma professora de classe de série inicial do ensino fundamental de uma escola Waldorf, em contexto inclusivo. Buscou-se também identificar a construção dos saberes e como os mesmos são mobilizados na prática pedagógica dessa professora, suas concepções sobre a educação inclusiva e o fazer musical, descrevendo quais estratégias metodológicas são utilizadas por esta professora. Os resultados trazem a importância da participação e tomada de consciência de toda a comunidade escolar na valorização e apoio ao desenvolvimento cognitivo, social e humano, já que o estudo permeou a inclusão em sala de aula. Neste sentido os princípios da pedagogia Waldorf, da sua maneira qualitativa de avaliação, acompanhamento do mesmo professor em anos seguintes e cooperação interdisciplinar podem contribuir para o desenvolvimento musical e inclusivo.

As pesquisas aqui trazidas através do mapeamento sistemático da literatura mostram o quão relevante são os princípios trazidos pela Pedagogia Waldorf para as práticas educativas, especialmente no tocante a inclusão escolar das pessoas com



necessidades educacionais especiais. De modo geral e respondendo a pergunta de pesquisa inicialmente elencada acerca das contribuições da Pedagogia Waldorf para a educação especial, com base nas pesquisas analisadas podemos destacar como resultado desse levantamento as temáticas apresentadas no quadro 6 abaixo.

Quadro 6 - Do que tratam os estudos trazidos pelo mapeamento com a temática da Pedagogia Waldorf

Do que tratam os estudos trazidos pelo mapeamento com a temática da Pedagogia Waldorf?
A inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais em escolas Waldorf
A aplicação da pedagogia Waldorf em alunos com síndrome de DAMP
Concepção de avaliação da pedagogia Waldorf: contribuições para a construção de espaços inclusivos
Pedagogia Waldorf: inclusão, alfabetização e transtorno do espectro autista
Aprendizagem e inclusão de alunos em espaços não formais: uma abordagem da pedagogia Waldorf no ensino de ciências
Coordenação motora fina: as propostas pedagógicas da pedagogia Waldorf em disgrafos
O trabalho da Pedagogia Waldorf no estímulo do potencial criador
A inclusão na Pedagogia Waldorf e formação docente continuada
Práticas Musicais em sala de aula inclusiva
Contribuições da Pedagogia de Waldorf no Desenvolvimento do Ser Humano com Necessidades Educativas Especiais
Alunos precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação no Ensino Fundamental I: Identificação e situações (des)favorecedoras em sala de aula

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mapeamento sistemático da literatura publicada sobre a relação e possíveis contribuições da pedagogia Waldorf para a educação especial, embora tenha se mostrado incipiente, em virtude da inexpressividade de documentos que relaciona as duas temáticas, demonstra uma diversidade de temáticas sempre associadas aos benefícios educacionais da proposta de Rudolf Steiner.

Como abordado nas pesquisas, elencadas nesse mapeamento e descritos pela literatura, observa-se que, possivelmente, todos os elementos da organização da Pedagogia Waldorf, como o estímulo a criatividade, a flexibilidade, a responsabilidade e a capacidade de questionar, sempre intencionando que as crianças sejam capazes de viver



e lidar com um mundo de rápidas e constantes mudanças. favorecem a realização de um contexto inclusivo não só para a pessoa com deficiência, mas para todas as pessoas que têm o privilégio de terem seu processo educativo essa pedagogia.

Essa assertiva se coaduna ao pensamento de Lanz (1998) ao destacar que toda “pedagogia está, pois, centrada neste fenômeno arquetípico, ao mesmo tempo humano e inter-humano: a relação aluno-professor é o cerne da pedagogia Waldorf”. Afirma ainda que o educador deve estar consciente que seu trabalho não visa só o intelecto, e os sentimentos de seus alunos, mas o desenvolvimento espiritual e moral, e a harmonização do anímico-espiritual com o corpo.

Observa-se, ainda a ausência de um ensino para a socialização nas escolas e, neste contexto, o processo de inclusão é lento e gradual como toda e qualquer mudança na educação e, neste sentido, a educação especial deve ser entendida como uma abordagem transversal, principalmente pelo processo de escolarização se constituir como uma construção social e direito de todos.

Assim, de acordo com a análise dos resultados desta pesquisa sugere-se que a Pedagogia Waldorf, tanto em sua teoria como na prática, atende a diversidade e valoriza as diferenças por três principais elementos presentes na prática educativa: o respeito pela criança (indivíduo), pela sua organização didática e pela forma como são conduzidas as relações sociais. A pedagogia Waldorf dá suporte para que a educação seja um processo holístico e inclusivo, onde o professor-educador tenha um olhar da criança de forma integral, norteador sua prática educativa.

A concentração das publicações em apenas duas regiões brasileiras, sudeste e sul, apontam para a necessidade de fomento à pesquisa, tanto a nível de graduação como pós-graduação, de modo a contribuir com insumos científicos, não só que relacionem as duas temáticas em questão e as necessidades educacionais especiais aqui elencadas, como aquelas que possam relacionar a Pedagogia Waldorf com outras áreas da educação e outras necessidades que não foram contempladas nesse estudo. Espera-se, que os resultados aqui apresentados possam contribuir para que se repense os processos educativos de forma que tenhamos modelos educativos mais direcionados para a formação do indivíduo de forma integral, através de processos mais humanizados e que



respeitem cada pessoa, tendo assim como resultado uma sociedade preparada para lidar com as diferenças.

REFERÊNCIAS

ADAMS, F. W. (2020) Abordagem histórico-cultural: um olhar para a formação de professores e a educação especial. 1 ed. Curitiba: Editora Appris.

BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2022.

BRITO, M. A. T. A Inclusão social pela Arte de pessoas com necessidades educativas especiais de caráter permanente. 2014. 85 f. Dissertação (Mestrado em ciências da educação na especialidade educação especial) - Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal, 2014.

CAVALCANTI, F. M. B. Saberes de um professor da classe de uma escola Waldorf: práticas musicais em contexto inclusivo. 2014. 180 f. Dissertação (Mestrado em música). Universidade do Estado de Santa Catarina. 2014.

COSTA, Elaine Marasca Garcia. Saúde na educação: indícios de congruências entre Salutogênese e Pedagogia Waldorf. Sorocaba, 2017.

CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Bookman Artmed, 2010. 296 p. (Biblioteca Artmed. Métodos de pesquisa).

FERNANDES, M. D. O método clínico na medicina Antroposófica e a clínica foniátrica: o homem em sua complexidade. 2006, 243 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FERNÁNDEZ, Sarai Sánchez de León. Concepção de avaliação da pedagogia Waldorf: contribuições para a construção de espaços inclusivos. 2019. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS, 2019.

FERREIRA, Maria Gracieta Gomes. Contributo da pedagogia de Waldorf no desenvolvimento do ser humano com necessidades educativas especiais. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Educação Especial: Domínio Cognitivo-Motor) - Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2014.

GLAT, R. O papel da família na integração do portador de deficiência. Revista Brasileira de Educação Especial, v. II, n. 4, p. 111-118, 1996.

KITCHENHAM, Barbara; CHARTERS, Stuart. Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering. Technical Report - Keele University, Staffordshire. p. 1-57, 2007. Disponível em: https://www.elsevier.com/data/promis_misc/525444systematicreviewsguide.pdf. Acesso em: 07 jul. 2022.

LANZ, Rudolf, 1915-. A Pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Antroposófico, 1998.



MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Ensino superior no Brasil e inclusão de alunos com deficiência. Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil: caminhos e desafios. Fortaleza: EDUECE, p. 39-55, 2006.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. Revista CEJ, Brasília, n. 26, p. 36-44, 2004.

MARTINS, Bárbara Amaral. Alunos precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação no Ensino Fundamental I: identificação e situações (des)favorecedoras em sala de aula. 2013. 238 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2013.

MOHER, David; STEWART, Lesley; SHEKELLE, Paul. All in the family: systematic reviews, rapid reviews, scoping reviews, realist reviews, and more. 2015. Systematic Reviews, v. 4, n. 168.

NERI, Beatriz Martins; COELHO, Irene. A inclusão da pedagogia Waldorf. Unisanta Humanitas, v. 6, n. 2, p. 24-33, 2019.

OLIVEIRA, Jonise Marques; NASCIMENTO, Thiago. Aprendizagem e inclusão de alunos em espaços não-formais: uma abordagem da pedagogia Waldorf no ensino de ciências. Brazilian Journal of Development, v. 8, n. 3, p. 15991-16006, 2022.

PEREIRA, Beatriz Tayná. O atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais em escolas: análise de produções científicas brasileiras (2000 – 2017). Portal educação. Maringá; jan. 2018. Disponível em: http://www.dfe.uem.br/tcc-2018/beatriz_tayn_pereira.pdf. Acesso em: 08 jul. 2022.

PISKE, Fernanda Hellen Ribeiro; STOLTZ, Tania. O Trabalho da Pedagogia Waldorf no estímulo do potencial criador. In: ENCONTRO NACIONAL DA CONBRASD, 8., Campo Grande, 2018. Anais [...]. Campo Grande: CONBRASD, 2018. p. 52-55.

SENA, Rogério Melo. Construindo sentidos sobre o ensino de ciências no contexto da pedagogia Waldorf. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2013.

SHIBUKAWA, Priscila Hikaru. Vestindo os óculos da Pedagogia Waldorf: inclusão, alfabetização e Transtorno do Espectro Autista. 2020. 149 f. Dissertação (Mestrado em Docência na Educação Básica), Faculdade de Ciências, UNESP. Bauru - SP. 2020.

SOUSA, Maria de Lurdes Capelo Miragaia. A aplicação da pedagogia Waldorf em alunos com síndrome de DAMP. 2013. 126 f. Dissertação. (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, Portugal, 2013.

STEINER, R. Minha vida: a narrativa autobiográfica do fundador da Antroposofia. São Paulo: Antroposófica, 2006.



CAPÍTULO XXI

ENSINO PRIMÁRIO E ESCOLAS NOTURNAS EM TERESINA NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX

Andreia Rodrigues de Andrade¹²⁸.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-21

RESUMO: O presente capítulo tem por objetivo analisar o ensino primário e as escolas noturnas na capital do Piauí, Teresina, criada em 1852. Com a transferência da capital, foram criadas algumas instituições de primeiras letras na urbe teresinense, embora houvesse o predomínio de aulas particulares nesse nível de ensino. Emergiu o seguinte questionamento: como desenvolveu-se a educação primária e noturna na capital do Piauí na segunda metade do século XIX? O objetivo é compreender como ocorreu a educação primária e noturna teresinenses na segunda metade dos Oitocentos. A metodologia seguiu a análise de fontes empíricas e leituras. Dialoga-se teoricamente com Castelo Branco (1996), Costa Filho (2006), Queiroz (2008), Faria Filho (2010). O funcionamento desses estabelecimentos não foi fácil, uma vez que escolas tanto de ensino primário, quanto as noturnas registravam a baixa quantidade de estudantes e o elevado número de desistências, possivelmente, essa seja uma evidência da relevância que a população atribuía à escolarização na sociedade teresinense.

PALAVRAS-CHAVE: Século XIX. Teresina. Ensino primário. Escolas noturnas.

PRIMARY EDUCATION AND EVENING SCHOOLS IN TERESINA IN THE SECOND HALF OF THE 19TH CENTURY

ABSTRACT: The aim of this chapter is to analyze primary education and night schools in the capital of Piauí, Teresina, created in 1852. With the transfer of the capital, some institutions of primary education were created in the city of Teresina, although there was a predominance of private classes in that area. level of education. The following question emerged: how did primary and evening education develop in the capital of Piauí in the second half of the 19th century? The objective is to understand how Teresina's primary and night education occurred in the second half of the 19th century. The methodology followed the analysis of empirical sources and readings. It is theoretically discussed with Castelo Branco (1996), Costa Filho (2006), Queiroz (2008), Faria Filho (2010). The operation of these establishments was not easy, since both primary and night schools recorded a low number of students and a high number of dropouts, possibly this is evidence of the importance that the population attributed to schooling in Teresina society.

KEYWORDS: nineteenth century. Teresa. Primary education. Night schools.

128 Doutoranda em História pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Bolsista Capes-DS. <https://lattes.cnpq.br/6380081563684536>. <https://orcid.org/0000-0002-8734-0950>.
E-mail: andreaandrade525@gmail.com



INTRODUÇÃO

O XIX é descrito como um dos séculos mais movimentados, em razão da grande quantidade de acontecimentos impactantes nele registrados. Além disso, nos Oitocentos, o Brasil em sua maior parte foi a única monarquia das Américas, foi um período essencial para a constituição de nosso país. De um lado, a partir da emancipação política em 1822, realizou-se um balanço das heranças dos três séculos de colonização portuguesa e, de outro lado, pelo nascer de uma nova fase histórica em que as sementes da futura nação foram plantadas, configurando-se, assim, o caráter nacional. No que tange à educação formal, o século XIX colaborou para o desenvolvimento da modernidade educacional. Uma de suas principais contribuições foi o aprimoramento da noção de educação popular, cujo principal proponente foi Henrich Pestalozzi.¹²⁹

Somado a isso, aconteceu a laicização e o controle estatal da educação. Em função disso, o processo educacional tornou-se uma questão social, dever do Estado e direito do cidadão. O presente capítulo tem por objetivo analisar o ensino primário e as escolas noturnas na capital do Piauí, Teresina, criada em 1852. Com a transferência da capital, foram criadas algumas instituições de primeiras letras na urbe teresinense, embora houvesse o predomínio de aulas particulares nesse nível de ensino. Emergiu o seguinte questionamento: como desenvolveu-se a educação primária e noturna na capital do Piauí na segunda metade do século XIX? O objetivo é compreender como ocorreu a educação primária e noturna teresinenses na segunda metade dos Oitocentos. A metodologia seguiu a análise de fontes empíricas e leituras. Dialoga-se teoricamente com Castelo Branco (1996), Costa Filho (2006), Queiroz (2008), Faria Filho (2010). O funcionamento desses estabelecimentos enfrentou desafios, uma vez que escolas tanto de ensino primário, quanto as noturnas registravam a baixa quantidade de estudantes e o elevado número de desistências, possivelmente, essa seja uma evidência da relevância que a população atribuía à escolarização na sociedade teresinense.

129 Nasceu em Zurique, Suíça, a 12 de janeiro de 1746 e faleceu em Brugg, a 17 de fevereiro de 1827. Foi um pedagogo e educador pioneiro da reforma educacional.



A EDUCAÇÃO PRIMÁRIA E NOTURNA DA TERESINA OITOCENTISTA

A educação brasileira, durante os Oitocentos, seguiu episódios econômicos e sociais que marcaram o mundo naquele momento. O aparecimento das máquinas modificou, de maneira drástica, as relações de produção, com o desenvolvimento da atividade fabril. No espaço rural, o advento de novas técnicas impulsionou a produtividade e o emprego de novas fontes de energia, a exemplo da eletricidade e do petróleo em substituição do carvão, e maximizou a produção. A maior entrada de pessoas, saídas do campo em direção às cidades, alterou e modificou os pequenos e restritos eixos urbanos existentes. Ressalta-se que, nesse período, houve avanço da urbanização por conta do capitalismo industrial e salienta-se, portanto, que houve maior necessidade de expansão das fronteiras econômicas, exigindo-se maior conhecimento das diferentes áreas do planeta, em especial das potencialmente econômicas (Pereira, 1992).

Na mesma proporção que o capitalismo se expandia internacionalmente, colocava-se como importante desenvolver nos indivíduos o sentimento de pertencimento nacional. A necessidade crescente de qualificação da mão de obra, incentivada pela indústria, impulsionou a fundação de escolas para atender às necessidades do capital. Inclusive, foi nos Oitocentos que os esforços de universalização do ensino se concretizam e o Estado interveio cada vez mais na educação para formar uma escola leiga, gratuita e obrigatória. A educação passou a ser vista como um direito do cidadão, embora no Brasil a camada populacional com acesso ao ensino fosse pequena. O indivíduo sem qualificação comprometeria o bom desenvolvimento do sistema e, deste modo, a educação era um meio eficaz de qualificar o trabalhador para as novas formas de trabalho, o que resultaria na formação e disciplinarização do cidadão. A educação pública foi concebida como um mecanismo eficaz de formar pessoas para o trabalho.

Ao voltar o olhar para o objeto deste texto, a educação primária e noturna, salienta-se que com a transferência da capital, foram instituídas as algumas escolas de primeiras letras em Teresina. A título de exemplo, a Resolução nº 372, de 16 de agosto de 1854, autorizava a criação de mais uma cadeira de primeiras letras em Teresina, para o sexo feminino: “Creando nesta Capital mais uma cadeira de primeiras letras para o sexo feminino, com o mesmo ordenado e mais vantagens que ora percebe a actual Professora” (Maranhão, 1854, p. 42). No ano de 1868, por exemplo, a frequência das escolas públicas



primárias era de 50 alunos. Mas na verdade, o que predominou nesse nível educacional foram as aulas particulares, isso também se deu no que tange ao ensino secundário. Teresinha Queiroz reitera que tais aulas:

[...] foram uma constante no panorama educacional do Piauí desde a primeira metade do século XIX. Elas existiram em grande número em Teresina, bem como nas vilas e nas próprias fazendas, pois a instrução pública no interior era ainda mais deficiente do que na capital (Queiroz, 2008, p. 45).

As escolas eram organizadas de acordo com o sexo dos educandos, normalmente as turmas eram separadas pelo gênero dos discentes, ou seja, turmas de meninos e turmas de meninas. Além disso, nos currículos também existia as distinções de gênero.

Tabela 5: Currículo do ensino primário na Província do Piauí (1873).

ENSINO PRIMÁRIO – 1º GRAU (vilas e freguesias)	ENSINO PRIMÁRIO – 2º GRAU (cidades)
SEXO MASCULINO	SEXO MASCULINO
Moral e Religião, Leitura, Caligrafia, Elementos de gramática portuguesa, As quatro operações fundamentais de Aritmética e sistema métrico decimal.	Além das matérias do 1º grau mais elementos de Geografia e História Universal, Sacra e do Brasil, As quatro operações fundamentais de Aritmética sobre números inteiros, quebrados e proporções com aplicação à regra de juros.
SEXO FEMININO	SEXO FEMININO
Todas as matérias supramencionadas mais os trabalhos de agulha.	NO TEXTO DA LEI, NÃO HÁ ESPECIFICAÇÃO.

Fonte: Regulamento n. 80, 20/10/1873, Coleção Leis e Decretos do Piauí, APPI. COSTA FILHO, Alcebíades. **A escola do sertão**: ensino e sociedade no Piauí, 1850-1889. Teresina: FCMC, 2006, p. 92.

A partir desse currículo, percebe-se a distinção entre a educação masculina e a feminina – voltada para as funções do lar e de esposa, estes eram os lugares sociais reservados à mulher.¹³⁰ E ainda quanto ao lugar em que essas seriam ministradas – vilas e freguesias ou nas cidades.

130 Pedro Vilarinho Castelo Branco, ao estudar a condição feminina em Teresina na Primeira República, evidencia aspectos que se referem à educação feminina em fins do século XIX, em que a mesma destinava-se aos afazeres domésticos. As meninas aprendiam, muitas vezes, com suas mães a cozinhar, cuidar de casa, dos filhos, costurar, bordar. As mulheres pertencentes a famílias mais abastadas tinham acesso aos rudimentos do ensino, como ler e escrever. De acordo com Castelo Branco, mulheres se dedicavam a ensinar as primeiras letras para suas congêneres que tivessem interesse em aprender ler e escrever, anunciavam suas aulas na imprensa teresinense. Um exemplo foi a Sra. Corina Rosa da Paz, que com autorização de seu pai, o Capitão Manoel Raimundo da Paz, ensinava as primeiras letras e também trabalhos de agulha, em sua casa, a meninas e mulheres (Castelo Branco, 1996, p. 59-60).



O ensino primário na segunda metade do século XIX, foi marcado por duas reformas, a de 1850 e a de 1864. Com a de 1864, o Ensino Primário Piauiense foi dividido em instrução elementar (escolas de 1º grau) e instrução primária superior (escolas de 2º grau). Em 1866, “o presidente da Província, Franklin Américo de Meneses Dória, decretou que as aulas públicas nas vilas e freguesias eram de instrução elementar e nas cidades de Oeiras, Parnaíba e Teresina de instrução primária superior” (Costa Filho, 2006, p. 92).

Ao tratar da educação primária durante o século XIX, Luciano Mendes avança que:

[...] os recentes estudos acerca da educação brasileira no século XIX, particularmente no período imperial, demonstram que havia em várias províncias, uma intensa discussão sobre a necessidade de escolarização da população, sobretudo das “camadas inferiores da sociedade”. Questões como a necessidade e a pertinência ou não da instrução dos negros (livres, libertos ou escravos), índios e mulheres eram amplamente debatidas e foi impetuosa a atividade legislativa das Assembleias Provinciais em busca do ordenamento legal da educação escolar (Faria Filho, 2010, p. 135).

Cabe ressaltar também que se fortaleceu na segunda metade do século XIX, em diversas províncias, a ideia de generalização do ensino primário, defendida por vários intelectuais, a exemplo de Rui Barbosa. Acreditava-se que o ensino primário salvaria a nação, a ideia principal era generalizar os rudimentos do saber ler e escrever para a maioria da população, o que, segundo muitos segmentos da elite, era o bastante para as camadas populares. A instrução primária era a que recebia mais atenção dos presidentes de província, a qual enfocava o ler, o escrever e o contar e tinha duração de quatro anos. Sobre isso percebe-se:

[...] por um lado, que se queria generalizar os rudimentos do saber *ler, escrever e contar*, não se imaginando, por outro lado, uma relação muito estreita dessa escola com outros níveis de instrução: o secundário e o superior. Assim, pode-se afirmar como muitos faziam à época, que, para a elite brasileira, a escola para os pobres, mesmo em se tratando de brancos e livres não deveria ultrapassar o aprendizado das primeiras letras (Faria Filho, 2010, p. 136).

Teresinha Queiroz mostra que tal pensamento se torna mais complexo, quando se trata da criação de escolas noturnas para a população adulta pobre, bem como ao se tratar da legislação sobre a obrigatoriedade do ensino. Este tema aparece, portanto, não somente



na inauguração de escolas, mas também na documentação daquele período, a exemplo dos relatórios dos presidentes de Província (Queiroz, 2008, p. 11).

Segundo o então presidente da Província do Piauí, Sancho Barros de Pimentel, em 1878, a situação da instrução primária piauiense era o ramo do serviço público com maior atraso e o que necessitava de maior atenção dos dirigentes (Piauí, 1878, p. 15).

Os recursos gastos eram poucos: 34:260\$000 réis. Era necessário envidar esforços melhorar a qualidade do ensino “Já é uma verdade banal, à força de ser repetida, que não há povo livre sem a consciência de seus direitos, a qual só a instrução lhe pode dar; nem é possível que sem ela floresçam as instituições que nos regem, cujo ideal é o governo de todos por todos (Piauí, 1878, p. 15-16)”.

Ademais, Barros de Pimentel, teceu críticas quanto ao funcionamento da instrução pública, pois existiam mapas, regulamentos, orçamentos, mas na prática, a realidade era precária. A questão do ensino público trazia no seu bojo vários problemas: instrução gratuita e obrigatória, ensino livre, inspeção das escolas, co-educação dos sexos. Tais infortúnios deveriam estar presentes na legislação do ensino primário (Piauí, 1878, p. 16).

Cabe destacar que na segunda metade do século XIX, no Brasil, a ideia que se tinha era a de que os conhecimentos escolarizados seriam o meio pelo qual o progresso da nação seria possível. Na análise de Luciano Mendes de Faria Filho, proeminente historiador da educação considerando as limitações impostas aos incentivadores da escolarização daquele período, “é sempre necessário considerar a baixíssima capacidade de investimento das províncias, que algumas vezes chegavam a empregar mais de ¼ de seus recursos na instrução e obtinham pífios resultados” (2010, p. 135).

Assim, era necessário, um sistema escolar bem estruturado e não somente com escolas isoladas, nesse momento, foram criados em Teresina vários colégios particulares. No ano de 1878, existiam na Província escolas particulares, por exemplo, o Colégio Nossa Senhora do Amparo o qual funcionava em Teresina, sob a direção de D. Philomena Meirelles Tavares Pedreira, exclusivo para meninas, tinha 26 alunas. E o Colégio São Vicente de Paula, em Oeiras, dirigido pelo Dr. Manoel Rodrigues de Carvalho, destinado exclusivamente a meninos, contava com 26 estudantes. Nas duas instituições eram ensinadas disciplinas do ensino primário e secundário (Piauí, 1878, p. 21). Colégio Nossa



Senhora das Dores (1882), o Colégio Jugurtiano (1886) e o Colégio São Vicente de Paula (1888), que era de ensino primário.

A primeira biblioteca pública da Província do Piauí foi fundada em 11 de agosto de 1874, pela Sociedade Promotora da Instrução Popular, instalada no antigo prédio em que funcionou o teatro Santa Teresa. David Caldas foi um de seus fundadores. Passou alguns períodos fechada. Além disso, a Sociedade Promotora foi extinta e só seria reaberta em 1883. No Almanaque piauiense para o ano de 1880, Miguel Borges aventava que a biblioteca funcionava na Rua da Palma (atual Coelho Rodrigues) e tinha 2 funcionários: Jeremias José da Silva e Melo e o porteiro Manoel José Cantanhedes (Piauí, 1878, p. 21) Ficava aberta ao público das 17h às 20 h. Possuía 1306 volumes, dos quais 575 eram encadernados e 715 em brochura (Piauí, 1878, p. 21).

Quanto às escolas noturnas em Teresina, Pereira da Costa noticia que a primeira instalação de uma escola funcionando, nesse turno na capital, foi em 1871, através da Lei Provincial n° 753. A escola teria sido instalada em 18 de setembro daquele ano, sob a direção do professor Juvêncio Tavares Sarmiento e Silva. Costa aponta que, no fim daquele ano, a frequência era de 50 alunos (Costa, 1974, p. 395). Esta escola, bem como outras criadas em várias vilas e cidades do Piauí foram extintas pela Lei n° 822, de 19 de agosto de 1873.

Monsenhor Chaves mostra, no entanto, que, em 1869, houve por parte de homens ilustrados da cidade de Teresina, como Deolindo Moura, David Caldas, Jesuíno José de Freitas, Juvêncio Tavares, Sarmiento e Silva, Cândido Alves de Noronha e Dionísio da Costa Romeu, uma iniciativa para a educação de adultos. Desse modo,

[...] aos doze de novembro daquele ano, às sete horas da noite, em casa do Sr. Deolindo Mendes da Silva Moura, à Rua Barroso, inaugurou-se uma aula noturna para rapazes e homens feitos. A simpatia popular pelo empreendimento foi tão intensa que de todos os lados choveram auxílios em livros, cartilhas, cadernos, papel, tinta e até querosene para as lamparinas da escola. O curso era gratuito e seus alunos se distribuíram em três classes: a 1ª dos alfabetizando, a 2ª dos que já possuíam alguns rudimentos de leitura e a 3ª dos mais adiantados, aos quais se ensinava os rudimentos fundamentais da aritmética (Chaves, 1994, p. 33).

A finalidade de tais escolas era educar as pessoas adultas para uma postura social mais civilizada, tendo em vista que, desse modo, se teria uma maior valorização político-



social e moral da população. Geralmente, as pessoas atendidas por essa oferta de ensino trabalhavam durante o dia. Foram criadas outras escolas noturnas, por exemplo, a iniciativa em 1880 do farmacêutico piauiense Eugênio Marques de Holanda, domiciliado no Rio de Janeiro:

[...] Fundou-se em Teresina escola masculina noturna de primeiras letras, para cujo empreendimento o governo provincial pôs à disposição edifício situado na Praça Saraiva, onde funcionava escola masculina diurna. A aula foi inaugurada em 17 de agosto e nela matricularam-se 56 alunos. No ano seguinte, a matrícula já era de apenas 27 alunos.

A 26 de janeiro de 1882, em ofício ao Diretor Geral interino da Instrução Pública, Dr. Newton César Burlamaque, o corpo docente formado por Gentil Independente Ribeiro Cavalcante, José de Castro Lima, Antônio Marques da Costa e João Augusto Rosa – comunicava o fechamento da escola “por falta de alunos” (Queiroz, 2008, p. 75).

No momento do fechamento dessa escola, Pereira da Costa, apontou que $\frac{3}{4}$ da população teresinense não sabia ler e nem escrever (Costa, 1974, p. 539). Um ponto a se observar é que as escolas tanto de ensino primário, quanto as noturnas, contavam com a baixa quantidade de estudantes e o elevado número de desistências, possivelmente essa seja uma evidência da relevância que a população atribuía à escolarização na sociedade teresinense, somada às dificuldades de permanência no âmbito educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Descrito como um dos séculos mais movimentados, o XIX, registrou acontecimentos marcantes. Além disso, no que tange à educação formal, colaborou para o desenvolvimento da modernidade educacional. Uma de suas principais contribuições foi o aprimoramento da noção de educação popular. Diante do exposto, buscou-se apresentar os aspectos relacionados ao ensino primário e noturno em Teresina na segunda metade dos Oitocentos. A educação brasileira, durante o século XIX, seguiu episódios econômicos e sociais que marcaram o mundo naquele momento. No Piauí, com a criação de Teresina – após a transferência da capital, foram criadas nos anos seguintes escolas de primeiras letras, escolas noturnas e, posteriormente vários colégios particulares. O funcionamento desses estabelecimentos não foi fácil, uma vez que escolas tanto de ensino primário, quanto as noturnas registravam a baixa quantidade de estudantes e o elevado



número de desistências, possivelmente, essa seja uma evidência da relevância que a população atribuía à escolarização na sociedade teresinense.

REFERÊNCIAS

CASTELO BRANCO, Pedro Vilarinho. Mulheres plurais: a condição feminina em Teresina na primeira república. Teresina: FCMC, 1996.

COSTA, Francisco Pereira da. Cronologia histórica do Estado do Piauí: desde os seus tempos primitivos até a proclamação da República. v. 2. Rio de Janeiro: Artenova, 1975.

COSTA FILHO, Alcebíades. A escola do sertão: ensino e sociedade no Piauí, 1850-1889. Teresina: FCMC, 2006.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA Cynthia Greive (org.). 500 anos de educação no Brasil. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MARANHÃO. Código das Leis Piauienses. Resolução n. 372. Publicada a 17 de agosto de 1854. Maranhão: Tipografia do Observador. Tomo 15. Parte 1a. 1854.

PEREIRA, Raquel Maria Fontes do Amaral. O significado da Alemanha para a gênese da geografia moderna. In: Seminário de História da Ciência e Epistemologia, Piracicaba – SP. 1992.

PROVÍNCIA DO PIAUÍ. Relatório apresentado à Assembleia Legislativa do Piauí no dia 1o de junho de 1878 pelo presidente da Província Dr. Sancho de Barros Pimentel. Maranhão: Tipografia do País, 1878.

QUEIROZ, Teresinha. Educação no Piauí (1880-1930). Imperatriz: Ética, 2008.



CAPÍTULO XXII

A PROPRIEDADE INTELECTUAL E OS DESAFIOS NA ERA DIGITAL NO BRASIL

Diego Rodrigues Gomes¹³¹.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-22

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar os desafios e as oportunidades da propriedade intelectual (PI) na era digital, com foco nas implicações legais e tecnológicas decorrentes do avanço da internet e das novas tecnologias, como a inteligência artificial e o blockchain. A justificativa para este estudo reside na crescente complexidade das questões relacionadas à PI em um mundo cada vez mais digital e globalizado, onde as fronteiras tradicionais de proteção de direitos autorais, marcas e patentes são constantemente desafiadas. O artigo também busca destacar a importância da modernização das legislações e da harmonização internacional das normas de PI, como forma de garantir a proteção eficaz dos direitos dos criadores e a promoção da inovação. Como conclusão, o estudo aponta para a necessidade urgente de adaptação das estruturas legais às novas realidades tecnológicas, sugerindo que a cooperação entre governos, instituições de pesquisa, empresas e organismos internacionais é crucial para enfrentar os desafios impostos pela era digital. O artigo baseia-se em dados e referências de instituições renomadas, como o Instituto Nacional da Propriedade Industrial (INPI), a Organização Mundial da Propriedade Intelectual (OMPI), e estudos realizados por universidades de destaque, como a USP e a UNICAMP.

PALAVRAS-CHAVE: Propriedade Intelectual. Era Digital. Inovação. Inteligência Artificial.

INTELLECTUAL PROPERTY AND CHALLENGES IN THE DIGITAL ERA IN BRAZIL

ABSTRACT: This article aims to analyze the challenges and opportunities of intellectual property (IP) in the digital age, focusing on the legal and technological implications arising from the advancement of the internet and new technologies such as artificial intelligence and blockchain. The justification for this study lies in the growing complexity of IP-related issues in an increasingly digital and globalized world, where traditional boundaries for protecting copyrights, trademarks, and patents are constantly challenged. The article also seeks to highlight the importance of modernizing legislation and achieving international harmonization of IP standards to ensure effective protection of creators' rights and promote innovation. In conclusion, the study points to the urgent need to adapt legal frameworks to new technological realities, suggesting that cooperation among governments, research institutions, companies, and international organizations is crucial to addressing the challenges posed by the digital age. The article draws on data and references from renowned institutions such as the National Institute of Industrial Property (INPI), the World Intellectual Property Organization (WIPO), and studies conducted by leading universities such as USP and UNICAMP.

131 UFOPA (Universidade Federal do Oeste do Pará). <http://lattes.cnpq.br/4996624881707481>. <https://orcid.org/0009-0001-3248-8448>. E-mail: diego.rodrigues.ufopa@hotmail.com



KEYWORDS: Intellectual Property. Digital Age. Innovation. Artificial Intelligence.

INTRODUÇÃO

A era digital trouxe consigo uma revolução sem precedentes em quase todas as esferas da vida moderna, e a propriedade intelectual (PI) não foi exceção. Com o surgimento de tecnologias digitais avançadas e o aumento exponencial do acesso à internet, a maneira como as criações intelectuais são concebidas, protegidas e exploradas mudou drasticamente. Essas transformações criaram novos desafios legais e regulatórios, exigindo uma reavaliação contínua das normas e práticas de PI. Além disso, as oportunidades oferecidas por essas tecnologias emergentes têm o potencial de transformar a gestão e a proteção da PI de maneiras nunca antes vistas.

Neste contexto, a transformação digital não apenas democratizou o acesso ao conhecimento, mas também impôs uma reconfiguração profunda nas relações de produção, distribuição e consumo de conteúdo intelectual. A disseminação massiva de informações através da internet ampliou significativamente o alcance de obras criativas, mas também resultou em um cenário onde a proteção dos direitos de PI tornou-se cada vez mais desafiadora. As leis, que antes eram suficientes para regular a propriedade intelectual em um ambiente físico, precisam agora ser adaptadas para um espaço digital globalizado, onde as fronteiras nacionais são frequentemente irrelevantes.

Por isso, este artigo busca analisar os principais desafios e oportunidades que emergem na era digital em relação à PI. Para tanto, são apresentados dados recentes de importantes instituições brasileiras e internacionais, como o Instituto Nacional da Propriedade Industrial (INPI), a Organização Mundial da Propriedade Intelectual (OMPI), e o Fórum Nacional de Gestores de Inovação e Transferência de Tecnologia (FORTEC). O artigo também destaca a atuação das universidades brasileiras, em particular a USP e a UNICAMP, na promoção da PI. Ao longo do texto, serão discutidas as implicações dessas transformações para a modernização das leis de PI e o incentivo à inovação.



EVOLUÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DA PROPRIEDADE INTELECTUAL NA ERA DIGITAL

A PI sempre desempenhou um papel fundamental na proteção das criações humanas, incentivando a inovação e garantindo aos criadores o reconhecimento e a recompensa por seus esforços. No entanto, a era digital complicou o cenário tradicional da PI. A facilidade com que obras digitais podem ser copiadas e distribuídas na internet criou desafios significativos para os sistemas tradicionais de proteção de direitos autorais, patentes e marcas.

De acordo com dados do INPI, o número de pedidos de patentes no Brasil tem se mantido relativamente estável nos últimos anos, com uma média anual de cerca de 30 mil pedidos. No entanto, o tempo médio para concessão de uma patente no Brasil ainda é elevado, variando entre 7 a 10 anos, o que representa um grande desafio para inovadores que dependem da proteção rápida de suas criações para garantir competitividade no mercado global (INPI, 2023).

O conceito de propriedade intelectual remonta aos tempos em que a criação de novas invenções e obras artísticas começou a ser reconhecida como uma atividade que merecia proteção legal. As primeiras leis de direitos autorais e patentes surgiram na Europa durante os séculos XV e XVI, com o objetivo de garantir que inventores e criadores pudessem obter uma recompensa justa pelo fruto de seu trabalho. Este sistema de proteção incentivou a inovação e o desenvolvimento econômico, ao mesmo tempo que permitiu que o conhecimento fosse compartilhado de forma controlada.

Entretanto, com o avanço das tecnologias de informação e comunicação, particularmente a partir do final do século XX, a PI enfrentou novos e complexos desafios. A digitalização de conteúdo, combinada com o crescimento explosivo da internet, facilitou a disseminação de obras protegidas, tornando-as acessíveis a um público global em uma escala sem precedentes. Essa acessibilidade, embora positiva em muitos aspectos, trouxe à tona questões sobre como proteger os direitos dos criadores em um ambiente onde a cópia e a distribuição não autorizada se tornaram comuns.

A pirataria digital, por exemplo, se tornou uma das maiores ameaças à PI na era moderna. Segundo a OMPI, as perdas globais de receita devido à pirataria digital superam



os 200 bilhões de dólares anualmente, afetando severamente as indústrias criativas, especialmente nos países em desenvolvimento (OMPI, 2022). No Brasil, estima-se que a pirataria cause perdas de aproximadamente 15 bilhões de reais por ano, impactando setores como audiovisual, editorial e software (INPI, 2023). Essas cifras demonstram a magnitude do problema e a necessidade urgente de soluções eficazes para proteger as criações intelectuais no ambiente digital.

Além dos desafios da pirataria, o advento das novas tecnologias trouxe outras questões para o campo da PI. A proteção de marcas, por exemplo, enfrenta novas complexidades no ambiente digital. Com a globalização e a expansão do comércio eletrônico, as marcas precisam ser protegidas não apenas nos mercados locais, mas também em escala global, o que aumenta significativamente a complexidade da gestão de PI. As empresas devem estar atentas às possíveis violações de suas marcas em diferentes jurisdições, e o INPI tem trabalhado para fortalecer a proteção de marcas brasileiras e estrangeiras no ambiente digital.

DESAFIOS LEGAIS E REGULATÓRIOS: PIRATARIA DIGITAL E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Os desafios legais na era digital são numerosos e complexos. A pirataria digital é talvez o mais proeminente, mas não é o único. A gestão de direitos digitais (DRM), por exemplo, foi desenvolvida para ajudar a proteger as obras digitais, mas enfrenta críticas tanto de consumidores quanto de criadores. O DRM pode restringir o uso legítimo de conteúdo por consumidores e, muitas vezes, é vulnerável a ataques de hackers, que conseguem quebrar as proteções e distribuir conteúdo ilegalmente (Santos, 2021).

Além disso, a inteligência artificial (IA) introduziu novas questões sobre a autoria e a titularidade de obras criadas por máquinas. Em um mundo onde algoritmos podem compor música, escrever textos e até desenvolver invenções, surge a pergunta: quem detém os direitos sobre essas criações? As leis atuais não oferecem respostas claras, e a falta de regulamentação específica pode levar a disputas jurídicas e incertezas que afetam tanto criadores quanto consumidores (Silva, 2020).



A OMPI tem desempenhado um papel crucial na tentativa de harmonizar as leis de PI a nível internacional, promovendo o desenvolvimento de diretrizes que possam ser aplicadas globalmente. No entanto, a implementação dessas diretrizes varia significativamente de um país para outro, criando um mosaico de regulamentações que podem ser difíceis de navegar para empresas que operam em múltiplas jurisdições (OMPI, 2022).

O desafio da pirataria digital, por exemplo, ilustra como a era digital complicou a aplicação da PI. A pirataria, que antes se limitava à cópia física de obras, agora ocorre em plataformas digitais, onde a disseminação de conteúdo ilegal pode alcançar milhões de usuários em questão de segundos. As tentativas de combater essa prática muitas vezes esbarram na natureza descentralizada da internet, que torna difícil identificar e processar os infratores. Além disso, a diversidade das leis de PI entre diferentes países complica ainda mais o combate à pirataria em uma escala global.

Outra questão central é a dificuldade em aplicar as leis de PI em um ambiente digital, onde as fronteiras nacionais são frequentemente irrelevantes. A natureza global da internet permite que conteúdos protegidos sejam acessados em qualquer parte do mundo, independentemente das leis locais de PI. Isso significa que uma violação de direitos autorais cometida em um país pode ter ramificações globais, complicando ainda mais a aplicação das leis de PI.

A IA, por sua vez, representa uma nova fronteira para a PI, com desafios e oportunidades que ainda estão sendo compreendidos. A criação de obras por IA levanta questões legais e éticas que desafiam os conceitos tradicionais de autoria e propriedade intelectual. Se uma obra de arte ou uma invenção for criada por um algoritmo, quem deve ser reconhecido como autor? O programador, o usuário ou a própria IA? E como esses direitos devem ser protegidos? Essas são questões que as leis de PI, tal como estão atualmente formuladas, não estão equipadas para responder, o que requer uma revisão urgente do quadro jurídico existente.

Além disso, a IA pode ser usada tanto para proteger quanto para infringir direitos de PI. Por um lado, algoritmos de IA podem ser utilizados para monitorar a internet em busca de violações de PI, ajudando os detentores de direitos a identificar e agir contra infrações de maneira mais eficaz. Por outro lado, a mesma tecnologia pode ser utilizada



para criar obras que infringem os direitos de outros criadores, seja através da cópia direta ou da criação de obras derivadas que violam direitos autorais.

O PAPEL DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS NA PROPRIEDADE INTELECTUAL

No Brasil, as universidades têm desempenhado um papel fundamental na promoção e desenvolvimento da PI. A Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) são líderes nessa área, com uma atuação destacada tanto em pesquisa quanto em inovação. Segundo dados da Agência USP de Inovação, a USP é responsável por cerca de 25% dos pedidos de patentes depositados por universidades brasileiras no INPI, com mais de 1500 patentes ativas em diversas áreas do conhecimento (USP. 2022).

A UNICAMP também tem uma forte atuação na área de PI, sendo pioneira na criação de políticas de incentivo à inovação e proteção das criações intelectuais desenvolvidas em seus laboratórios. A universidade possui mais de 1200 patentes depositadas e tem se destacado na transferência de tecnologia para o setor produtivo, colaborando com empresas de diversos setores para transformar inovações acadêmicas em produtos e serviços (UNICAMP. 2022).

Além das iniciativas individuais das universidades, há um movimento mais amplo em direção à criação de uma cultura de inovação no Brasil. Programas como o INOVA USP e o Núcleo de Inovação Tecnológica (NIT) da UNICAMP são exemplos de como as universidades estão buscando não apenas proteger suas criações, mas também incentivar a criação de startups e a comercialização de tecnologias desenvolvidas no ambiente acadêmico.

As universidades brasileiras têm reconhecido cada vez mais a importância de proteger e explorar suas inovações. A USP, por exemplo, tem se destacado não apenas pelo número de patentes que deposita anualmente, mas também por sua abordagem estratégica para a transferência de tecnologia. A Agência USP de Inovação tem promovido ativamente a interação entre academia e indústria, facilitando a transformação de pesquisas acadêmicas em inovações que podem ser comercializadas e que geram



impacto econômico e social. Este enfoque tem sido crucial para garantir que o conhecimento gerado na universidade seja protegido e explorado de maneira a beneficiar tanto os pesquisadores quanto a sociedade em geral.

Da mesma forma, a UNICAMP tem sido um exemplo de como as universidades podem liderar o desenvolvimento de uma cultura de inovação no Brasil. O Núcleo de Inovação Tecnológica (NIT) da UNICAMP tem se dedicado à proteção e comercialização das inovações geradas na universidade, promovendo parcerias com empresas e incentivando a criação de startups. A UNICAMP é hoje uma das universidades brasileiras com maior número de patentes licenciadas para o setor privado, o que demonstra a eficácia de suas políticas de PI e sua contribuição para o desenvolvimento econômico do país.

Essas iniciativas são essenciais não apenas para a proteção das criações intelectuais, mas também para o desenvolvimento de uma economia baseada no conhecimento. Ao promover a proteção da PI e a transferência de tecnologia, as universidades contribuem para a criação de empregos, o aumento da competitividade das empresas brasileiras e o fortalecimento da economia. Além disso, essas atividades ajudam a garantir que o Brasil esteja à frente em áreas estratégicas de inovação, como biotecnologia, nanotecnologia e inteligência artificial.

Para maximizar o impacto dessas iniciativas, é essencial que haja uma maior integração entre as políticas de PI das universidades e as políticas públicas de inovação. O governo brasileiro tem um papel crucial a desempenhar na criação de um ambiente que incentive a inovação e a proteção da PI. Isso inclui a implementação de políticas que facilitem a colaboração entre universidades e empresas, o apoio a programas de capacitação em PI e a criação de incentivos fiscais para a pesquisa e desenvolvimento.

BLOCKCHAIN E OUTRAS TECNOLOGIAS EMERGENTES: OPORTUNIDADES E SOLUÇÕES

Enquanto os desafios são inegáveis, as oportunidades oferecidas pelas novas tecnologias são igualmente promissoras. O blockchain, por exemplo, tem o potencial de revolucionar a forma como a PI é gerida e protegida. Como uma tecnologia de registro



distribuído, o blockchain permite a criação de registros imutáveis de autoria e propriedade intelectual, o que pode ajudar a combater a pirataria e simplificar a gestão de direitos autorais (Santos, 2021).

Além disso, o comércio eletrônico e as plataformas de streaming criaram novas oportunidades de monetização para criadores de conteúdo. Segundo a Associação Brasileira de Comércio Eletrônico (ABComm), o mercado de e-commerce no Brasil movimentou mais de 160 bilhões de reais em 2022, com uma parte significativa dessas vendas representando produtos protegidos por PI, como livros, música, software e design (ABComm, 2022).

O blockchain, em particular, tem atraído atenção como uma solução potencial para muitos dos desafios enfrentados na era digital. A tecnologia de registro distribuído oferece uma maneira segura e transparente de registrar e verificar a autoria de obras intelectuais, o que pode ser uma ferramenta poderosa na luta contra a pirataria. Além disso, o blockchain pode facilitar a gestão de direitos autorais, permitindo que os criadores monitorem o uso de suas obras em tempo real e garantam que sejam devidamente compensados.

Outro exemplo de como a tecnologia pode transformar a PI é o uso de contratos inteligentes, que são executados automaticamente quando determinadas condições são atendidas. Esses contratos, que podem ser programados em plataformas de blockchain, podem ajudar a automatizar a distribuição de royalties e a garantir que os criadores sejam pagos de forma justa e transparente. Isso não apenas reduz o risco de litígios, mas também aumenta a eficiência do processo de gestão de PI.

Além das aplicações tradicionais do blockchain na gestão de PI, há um crescente interesse em como essa tecnologia pode ser usada para proteger outros tipos de ativos digitais. Por exemplo, tokens não fungíveis (NFTs) têm ganhado popularidade como uma maneira de autenticar e comercializar obras digitais, como arte, música e vídeos. Os NFTs utilizam a tecnologia blockchain para garantir a propriedade e a originalidade de uma obra digital, criando um mercado para ativos que antes eram vulneráveis à cópia e à pirataria.



No entanto, apesar das promessas dessas tecnologias, há desafios significativos que precisam ser superados. A adoção generalizada do blockchain, por exemplo, requer uma infraestrutura tecnológica robusta e uma compreensão clara de como a tecnologia funciona. Além disso, a falta de regulamentação clara para o uso de blockchain na PI pode criar incertezas legais, o que pode atrasar sua adoção em larga escala. É essencial que os governos e as organizações internacionais trabalhem juntos para desenvolver um quadro regulatório que apoie a inovação, ao mesmo tempo que protege os direitos dos criadores e consumidores.

Outro aspecto a ser considerado é o impacto das tecnologias emergentes na economia criativa. A digitalização tem permitido que criadores de conteúdo alcancem novos públicos e explorem novas formas de monetização, mas também criou um ambiente onde a concorrência é acirrada e a proteção da PI é mais desafiadora. Para que os criadores possam prosperar neste novo cenário, é fundamental que tenham acesso a ferramentas eficazes de proteção de PI e a um sistema legal que seja capaz de acompanhar as rápidas mudanças tecnológicas.

A NECESSIDADE DE ATUALIZAÇÃO E HARMONIZAÇÃO DAS LEIS DE PROPRIEDADE INTELECTUAL

A era digital exige uma modernização das leis de PI para acompanhar as inovações tecnológicas e as novas formas de criação e distribuição de conteúdo. O INPI tem feito esforços para modernizar seus processos, incluindo a digitalização completa do sistema de registro e a redução do tempo de análise de patentes e marcas. Contudo, ainda há muito a ser feito para alinhar a legislação brasileira com as melhores práticas internacionais e garantir que os criadores e inventores tenham seus direitos devidamente protegidos (Almeida, 2022).

A harmonização das leis de PI a nível internacional, promovida pela OMPI, é crucial para enfrentar os desafios globais da era digital. No entanto, a implementação dessas diretrizes enfrenta obstáculos, especialmente em países em desenvolvimento, onde a falta de infraestrutura e recursos pode dificultar a adaptação às novas exigências. A cooperação internacional e o desenvolvimento de políticas públicas eficazes serão



essenciais para garantir que a PI continue a incentivar a inovação e o crescimento econômico (OMPI, 2022).

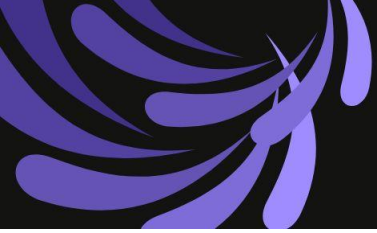
Além disso, é fundamental que a modernização das leis de PI leve em consideração as necessidades específicas de diferentes setores e regiões. No Brasil, por exemplo, a proteção de conhecimentos tradicionais e recursos genéticos é uma questão de grande relevância. A legislação de PI deve ser adaptada para garantir que esses conhecimentos sejam protegidos e que as comunidades que os detêm sejam devidamente reconhecidas e compensadas.

A integração da PI com as políticas de desenvolvimento sustentável também é uma área que merece atenção. As inovações tecnológicas podem desempenhar um papel crucial na promoção do desenvolvimento sustentável, mas para isso é necessário que as leis de PI incentivem a criação e a disseminação de tecnologias verdes. Isso pode ser alcançado através de incentivos fiscais, subsídios e outras medidas que tornem a proteção da PI mais acessível e atrativa para os inovadores.

A necessidade de modernização das leis de PI é evidente quando se consideram as rápidas mudanças tecnológicas que estão ocorrendo. As leis que foram elaboradas para proteger as invenções e criações no século XX muitas vezes não são adequadas para lidar com as inovações do século XXI, como a inteligência artificial, o blockchain e os NFTs. Essas tecnologias desafiam os conceitos tradicionais de autoria, propriedade e proteção, e requerem uma abordagem legal que seja capaz de acompanhar as mudanças e oferecer proteção eficaz.

Além disso, a globalização e a interconectividade da economia moderna exigem que as leis de PI sejam harmonizadas a nível internacional. A OMPI tem liderado esforços nesse sentido, promovendo acordos internacionais que visam a criação de um quadro legal mais coeso e eficaz para a proteção da PI em todo o mundo. No entanto, a implementação desses acordos varia de país para país, o que pode criar desigualdades e ineficiências no sistema global de PI. É essencial que os países trabalhem juntos para garantir que as leis de PI sejam aplicadas de forma justa e eficaz em todas as jurisdições.

Outro aspecto importante da modernização das leis de PI é a adaptação às necessidades específicas de diferentes indústrias e regiões. No Brasil, por exemplo, a



proteção de conhecimentos tradicionais e recursos genéticos é uma questão de grande relevância. A legislação de PI deve ser adaptada para garantir que esses conhecimentos sejam protegidos e que as comunidades que os detêm sejam devidamente reconhecidas e compensadas. Isso é particularmente importante em um país como o Brasil, que possui uma rica diversidade cultural e biológica, e onde os conhecimentos tradicionais desempenham um papel crucial na economia e na sociedade.

CONCLUSÃO E PERSPECTIVAS FUTURAS

A transformação digital apresenta desafios que exigem uma adaptação contínua na gestão e proteção da PI. A pirataria digital, a inteligência artificial e a globalização dos mercados são questões complexas, mas as oportunidades oferecidas pela era digital, como o uso de blockchain e outras tecnologias emergentes, oferecem soluções promissoras.

O futuro da PI dependerá da capacidade de modernizar e harmonizar as leis a nível nacional e internacional, além de promover a cooperação entre governos, empresas, universidades e organizações internacionais. O objetivo deve ser criar um ambiente jurídico e regulatório que seja flexível o suficiente para acompanhar as rápidas mudanças tecnológicas, ao mesmo tempo em que proporciona segurança jurídica para criadores e inovadores.

O fortalecimento das instituições de PI, como o INPI no Brasil, e a ampliação do papel das universidades na geração e proteção de conhecimento são essenciais para fomentar um ecossistema de inovação robusto. A USP e a UNICAMP já demonstram a importância de políticas institucionais que incentivam a proteção da PI e a transferência de tecnologia, mas é necessário expandir esses exemplos para outras instituições de ensino e pesquisa em todo o país.

Além disso, o aumento da conscientização entre empresas, especialmente as pequenas e médias, sobre a importância do registro de PI é crucial. Dados do FORTEC mostram que uma significativa parcela das empresas inovadoras no Brasil ainda não protege suas inovações por meio de registros de PI, o que as expõe a riscos de perda de competitividade e apropriação indevida por terceiros. A implementação de programas de



capacitação e assistência técnica pode ajudar a reverter esse quadro, garantindo que mais empresas tenham acesso às ferramentas necessárias para proteger suas inovações.

PERSPECTIVAS DE FUTURO NA PROPRIEDADE INTELECTUAL

O futuro da PI na era digital será moldado por diversos fatores, incluindo avanços tecnológicos, mudanças nas regulamentações e a evolução do mercado global. A integração de tecnologias como a inteligência artificial e o blockchain no processo de proteção e gestão da PI representa uma fronteira promissora, mas que também requer uma nova abordagem legal e ética.

A OMPI continuará a desempenhar um papel fundamental na harmonização das leis de PI e na promoção da cooperação internacional. A colaboração entre países será vital para enfrentar os desafios globais, como a pirataria digital, e para garantir que as inovações possam ser protegidas e exploradas de maneira justa e eficaz em todo o mundo.

No Brasil, espera-se que o INPI continue a modernizar seus processos, reduzindo ainda mais o tempo de análise de patentes e marcas e aumentando a eficiência na proteção da PI. A colaboração com universidades e o setor privado será crucial para garantir que o sistema de PI brasileiro esteja alinhado com as melhores práticas internacionais e seja capaz de apoiar o desenvolvimento de uma economia baseada no conhecimento.

Finalmente, o papel das universidades como geradoras de conhecimento e inovação continuará a crescer. Com exemplos bem-sucedidos como a USP e a UNICAMP, outras instituições devem seguir o exemplo, implementando políticas de PI robustas e promovendo a transferência de tecnologia para o setor produtivo. Isso não apenas fortalecerá a economia brasileira, mas também garantirá que o conhecimento gerado no país seja devidamente protegido e valorizado.

REFERÊNCIAS

- Almeida, J. P. (2022). A modernização dos processos de Propriedade Intelectual no Brasil. *Revista de Direito Intelectual*, 37(2), 123-145.
- Cunha, M. R. (2019). *Gestão de direitos digitais e os desafios na era da informação*. São Paulo: Editora Jurídica.



- FORTEC. (2023). Relatório Anual de Inovação e Transferência de Tecnologia no Brasil. Fórum Nacional de Gestores de Inovação e Transferência de Tecnologia.
- Garcia, L. (2018). Proteção de marcas na era digital: Desafios e soluções no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Propriedade Intelectual*, 24(1), 67-89.
- INPI. (2023). Relatório Anual do Instituto Nacional da Propriedade Industrial. Instituto Nacional da Propriedade Industrial.
- OMPI. (2022). Relatório Anual sobre Pirataria Digital e Propriedade Intelectual. Organização Mundial da Propriedade Intelectual.
- Santos, P. V. (2021). *Blockchain e Propriedade Intelectual: Uma Revolução em Curso*. Rio de Janeiro: Editora Tecnologia e Direito.
- Silva, R. (2020). O impacto das plataformas digitais na economia criativa do Brasil. *Economia Criativa*, 15(4), 205-227.
- USP. (2022). Relatório de Patentes e Inovação da Universidade de São Paulo. Agência USP de Inovação.
- UNICAMP. (2022). Inovação e Transferência de Tecnologia na UNICAMP. Núcleo de Inovação Tecnológica da UNICAMP.



CAPÍTULO XXIII

TECNOLOGIA ASSISTIVA E APRENDIZAGEM PERSONALIZADA: COMO ADAPTAR FERRAMENTAS ÀS NECESSIDADES INDIVIDUAIS

Daniela Fonseca da Silva Araújo¹³².

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.17-23

RESUMO: A educação personalizada visa atender às necessidades únicas de cada aluno, reconhecendo que abordagens tradicionais nem sempre são eficazes para todos. A combinação de tecnologia assistiva com personalização da aprendizagem oferece uma oportunidade significativa para superar barreiras educacionais e promover uma participação mais ativa dos alunos. Nesse contexto o objetivo é investigar a aplicação da personalização da tecnologia assistiva para atender às necessidades específicas dos alunos e promover uma inclusão mais efetiva. A pesquisa busca identificar melhores práticas e soluções tecnológicas que facilitam a adaptação do ensino às necessidades individuais dos estudantes com deficiências e analisar como essas ferramentas impactam sua participação e desempenho acadêmico. Para alcançar esse objetivo, será realizada uma revisão da literatura acadêmica com abordagem qualitativa, envolvendo a análise crítica de estudos e publicações recentes sobre tecnologia assistiva e aprendizagem personalizada. A relevância do estudo está na crescente necessidade de soluções educacionais que promovam inclusão e acessibilidade. À medida que a diversidade nas salas de aula aumenta, é crucial que as práticas educacionais evoluam para atender às necessidades individuais dos estudantes. A personalização da tecnologia assistiva oferece uma oportunidade valiosa para garantir que todos os alunos possam participar plenamente do processo educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia Assistiva. Educação Personalizada. Inclusão Educacional.

TECNOLOGIA ASSISTIVA E APRENDIZAGEM PERSONALIZADA: COMO ADAPTAR FERRAMENTAS ÀS NECESSIDADES INDIVIDUAIS

ABSTRACT: Personalized education aims to meet the unique needs of each student, recognizing that traditional approaches are not always effective for everyone. The combination of assistive technology with personalization of learning offers a significant opportunity to overcome educational barriers and promote more active student participation. In this context, the objective is to investigate the application of personalization of assistive technology to meet the specific needs of students and promote more effective inclusion. The research seeks to identify best practices and technological solutions that facilitate the adaptation of teaching to the individual needs of students with disabilities and analyze how these tools impact their participation and academic performance. To achieve this objective, a review of the academic literature will be carried out with a qualitative approach, involving the critical analysis of recent studies and publications on assistive technology and personalized learning. The relevance of the study lies in the growing need for educational solutions that promote inclusion and accessibility. As diversity in classrooms increases, it is crucial that educational practices

132 <http://lattes.cnpq.br/8962196765701669>. <https://orcid.org/0009-0000-2638-811X>.
E-mail: danisilva123456@yahoo.com.br



evolve to meet the individual needs of students. Personalization of assistive technology offers a valuable opportunity to ensure that all students can fully participate in the educational process.

KEYWORDS: Assistive Technology. Personalized Education. Educational Inclusion.

INTRODUÇÃO

A tecnologia assistiva tem se consolidado como um pilar fundamental na promoção da inclusão educacional, oferecendo recursos e ferramentas que visam atender às necessidades específicas de alunos com deficiências. Com o avanço constante das tecnologias digitais, as oportunidades para personalizar e adaptar essas ferramentas ao contexto educacional têm se ampliado consideravelmente. A integração de tecnologias assistivas não apenas facilita o acesso ao currículo para estudantes com necessidades especiais, mas também enriquece a experiência de aprendizagem de todos os alunos, promovendo um ambiente mais inclusivo e equitativo. Este cenário reflete um movimento crescente em direção à personalização da educação, onde a tecnologia é utilizada para criar soluções adaptadas às demandas individuais dos estudantes, contribuindo para um modelo educacional mais adaptável e responsivo.

A educação personalizada, por sua vez, busca atender às necessidades únicas de cada aluno, reconhecendo que as abordagens tradicionais de ensino nem sempre são eficazes para todos. A combinação de tecnologia assistiva e personalização da aprendizagem oferece uma oportunidade significativa para superar barreiras educacionais e promover uma participação mais ativa e engajada dos alunos. Este estudo se concentra na análise de como a adaptação de ferramentas tecnológicas pode melhorar a inclusão e a aprendizagem personalizada, explorando o impacto de recursos adaptados no ambiente escolar e a importância de sua implementação adequada para garantir o sucesso educacional de alunos com deficiências.

O objetivo geral deste estudo é investigar como a personalização da tecnologia assistiva pode ser aplicada para atender às necessidades específicas dos alunos e promover uma inclusão mais efetiva no ambiente educacional. A pesquisa busca identificar as melhores práticas e soluções tecnológicas que facilitam a adaptação do



ensino às necessidades individuais dos estudantes com deficiências, analisando como essas ferramentas impactam a sua participação e desempenho acadêmico.

Para atingir o objetivo proposto, será realizada uma revisão da literatura acadêmica com uma abordagem qualitativa. Esta metodologia envolverá a análise crítica de estudos e publicações recentes sobre tecnologia assistiva e aprendizagem personalizada. A revisão abrangerá artigos, teses e relatórios acadêmicos que explorarão a aplicação e a eficácia de ferramentas tecnológicas adaptadas no contexto educacional. A abordagem qualitativa permitirá compreender de forma aprofundada as experiências e percepções de educadores, alunos e especialistas sobre a implementação de tecnologias assistivas, além de identificar tendências e desafios associados à personalização da aprendizagem.

A relevância deste estudo reside na crescente necessidade de soluções educacionais que promovam a inclusão e a acessibilidade para todos os alunos. À medida que a diversidade nas salas de aula aumenta, é fundamental que as práticas educacionais evoluam para atender às necessidades individuais de cada estudante. A personalização da tecnologia assistiva oferece uma oportunidade valiosa para garantir que todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou deficiências, possam participar plenamente do processo educativo. Este estudo contribuirá para a compreensão de como a adaptação e personalização de ferramentas tecnológicas podem melhorar a eficácia da educação inclusiva, fornecendo dados para educadores, formuladores de políticas e desenvolvedores de tecnologias sobre as melhores práticas para implementar soluções adaptadas que atendam às necessidades específicas dos alunos e promovam um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo.

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E AS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Ao longo da história, especialmente durante a Antiguidade, a sociedade mantinha uma visão extremamente negativa e excludente em relação às pessoas com deficiência, frequentemente interpretando suas condições como manifestações sobrenaturais. Não havia qualquer reconhecimento social para essas pessoas, que eram frequentemente



desprezadas, rejeitadas e abandonadas. Essa perspectiva é corroborada por Fernandes (2002), que, conforme citado por Mesquita (2013), destaca que na antiga cidade-estado de Esparta, crianças com deficiências físicas eram frequentemente abandonadas ou mortas, refletindo uma visão profundamente restritiva e cruel em relação à diversidade humana.

Em Esparta, essas práticas estavam intimamente ligadas aos valores militaristas e crenças religiosas da época, onde a força física e a eficiência eram altamente valorizadas. A eliminação de crianças com deficiências era vista como uma forma de manter a "pureza" e a "força" da sociedade, sustentada por uma crença na superioridade de um corpo saudável para o bem-estar comunitário e o cumprimento das demandas militares e sociais. Além disso, a deficiência era frequentemente interpretada como um sinal de desagrado dos deuses, o que justificava a exclusão social dessas pessoas. Em contraste, as perspectivas contemporâneas, conforme discutido por Freire (1996) e Mantoan (2015), buscam valorizar a diversidade e promover a inclusão, reconhecendo a dignidade e os direitos de todas as pessoas. O avanço desses pensamentos também pode ser observado no contexto do Renascimento, quando novos paradigmas começaram a surgir, contribuindo para uma mudança nas atitudes e conceitos em relação às pessoas com deficiência (Oliveira; Vasconcelos; Barros Filho, 2023; Ribeiro, 2018).

Na visão de Freire, (1996) a inclusão é um processo inerente e latente da vida humana. E principalmente no processo de aprendizado. Segundo ele os homens aprendem em comunhão utilizando sua capacidade de troca estabelecida com o outro e esse estabelecimento não é diferente com a pessoa com deficiência,

Conforme define a Declaração de Salamanca (UNESCO 1994, p. 8-9):

[...] as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar [...] elas constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos.

Diante disso, tem se como necessária uma iniciativa reflexiva fundamentada no princípio do direito ao exercício pleno da cidadania ao público súdito. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 6) caracteriza a inserção dos indivíduos que possuem NEE com uma política de justiça social, conforme explicita:



[...] as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluírem-se crianças com deficiência ou superdotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham crianças de populações imigradas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. (Declaração da Salamanca, UNESCO, 1994).

Dessa forma, a escola tem o papel de proporcionar ensino a todas as crianças, jovens e adultos independente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais, adaptando-as ao processo ensino-aprendizagem, bem como adaptar se fisicamente as necessidades especiais de seus alunos.

Effgen (2011) considera que a escola se torna um espaço para o desenvolvimento contínuo quando os professores buscam compreender os desafios que surgem nesse ambiente (Effgen, 2011, p. 6).

O processo de formação revelou oportunidades para integrar questões teóricas com práticas pedagógicas diárias, além de levantar uma série de questionamentos que representam desafios para a escolarização de alunos atendidos pela Educação Especial em escolas regulares. Nesse cenário, surge a questão: como integrar a sala de aula com a sala de recursos multifuncionais como espaços colaborativos? A partir de 2011 foi instituído o Observatório de Educação Especial no contexto capixaba. Com o objetivo coletar narrativas para entender como era realizado a avaliação dos alunos, as estratégias pedagógicas utilizadas nos atendimentos e a formação do professor para realização desse tipo de intervenção (Bastos, 2023).

A relevância da educação inclusiva no Brasil é um tema amplamente discutido na literatura acadêmica e está profundamente enraizada na necessidade de assegurar o direito à educação para todos os indivíduos, independentemente de suas características físicas ou mentais. Segundo Bastos (2023), a educação inclusiva não apenas promove a integração de estudantes com deficiência no sistema regular de ensino, mas também fomenta um ambiente de respeito à diversidade e igualdade de oportunidades. Essa abordagem, que evoluiu significativamente ao longo dos anos, reflete uma mudança paradigmática em relação ao tratamento de estudantes com necessidades especiais, saindo da perspectiva segregacionista para uma visão mais inclusiva e equitativa.



Oliveira, Vasconcelos e de Barros Filho (2023) enfatizam a importância das tecnologias educacionais no desenvolvimento de competências dentro do contexto da educação inclusiva. A implementação de tecnologias assistivas e recursos digitais adaptativos tem sido crucial para superar barreiras e promover a participação ativa de todos os alunos no ambiente escolar. Essas tecnologias não apenas facilitam o acesso ao currículo, mas também contribuem para a personalização do ensino, permitindo que os professores atendam às necessidades específicas de cada estudante e promovam um aprendizado mais efetivo e inclusivo.

A inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho é um reflexo da aplicação dos princípios da educação inclusiva em outras esferas da vida social. Ribeiro (2018) destaca que a efetiva inclusão profissional dessas pessoas ainda enfrenta desafios, como a ineficácia da aplicação da lei de cotas nas empresas privadas. A educação inclusiva, ao preparar os indivíduos para participarem plenamente da sociedade, deve também ser acompanhada de políticas que garantam oportunidades equitativas no mercado de trabalho, assegurando que as pessoas com deficiência possam exercer seus direitos e contribuir de forma significativa para a economia.

TECNOLOGIA ASSISTIVA NO PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

Tecnologias assistivas são recursos e serviços fundamentais que têm como objetivo ampliar as capacidades funcionais de pessoas com deficiências, promovendo sua autonomia, mobilidade, comunicação e participação social. Esses recursos englobam desde dispositivos, como cadeiras de rodas e próteses, até softwares de leitura de tela e sistemas de comunicação alternativa, bem como serviços de treinamento e adaptação de ambientes. Segundo Júnior et al. (2023), o conceito de tecnologia assistiva é abrangente e inclui qualquer ferramenta ou serviço que permita às pessoas com limitações físicas, sensoriais ou cognitivas realizar atividades que, de outra forma, seriam difíceis ou impossíveis.

O termo "tecnologia assistiva" começou a ser utilizado na década de 1980, especialmente nos Estados Unidos, com a implementação de legislações voltadas para a educação e inclusão de pessoas com deficiência, como o Assistive Technology Act de



1988. Júnior et al. (2023) explicam que, semanticamente, o termo combina "tecnologia", que se refere ao conjunto de conhecimentos, técnicas e dispositivos aplicados para resolver problemas específicos, com "assistiva", do verbo "assistir", que indica o objetivo de oferecer suporte ou assistência. A evolução desse conceito está profundamente ligada ao avanço das tecnologias digitais e ao movimento pelos direitos das pessoas com deficiência, refletindo a crescente preocupação em promover a acessibilidade e a inclusão social.

Essa tecnologia se estabelece no contexto do desenvolvimento da educação especial, promovendo a inclusão e a autonomia dos alunos com necessidades educacionais especiais. Segundo Martins (2020), a integração dessas tecnologias em ambientes educacionais proporciona ferramentas que ajudam a superar barreiras físicas, cognitivas e sensoriais, permitindo que os estudantes acessem o currículo escolar de maneira mais efetiva. Martins (2020) enfatiza que a utilização de recursos como softwares de leitura de tela, dispositivos de comunicação aumentativa e alternativa, e próteses adaptadas não só facilita o processo de aprendizagem, mas também contribui para o desenvolvimento das habilidades sociais e da autoestima dos alunos.

O protagonismo da tecnologia assistiva na educação especial vai além do apoio técnico; ele está intimamente ligado à promoção da equidade no ambiente escolar. Como discutido por Martins (2020), quando essas tecnologias são implementadas de forma eficaz, elas possibilitam que os alunos participem ativamente das atividades escolares e extracurriculares, minimizando a dependência de ajuda externa. Isso não apenas reforça a inclusão, mas também incentiva o desenvolvimento de um senso de pertencimento e autonomia, preparando os alunos para uma participação mais ativa na sociedade. Assim, a tecnologia assistiva se estabelece como um elemento essencial na construção de uma educação especial mais inclusiva e equitativa.

A evolução das tecnologias assistivas tem sido marcada pela inovação contínua, especialmente no desenvolvimento de dispositivos vestíveis voltados para pessoas com deficiência visual. Tapu, Mocanu e Zaharia (2020) destacam que os dispositivos assistivos vestíveis representam uma fronteira emergente no campo das tecnologias assistivas, combinando sensores avançados, algoritmos de reconhecimento de padrões e interfaces intuitivas para oferecer suporte mais eficaz e personalizado. Esses dispositivos,



que incluem desde óculos inteligentes até pulseiras sensoriais, são projetados para melhorar a mobilidade e a percepção ambiental dos usuários, proporcionando maior independência e segurança em suas atividades diárias. De acordo com Tapu et al. (2020), a integração dessas tecnologias no cotidiano das pessoas com deficiência visual não só amplia suas capacidades de navegação e interação com o ambiente, mas também contribui para a sua inclusão social, reforçando a importância de continuar investindo em pesquisas e inovações nessa área.

Ferramentas assistivas desempenham um papel vital no aprimoramento da aprendizagem inclusiva, permitindo que estudantes com necessidades educacionais especiais participem de forma mais ativa e eficaz no ambiente escolar. Almeida et al. (2024) destacam diversas tecnologias que têm sido desenvolvidas com esse propósito, como softwares de leitura de tela, que permitem que alunos com deficiência visual acessem conteúdos textuais por meio da audição, e dispositivos de comunicação alternativa e aumentativa, que facilitam a expressão de ideias para estudantes com dificuldades na fala. Além disso, o uso de tecnologias como tablets e computadores adaptados, com teclados em braille ou interfaces táteis, possibilita uma maior interação dos alunos com o conteúdo educativo, contribuindo para uma aprendizagem mais personalizada e inclusiva.

A revolução tecnológica também impactou a educação especial a distância, onde o uso de ferramentas assistivas personalizadas se torna ainda mais relevante. Klauch et al. (2024) ressaltam a importância de plataformas educacionais adaptadas que oferecem recursos específicos para estudantes com deficiências, como vídeos com interpretação em Libras (Língua Brasileira de Sinais) e materiais didáticos acessíveis em múltiplos formatos. Pereira, Braz e Gonçalves (2024) acrescentam que a integração de tecnologias assistivas na educação física, como aplicativos que adaptam exercícios para alunos com limitações motoras, promove uma inclusão mais ampla e significativa. Esses exemplos ilustram como a aplicação dessas tecnologias não apenas facilita o acesso ao currículo, mas também promove uma experiência de aprendizagem mais equitativa e personalizada para todos os estudantes.



PERSONALIZAÇÃO COMO FERRAMENTAS

O uso de Tecnologias Assistivas (TAs) no ambiente escolar oferece inúmeros benefícios para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. No entanto, esses benefícios não se manifestam de maneira automática ou simplesmente por imposição externa à pessoa com deficiência. O processo de apropriação da TA por parte da criança é fundamental, pois é através dessa apropriação que ela ressignifica suas experiências diárias e estabelece relações com objetos, colegas, professores e familiares. Essa interação é crucial para que a TA tenha um significado real e positivo em sua vida cotidiana.

O uso de tecnologias assistivas em ambiente escolar traz, inegavelmente, benefícios para a aprendizagem e o desenvolvimento. O que se buscou argumentar e ilustrar, a partir dos dois casos apresentados no presente trabalho, é que estes benefícios não surgem de forma automática ou a partir de determinações externas à pessoa com deficiência. O modo como a criança se apropria da TA significa e ressignifica suas vivências cotidianas e constitui sua relação com os objetos e com os outros (familiares, professores, colegas), o que será determinante para que a TA tenha sentido em sua vida concreta. Entre as contribuições que a análise do primeiro caso oferece, destaca-se a importância da sensibilidade do professor como mediador na interação com elementos culturalmente criados e com sujeitos sociais. Marcos teve uma perda inicial de autonomia, em termos de mobilidade, ao não conseguir utilizar mais uma cadeira de rodas que já fazia parte de sua dinâmica de vida, quando se deparou com uma situação escolar nova que trouxe para ele dificuldades emocionais. É essencial, portanto, atentar para os significados atribuídos às TAs, pois terão impacto no uso que a pessoa com deficiência conseguirá ou não fazer dos recursos a ela disponibilizados (Bisol; Valentini, 2021, p. 3030)

A análise do primeiro caso destaca a importância do papel do professor como mediador sensível na interação entre o aluno e os elementos culturalmente criados. No exemplo de Marcos, a transição para um novo ambiente escolar trouxe desafios emocionais que resultaram em uma perda inicial de autonomia, principalmente em termos de mobilidade, quando ele deixou de conseguir usar sua cadeira de rodas habitual. Isso evidencia que o significado que a criança atribui às tecnologias assistivas pode influenciar diretamente sua capacidade de utilizar os recursos disponíveis de maneira eficaz. Portanto, a sensibilidade e a mediação do professor são essenciais para garantir que as tecnologias assistivas realmente promovam a inclusão e o desenvolvimento dos alunos com deficiência.



Apesar dos avanços significativos na tecnologia assistiva (TA), a elaboração de propostas personalizadas continua a ser crucial para atender às necessidades específicas dos alunos e garantir uma inclusão efetiva. A tecnologia assistiva tem evoluído para proporcionar soluções inovadoras, mas muitas vezes essas soluções não são suficientemente adaptadas às demandas individuais. A pesquisa de Brum et al. (2024) destaca como a tecnologia pode beneficiar alunos com autismo, mas também ressalta a importância de personalizar essas tecnologias para maximizar sua eficácia. Embora existam ferramentas gerais que ajudam na inclusão, a capacidade de personalizar e adaptar essas tecnologias conforme as necessidades específicas dos alunos são fundamentais para garantir uma integração real e significativa no ambiente escolar.

A personalização das tecnologias assistivas é um tema central na discussão sobre inclusão, conforme abordado por Klauch et al. (2024). O artigo discute a revolução personalizada na educação especial a distância, evidenciando que, mesmo com os avanços tecnológicos, as soluções universais frequentemente não atendem adequadamente às necessidades individuais. A adaptação personalizada das ferramentas e recursos tecnológicos é essencial para garantir que cada aluno com deficiência possa tirar o máximo proveito das tecnologias disponíveis, contribuindo para uma experiência educacional mais inclusiva e eficaz.

Além disso, Mafra et al. (2024) afirmam que, embora a tecnologia possa facilitar o aprendizado, a eficácia dessas ferramentas depende da sua adequação às necessidades específicas dos alunos. A implementação de soluções personalizadas, como software e aplicativos adaptados, pode melhorar significativamente os resultados educacionais e promover uma inclusão mais profunda. Isso reforça a necessidade de desenvolver e adaptar tecnologias assistivas de maneira que correspondam às particularidades de cada aluno.

Pereira, Braz e Gonçalves (2024) destacam que, apesar dos avanços na tecnologia assistiva, muitas vezes as soluções são genéricas e não consideram as necessidades específicas dos alunos. Para garantir uma inclusão real, é crucial que as ferramentas e equipamentos sejam adaptados para cada situação específica. Isso pode incluir desde adaptações em equipamentos de ginástica até o desenvolvimento de novas ferramentas personalizadas que atendam às diversas necessidades dos alunos.



Por fim, Pereira et al. (2023) ilustram como a personalização da tecnologia assistiva, como a criação de materiais didáticos adaptados, pode ter um impacto significativo na aprendizagem e inclusão. A impressão 3D permite o desenvolvimento de recursos educacionais sob medida, que podem ser ajustados às necessidades individuais dos alunos, oferecendo soluções personalizadas que facilitam o processo de aprendizagem e promovem uma maior inclusão no ambiente escolar. Esses exemplos demonstram que, apesar dos avanços tecnológicos, a personalização continua sendo uma chave fundamental para garantir a eficácia da tecnologia assistiva e a inclusão real dos alunos com deficiência.

Pereira et al. (2023) destaca de maneira convincente como a personalização da tecnologia assistiva, através da criação de materiais didáticos adaptados, pode transformar significativamente a aprendizagem e a inclusão no ambiente escolar. A utilização da impressão 3D é um exemplo notável de como a tecnologia pode ser moldada para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiências. A capacidade de criar recursos educacionais sob medida — como objetos de aprendizado tátil, livros em braille personalizados, ou ferramentas de suporte à comunicação — é uma inovação que permite uma adaptação precisa aos requisitos individuais de cada aluno.

A impressão 3D, por sua vez, abre novas possibilidades para a customização de materiais didáticos que antes eram impossíveis ou inviáveis. Ela possibilita a produção de recursos educacionais específicos, como modelos tridimensionais para alunos com deficiências visuais ou peças manipulativas para aqueles com dificuldades motoras. Esses materiais não apenas facilitam a compreensão dos conteúdos curriculares, mas também promovem uma experiência educacional mais inclusiva e acessível. O acesso a ferramentas adaptadas permite que todos os alunos participem ativamente das atividades escolares, independentemente de suas limitações físicas ou cognitivas.

Além disso, a personalização dos materiais didáticos contribui para o desenvolvimento de uma maior autonomia por parte dos alunos com deficiência. Ao ter recursos adaptados que atendem às suas necessidades específicas, esses alunos podem explorar e aprender de forma mais independente, o que reforça sua autoconfiança e habilidades. Essa abordagem não só melhora o engajamento e o desempenho acadêmico,



mas também promove um ambiente de aprendizagem onde todos os alunos são valorizados e têm a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

Portanto, a evidência apresentada por Pereira et al (2023). sublinha que, apesar dos avanços tecnológicos em tecnologia assistiva, a verdadeira eficácia e inclusão só são alcançadas quando as soluções são personalizadas para atender às necessidades individuais dos alunos. A capacidade de adaptar tecnologias e recursos educacionais é fundamental para superar barreiras e criar um ambiente escolar mais inclusivo, onde todos os alunos, independentemente de suas deficiências, possam ter acesso às mesmas oportunidades e experiências educacionais. Esses esforços não apenas facilitam a inclusão real, mas também destacam a importância contínua da personalização na promoção de uma educação justa e equitativa.

CONCLUSÃO

A educação inclusiva no cenário contemporâneo é crucial para a construção de uma sociedade mais justa e diversa, que reconheça e valorize as diferenças individuais. Ao integrar estudantes com deficiências e necessidades especiais no ensino regular, a educação inclusiva promove a aceitação da diversidade desde os primeiros anos escolares. Esse modelo educacional não só oferece aos alunos com necessidades especiais um acesso igualitário ao currículo e às oportunidades de aprendizado, mas também enriquece a experiência de todos os estudantes, que aprendem a respeitar e colaborar com colegas de diferentes capacidades.

No contexto atual, a educação inclusiva vai além da simples presença física dos estudantes em salas de aula convencionais. Ela envolve a adaptação do currículo, a formação contínua dos educadores e a implementação de tecnologias assistivas que possibilitem a plena participação de todos os alunos. O avanço das tecnologias digitais e de recursos educacionais adaptativos tem desempenhado um papel essencial na facilitação do aprendizado de estudantes com deficiências, permitindo que o ensino seja personalizado de acordo com as necessidades individuais e promovendo um ambiente mais acessível e inclusivo.



A educação inclusiva desempenha um papel fundamental na formação de uma sociedade mais equitativa e justa. Ao preparar os estudantes para interagir e colaborar com pessoas de diversas habilidades e origens, a educação inclusiva contribui para a construção de uma cultura de respeito e empatia. Esse processo educacional não só combate preconceitos e estigmas relacionados às deficiências, mas também valoriza as diferenças como uma fonte de enriquecimento e aprendizado coletivo.

No entanto, a implementação eficaz da educação inclusiva enfrenta desafios, como a necessidade de recursos adequados, capacitação contínua dos educadores e conscientização da comunidade escolar. É essencial que políticas públicas e programas educacionais sejam desenvolvidos e ajustados para apoiar a inclusão de forma efetiva. Investimentos na formação de professores, acessibilidade arquitetônica e recursos pedagógicos são fundamentais para garantir que a educação inclusiva se torne uma realidade prática e funcional em todas as instituições de ensino.

A análise da interação entre tecnologia assistiva e aprendizagem personalizada revela um panorama promissor para a educação inclusiva. A tecnologia assistiva, ao ser adaptada de forma personalizada, tem o potencial de transformar significativamente o ambiente educacional, proporcionando soluções que atendem às necessidades específicas de cada aluno. A integração de ferramentas tecnológicas no processo de ensino e aprendizagem não apenas facilita o acesso ao currículo, mas também permite que cada aluno participe ativamente de sua própria jornada educacional. Este processo de adaptação não se limita a ajustes superficiais, mas envolve a criação de recursos personalizados que podem moldar e enriquecer a experiência educacional de maneira profunda.

Os avanços na tecnologia assistiva, como a impressão 3D e as plataformas de personalização digital, oferecem recursos inovadores que podem ser ajustados para atender a uma variedade de necessidades individuais. Esses recursos não apenas tornam o aprendizado mais acessível, mas também permitem uma maior autonomia e independência para os alunos com deficiências. A capacidade de criar materiais didáticos específicos e adaptados pode transformar a maneira como esses alunos interagem com o conteúdo educacional, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e equitativo.



No entanto, a personalização da tecnologia assistiva requer um entendimento profundo das necessidades dos alunos e um comprometimento com a implementação efetiva dessas soluções. O sucesso na adaptação das ferramentas assistivas está diretamente ligado ao envolvimento dos educadores, ao desenvolvimento de estratégias educacionais adequadas e à disponibilidade de recursos adequados. Portanto, é essencial que as instituições de ensino invistam na formação contínua dos professores e na adaptação de suas práticas pedagógicas para incorporar essas tecnologias de maneira eficaz.

Nesse panorama, a interseção entre tecnologia assistiva e aprendizagem personalizada oferece uma oportunidade valiosa para melhorar a inclusão e o desempenho acadêmico de alunos com deficiências. A personalização das ferramentas tecnológicas é crucial para garantir que todos os alunos tenham acesso às mesmas oportunidades educacionais e possam participar plenamente do ambiente escolar. Ao continuar a explorar e implementar soluções adaptadas, a educação pode avançar em direção a um modelo mais justo e inclusivo, que reconhece e valoriza a diversidade das necessidades e capacidades individuais.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Armstrong Pereira et al. A FUNÇÃO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: FERRAMENTAS E RECURSOS PARA A APRENDIZAGEM. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 10, n. 8, p. 2074-2092, 2024.
- BASTOS, Raquel Dias. *Um Olhar Histórico sobre a Educação Inclusiva no Brasil: Um*. 2023.
- BISOL, Cláudia Alquati; VALENTINI, Carla Beatris. Tecnologia assistiva e inclusão escolar: mediação e autonomia em questão. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, p. 3020-3033, 2021.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Decreto nº 3.956 de 8 de outubro de 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em : 25/05/2016.
- BRASIL. Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11



BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96. BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

BRUM, Yara Kirya et al. O uso de tecnologia no ensino de alunos com autismo. Inovação tecnológica na educação: gestão, formação de professores e inclusão, p. 310, 2024.

EFFGEN, A. P. S. Educação especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996

JÚNIOR, Ronaldo Silva et al. Tecnologia assistiva: a importância na formação de alunos com deficiência. Boletim de Conjuntura (BOCA), v. 14, n. 41, p. 248-260, 2023.

KLAUCH, Jorge José et al. A REVOLUÇÃO PERSONALIZADA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL A DISTÂNCIA. Revista Ilustração, v. 5, n. 7, p. 103-119, 2024.

MAFRA, Mackson Azevedo et al. O Impacto Da Tecnologia no Processo de Alfabetização: Desafios e Oportunidades. Revista Políticas Públicas & Cidades, v. 13, n. 1, p. e725-e725, 2024.

MANTOAN, Maria Teresa. E. Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer? Campinas: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa. E. Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer? Campinas: Summus, 2015.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas. 5ª ed., São Paulo, SP: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Izabel Cristina Fernandes; VASCONCELOS, Francisco Herberth Lima; DE BARROS FILHO, Edgar Marçal. Tecnologias para o desenvolvimento de competências sob a perspectiva da educação inclusiva no Brasil: uma revisão sistemática da literatura. Revista Docentes, v. 8, n. 21, p. 19-29, 2023.

PEREIRA, Taylor Brian Lavinsky; BRAZ, Aline Basso; GONÇALVES, Adriana Garcia. Educação física e tecnologia assistiva para inclusão escolar de estudantes da educação especial: uma revisão sistemática. Movimento, v. 30, p. e30004, 2024.

PEREIRA, Walter Dias Marques et al. Criação de Objetos de Aprendizagem Personalizados para Indivíduos com Autismo Usando Impressão 3D. 15º JORNADA CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA E 12º SIMPÓSIO DE PÓS-GRADUAÇÃO DO IFSULDEMINAS, v. 15, n. 3, 2023.

RIBEIRO, Tatiana Salim. A inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho e a ineficácia da aplicação da lei de cotas nas empresas privadas. Portal Ambito Jurídico. Porto Alegre. 2018

RIBEIRO, Tatiana Salim. A inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho e a ineficácia da aplicação da lei de cotas nas empresas privadas. Portal Ambito Jurídico. Porto Alegre. 2018



SILVA, Cláudia Rosane Moreira et al. inclusão escolar e matemática: uso do simulador Phet como tecnologia assistiva para alunos com TEA. *Revista de Estudos Interdisciplinares*, v. 6, n. 2, p. 01-15, 2024.

TAPU, Ruxandra; MOCANU, Bogdan; ZAHARIA, Titus. Wearable assistive devices for visually impaired: A state of the art survey. *Pattern Recognition Letters*, v. 137, p. 37-52, 2020.

TOSCANO, Naira Danielle Corrêa et al. Tecnologia assistiva: Possibilidades de inclusão para alunos com deficiência. 2024.



INFORMAÇÕES SOBRE OS ORGANIZADORES

Medeiros, Janiara de Lima: Com mais de vinte anos de experiência na área Educacional, possuo graduação em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, com Bacharel em Análise Semiótica (Universidade Gama Filho, 1998 - 2002), sou especialista em Gestão de Recursos Humanos (Universidade Cândido Mendes, 2003 - 2004), em Psicopedagogia Institucional (UniverCidade, 2005 - 2006) e, com MBA Executivo em Marketing (UniverCidade, 2006 - 2008), Pós-graduada em Gestão EaD (Cesumar, 2012 - 2015), e somatizando formações que contribuíram à trajetória de atividades e pesquisas educacionais. A formação foi aperfeiçoada com a conclusão do Mestrado em Educação (Universidade Federal Fluminense, 2018 - 2020), contribuindo para a ampliação do conhecimento e da vontade de aprender. Possuo experiência em produção, revisão e editoração de textos, artigos, manuais, entre outros; elaboração e revisão de relatórios operacionais e estratégicos; conteudista para blogs, revistas, websites. Autora de livros, artigos e capítulos de livros, organizadora de eventos e obras literárias, mantive meu foco em pesquisas na grande área da Educação e Cultura brasileiras, disponibilizando gratuita e voluntariamente as publicações em meios digitais com interesse a disseminação do conhecimento como forma de apoio à educação integral. Em instituições civis, como docente, atuei em todos os níveis de ensino (alfabetização, ensinos fundamental e médio, graduação, pós-graduação e cursos livres de capacitação), em Instituições públicas e privadas, civis e militares, nas modalidades presencial e a distância, como docente e/ou gestora. No ensino superior lecionei nos cursos de Administração de Empresas, Ciências Contábeis, Direito, Pedagogia e Letras nas disciplinas Língua Portuguesa, Produção de Texto, Didática, Sociologia e Informática (conceitos básicos). Enquanto gestora, coordenei a expansão e a implantação de polo de Educação a Distância em uma das Instituições de Ensino Superior melhor avaliadas pelo Ministério da Educação, na qual respondia às questões administrativas, pedagógicas e comerciais simultaneamente (até janeiro/2015). Como Consultora em Educação nas instituições privadas, entre 2011 e 2015, desenvolvi e gerenciei projetos voltados à implantação de plataformas de ensino presencial e a distância para treinamentos, cursos de extensão e pós-graduação. Anteriormente, gerenciava concomitantemente vinte e três unidades de ensino superior presencial respondendo às demandas dos processos da Secretaria Geral de Ensino. A vivência militar deu-se entre fevereiro de 2015 e janeiro de 2023, na qual passei a integrar o Quadro Complementar de Oficiais Técnicos Temporários como docente de Língua Portuguesa. Desde então lecionei, no Centro de Idiomas do Exército (CIdEx), em atividades de ensino para militares estrangeiros vindos da África do Sul, Alemanha, Arábia Saudita, Camarões, Canadá, Chile, China, Coreia do Sul, Egito, Equador, Estados Unidos da América, França, Guatemala, Honduras, Indonésia, Maurítânia, México, Namíbia, Nicarágua, Paquistão, Peru, Rússia, Senegal, Suécia, Suriname, Venezuela e Vietnã. No Centro de Estudos de Pessoal e Forte de Duque de Caxias (CEP/FDC), atuei como docente no curso de Pós-graduação de Psicopedagogia, Coordenação Pedagógica e Comunicação Social nas disciplinas Orientação Educacional, Orientação Educacional, Comunicação e Linguagens e orientação de trabalhos finais de curso. Enquanto chefe da seção de ensino de Português, respondia pelas questões pedagógicas, administrativas e diplomáticas para com os países das Nações Amigas e, estrategicamente, zelando por ações de contrainteligência. Neste 2023.1 iniciei a trajetória docente na Universidade Federal Fluminense (UFF), em Angra dos Reis, lecionando Língua Portuguesa na



graduação em Pedagogia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728>. E-mail: jlmedeiros@id.uff.br

REIS, Monica Karina Santos: Possui graduação em Biblioteconomia e Documentação (2006) e em Pedagogia (2020) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Especialização em Gestão Estratégica de Sistemas de Informação (2010) e em Tecnologias Educacionais (2019) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Doutorado em Educação (2018) e Mestrado em Educação (2013) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pesquisador Permanente do Grupo de Estudos da Complexidade (GRECOM). Atua como servidora pública, exercendo o cargo de Bibliotecária Documentalista na Biblioteca Setorial Prof. Alberto Moreira Campos, do Departamento de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte desde 2009 e atualmente é Professora Substituta (2021) do Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Possui interesse nas áreas de Competência Informacional, Letramento Informacional, Indexação, Pesquisa em Bases de Dados, Metodologias de Pesquisa, Ensino e Aprendizagem, Psicologia Educacional, Metodologias Ativas, Gameficação e Tecnologias Educacionais. <http://lattes.cnpq.br/2905658839080702>. <https://orcid.org/0000-0003-0654-4378>. E-mail: monicabiblioufrn@gmail.com

ANDRADE, Andreia Rodrigues de: Atualmente é Doutoranda em História na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Mestra em História do Brasil pela Universidade Federal do Piauí - UFPI (2016). Especialista em Ensino de História pela Universidade Cândido Mendes - UCAM (2019). Especialista em Psicopedagogia e Supervisão Escolar pela Faculdade Única (2021). Licenciada em História pela Universidade Federal do Piauí - UFPI (2013). Graduada em Pedagogia pela Faculdade Estácio de Sá (2021). Participou como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID-História/UFPI (de abril de 2010 a março de 2013). Foi membro do Grupo de Pesquisa "Cidade: tempo e espaço", CNPq/Lattes, da Universidade Federal do Piauí. É integrante do Grupo de Trabalho "Cidades e Memória" - ANPUH-PI, CNPq/Lattes, da Universidade Federal do Piauí. Membro da Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História - ABEH. Possui interesse nos seguintes campos de pesquisa: Transferência da capital do Piauí; Relações políticas no século XIX. Educação no século XIX; Cidade no século XIX, Relações urbanas no século XIX, Lazer e Sociabilidades nos Oitocentos, Ensino de História. <https://lattes.cnpq.br/6380081563684536>. <https://orcid.org/0000-0002-8734-0950>. E-mail: andreiaandrade525@gmail.com



INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

ALMEIDA, Ilda Neta Silva de: Mestre em Educação -UFT (2017-2019.) Pedagoga pela Faculdade Aphoniano (2006). Docência Universitária pela Faculdade Araguaia (2008). Sociologia e educação pela Faculdade Aphoniano (2009). Professora da educação básica na Rede Estadual de Ensino do Estado do Tocantins (SEDUC). Professora do curso de Pedagogia na Faculdade ITOP. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5069696336132768>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4673-722X>. E-mail: ildaneta18@gmail.com

ALVES, Kaio Matheus Barbosa: Estudante do Curso de Direito da Faculdade Ágora de Campo Novo do Parecis – MT; currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/1410485147970308>. <https://orcid.org/0009-0007-0957-5184>. E-mail: matheuskaio2020@gmail.com

ANDRADE, Andreia Rodrigues de: Doutoranda em História pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Bolsista Capes-DS. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6380081563684536>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8734-0950>. E-mail: andreaandrade525@gmail.com

ANJOS, Francisco Adalberto Vieira dos: Prefeitura Municipal de Caucaia/World University Ecumenical. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7442182181010939>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-2944-3808>. E-mail: adalberto.anjos@hotmail.com

ARAÚJO, Daniela Fonseca da Silva: <http://lattes.cnpq.br/8962196765701669>. <https://orcid.org/0009-0000-2638-811X>. E-mail: danisilva123456@yahoo.com.br

ASSIS, Cristiane da Conceição dos Santos: Universidade Federal Fluminense (UFFF). ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3804-7624>. E-mail: cristiane_ctm@gmail.com

AZEVEDO, Elisangela Pinto de: Universidade Federal Fluminense (UFFF). ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3956-7310>. E-mail: elisangelapazevedo@gmail.com

BALZANO, Otavio Nogueira: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, Brasil; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7639692059121512>; ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2997-5533>. E-mail: Otaviobalzano@yahoo.com.br

BARBOSA, Geovane dos Santos: Mestrado profissional em Educação - Universidade de Pernambuco/ Campus Mata Norte (UPE/CMN). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1599480422400668>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4408-0148>. E-mail: geovanegigu@hotmail.com

BARBOSA, Sancha Alves: Especialista em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do



Espírito Santo (2023), em Docência no Ensino Superior pela Faculdade UniBF (2023) e em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa pela Faculdade UniBF (2023). Graduada em Letras - Português e Inglês e Respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Tocantins (2008). Professora de português e inglês Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9078535063298520>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8672-0630>. E-mail sanchaalvesbarbosa@educ.to.gov.br

BARROS, Rauan Douglas da Cunha: UFRN. Curso de Química Bacharelado. <http://lattes.cnpq.br/1779267522322557>. <https://orcid.org/0009-0007-5572-4283>. E-mail: rauandouglas@gmail.com

BATISTA, Ana Beatriz Chaves Vasconcelos: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, Brasil; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0005661719615104>; ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7233-8122>. E-mail: Aanabeatrizcvb@gmail.com

BATISTA, Verônica Edna Araújo: Mestrado em educação pela Word University Ecumennal. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7787124618708200>. E-mail: veronicaedna@hotmail.com

BEZERRA, Simone Maia: Especialista em Gestão e Educação Ambiental pela faculdade Sulamérica (concluído em abril de 2015), graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Tocantins (concluído em janeiro de 2.000) Professora de Biologia do Ensino Médio na rede estadual de ensino do Tocantins desde 2001, atua como professora de Ciências no Ensino Fundamental anos finais no colégio Uperimm desde 2.000. Lates: <http://lattes.cnpq.br/5287955337873297>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8007-434>. E-mail: simonemaiab@gmail.com

BORGES, Aline Estefano: Pedagoga, cursista no programa de governo LEEI - Leitura e Escrita na Educação Infantil. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2200-3004>. E-mail: alineestefanoborges@gmail.com

BORGES, Nubia Maria de Araujo: Mestrado em educação pela Word University Ecumennal. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2159720250619386>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0668-5508>. E-mail: nubiamariag220@gmail.com

CARDOSO, Ana Lucia Rosa Aguiar: Professora atando na Educação Infantil na Escola Municipal da Educação Infantil. (EMEI) São Benedito, localizada em Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, RJ. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3571-7241>. E-mail: analuciacaguiar93@gmail.com

CARVALHO, Matheus Veras Pereira de: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8587484928041114>; ORCID: <http://orcid.org/0009-0004-4898-4827>. E-mail: mverasarg@gmail.com

CASSIANO, Carolina: Universidade de São Paulo (USP). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2910650351683937>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3549-2538>. E-mail: carolinacassiano03@gmail.com



CASTRO, Erick Raniery Souza de: Doutorando em Ciências da Educação. <http://lattes.cnpq.br/3612305644877507>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7737-2015>. E-mail: erick.raniery@hotmail.com

CORDEIRO, Stellamaris Adelaide de Freitas: Universidade Cândido Mendes (UCAM). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/813722069230361>. <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728>. E-mail: stellamaris.adelaide.cordeiro@gmail.com

COSTA, Francisca de Sousa Sales da: Mestranda em Ciências da Educação. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8107-5446>. E-mail: francisca.sales1@gmail.com

COSTA, Mônica Silva da: Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0593-9809>. E-mail: monicasilcos@gmail.com

CUNHA, Maria kallyanne da: Mestrado em educação pela Word University. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8771427282406493>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9272-339X>. E-mail: alianecunha1003@gmail.com

DAMASCENO, Fabíola Camurça Janebro: Prefeitura Municipal de Fortaleza e World Ecumenical. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7200957873564344>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4098-4453> E-mail: fabiolajanebroprof@gmail.com

DOMINGUES, Gabriela Peres de Carvalho: Universidade Federal Fluminense (UFFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7908011016575187>. <https://orcid.org/0009-0009-1902-847X>

FARIA, Fledson Silva: Professor da rede municipal de Cariacica / ES. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7559315564616766>; <https://orcid.org/0000-0002-2295-5217>. E-mail: fledsonfaria@gmail.com

FERNANDES, Guilherme Lino: Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1320100153910459>. <https://orcid.org/0009-0009-9749-2235>. E-mail: g.fernandes.historia@gmail.com

FERREIRA, Janaína Cardoso da Mota: Secretária Municipal de Educação de Belford Roxo (SEMED/BR). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9182941226226262>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-2355-5859>. E-mail: janacardosomferreira@gmail.com

GALDINO, Ângela Suely Félix: Mestranda em Ciências da Educação. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3117-4937>. E-mail: Suelyangela43@gmail.com.

GANDRA, Julia Moreira: Universidade Federal Fluminense (UFFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7294248395472927>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0718-744X>. E-mail: juliagandra@id.uff.br

GERALDO, Maria Beatriz Henrique Moreira: Universidade Federal Fluminense (UFFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728>. E-mail: mariageraldo@id.uff.br



GLATLEY, Yane Maria da Silva: Estudante do Curso de Direito da Faculdade Ágora de Campo Novo do Parecis – MT; currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/0327166821140944>. <https://orcid.org/0009-0003-6055-8487>. E-mail: yaneglatley2@gmail.com

GRACILIANO, Vitor Martins: Professor da rede estadual de educação do ES. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6940715445719882>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2377-9750>. E-mail: vitor.graciliano@gmail.com

GOMES, Diego Rodrigues: UFOPA (Universidade Federal do Oeste do Pará). <http://lattes.cnpq.br/4996624881707481>. <https://orcid.org/0009-0001-3248-8448>. E-mail: diego.rodrigues.ufopa@hotmail.com

HENRIQUES, Silvia Helena: Universidade de São Paulo (USP). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6664764701357170>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2089-3304>. E-mail: shcamelo@eerp.usp.br

JOSÉ, Máira Regina Silva Souza: Educadora, cursista no programa de governo LEEI - Leitura e Escrita na Educação Infantil. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3869-349X>. E-mail: mairajess38@gmail.com

LEAL, Laura Andrian: Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6698329199685579>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8563-8980>. E-mail: lauraleal4@hotmail.com

LIMA, Alcilene Rodrigues: UL21102549, Enfermagem, 7º semestre. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5491-8794>. E-mail: alcilenelima235@gmail.com

LIMA, Reginaldo Soares de Sousa: Graduação em matemática pela Universidade Federal do Amapá, UNIFAP (2023). Pós-Graduação em matemática financeira e estatística pela faculdade Prisma - (2024). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8911879532032765>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2193-9071>. E-mail: regi.lima_soares@outlook.com

LOURENÇO, Adão: Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7246508150778194>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4669-0698>. E-mail: adaolourenco134658@gmail.com

LOPES, Maria da Conceição: Mestrado em educação pela Word University Ecumennal. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7493705715342876>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2962-4103>. E-mail: profaceicao@hotmail.com

MACIEL, Aryelli Magalhães: Universidade Federal do Ceará. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2964119658602245>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-5690-2295>. E-mail: aryelli.magmac@yahoo.com.br

MACEDO, Helio Naia de: Professor Efetivo – SEED/RR. <http://lattes.cnpq.br/5015658525198664>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6405-7838>. E-mail: helio.macedorr@gmail.com



MAGALHÃES, Elivania Neves: World Ecumenical University. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3525359681357886>. Orcid: <http://orcid.org/0009-0002-9577-7367>. E-mail: elivaniamagalhaes235@gmail.com

MARTINS, Laressa Ferreira: Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF); membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Cultura vinculado à UFF – GPECult; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0323639058141366>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8238-9504>. E-mail: laressamartins@id.uff.br

MARTON, Silmara Lídia: Universidade Federal Fluminense (UFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6670202102281423>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2497-7030>. E-mail: silmaramarton@id.uff.br

MEDEIROS, Janiara de Lima: Universidade Federal Fluminense (UFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728>. E-mail: jlmedeiros@id.uff.br

MOREIRA, Eliane Galdino: Pedagoga atuando na Educação Infantil da Creche Comunitária Dona Johanna Casa do Menor, localizada em Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, RJ. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5906-2820>. E-mail: eligalmo@yahoo.com.br

MOREIRA, Livia Ferreira Torres: Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF); membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Cultura vinculado à UFF – GPECult. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4861079336158489>. <https://orcid.org/0009-0007-1687-9071>. E-mail: liviaftm@id.uff.br

MOTTA, Ana Letícia Carnevalli: Universidade de São Paulo (USP). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5008523013208333>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3788-3412>. E-mail: analeticiamotta@usp.br

MUNSBURG, João Alberto Steffen: Universidade La Salle, Canoas-RS, Brasil; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3234060254123029>; ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6992-4290>. E-mail: prof.jasm@gmail.com

NASCIMENTO, Ester Dassa do: Universidade Federal Fluminense (UFFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7908011016575187>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4000-6462>. E-mail: ester_dn@id.uff.br

NEVES, Nádia Maristela das: Prefeitura Municipal de Uberaba, Secretaria de Educação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3808619343270282>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3458-3101>. E-mail: nadiajmneves@gmail.com

OLIVEIRA, Claudia Souza de: Universidade Estadual do RS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5121029695794435>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3967-459>. E-mail: claudiasouza1967@hotmail.com



OLIVEIRA, Talison dos Santos de: Universidade Federal Fluminense (UFF).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3189369755847702> . ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0950-698X>. E-mail: talisonsantos@id.uff.br

OLIVETTO, Marta Maiara Silva: Lattes:
<https://lattes.cnpq.br/9481254923804601>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2180-2304>. E-mail: olivettomayara2020@gmail.com

PAIVA, Maria Cristina Leandro de: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5008583007971704>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5811-804X>. E-mail: crislean6@gmail.com

PEREIRA, Valter Uiliam: Universidade Nova Iguaçu (UNIG). Lattes:
<http://lattes.cnpq.br/6670202102281423>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2497-7030>. E-mail: valteruiliam56@hotmail.com

PINHEIRO, Júlia Bassani: Estudante do Curso de Direito da Faculdade Ágora de Campo Novo do Parecis – MT; currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/2405558469545501>. <https://orcid.org/0009-0006-0006-5308>. E-mail: juliabassani123@gmail.com

PINTO, Maria Rosenilda de Moraes: Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri – URCA. Especialista em Educação Inclusiva - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4910985771662236>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5971-7060>. E-mail: rosenilda-202@hotmail.com

RANGEL, Adriana Cláudia dos Santos: Pedagoga, docente atuando na Educação Infantil da Escola Municipal Prof.Lúcia Viana Capelli, localizada em Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, RJ. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1913-2375>. E-mail: adrianarrangel12@gmail.com

REIS, Mônica Karina Santos: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2905658839080702> . ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0654-4378>. E-mail: monicabiblioufrn@gmail.com

SANTOS, Ana Paula Gomes dos: Especialista em Psicopedagogia e Alfabetização e Letramento. Graduação em Pedagogia pela Faculdade ITOP (2012) Servidora Pública Estadual como professora da Educação Básica/ Coordenador Pedagógico. Atualmente é coordenador pedagógico do Governo do Estado de Tocantins. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6659631428545167>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0990-7712> . E-mail: anapgsr10@gmail.com

SANTOS, Ana Letícia Lima dos: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. <https://orcid.org/0009-0009-6512-6847>. E-mail: analeticia2411@yahoo.com.br



SANTOS, Cristiane Rocha dos: Universidade Federal Fluminense (UFFF).
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8193-6368>. E-mail: cr9567315@gmail.com

SANTOS, Gardelha Xavier dos: World University Ecumenical. Mestranda.
<https://lattes.cnpq.br/6414778947945371>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3432-9197>. E-mail: gardelhaxavier@yahoo.com.br

SILVA, Alaíde Leandro da: Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5245104533629427>.
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7550-8669>. E-mail: prof.alaidesilva@gmail.com

SILVA, Aline Araújo da: Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF); membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Cultura vinculado à UFF – GPECult; licenciada em História pela Universidade Estácio de Sá (UNESA), pós-graduada em Psicopedagogia e Educação Especial pela Faculdade Futura. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4861079336158489>. <https://orcid.org/0000-0001-5434-6160>. E-mail: mkt.alinearaujo@gmail.com

SILVA, Ana Carolina Bitencourt da: Estudante do Curso de Direito da Faculdade Ágora de Campo Novo do Parecis – MT; currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/5423604040950589>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-7986-6475>. E-mail: anacarolinabitencourtcnp@gmail.com

SILVA, Andréia Pires da: <http://lattes.cnpq.br/9046123523241950>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7973-9274>. E-mail: andreiapiresdasilva@yahoo.com.br

SILVA, Altina Lobato da: UL21112579, Enfermagem, 7º semestre. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3832-4741>. E-mail: altinalobato11@gmail.com

SILVA, Francisca Cleide Sena da Cunha: Mestranda em Ciências da Educação. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5101-225X>. E-mail: cleidesena199@gmail.com

SILVA, Gelcina Alves da: UL21107842, Enfermagem, 7º semestre. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0107-4753>. E-mail: gelcinaalves123@gmail.com

SILVA, Josilene da: Instituição: UFRN. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0856592080023099>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3175-796X>. E-mail: josilene.silva0105@gmail.com

SILVA, Leandro Ramos da: Universidade Federal Fluminense (UFFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7294248395472927>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0718-744X>. E-mail: leandroramossilva@id.uff.br

SILVA, Ludimila Fernandes da: Professora da Rede Estadual de Educação do ES. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1911074103454651>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5566-5269>. E-mail: ludimilafernandes87@outlook.com

SILVA, Maria Cristina Albuquerque da: UL21100556, Enfermagem, 7º semestre. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7541-136X>. E-mail: kristinaalbuquerque621@gmail.com



SILVA, Maria Cruz da: <http://lattes.cnpq.br/7830401896548171>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-2663-8289>. E-mail: Cruz.161112@gmail.com

SILVA, Maria Luciene da Costa: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. <https://orcid.org/0009-0006-9720-1643>. E-mail: maluciene08@gmail.com

SILVA, Roseane Caitano da: Supervisora Escolar da rede Estadual de educação do ES. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4148157228911452> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3967-646>. E-mail: rcaitanos@yahoo.com.br

SILVA, Sarah Eva Pinheiro: Universidade Federal Fluminense (UFF). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5659847626102702>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3646-2022>. E-mail: saraheva@id.uff.br

SOARES, Dulcilene da Costa: UL21101035, Enfermagem, 7º semestre. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5491-3355>. E-mail: dulcilenecostasoares@gmail.com

SOUSA, Ruana Ramos Santos de: Universidade Federal Fluminense (UFFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728>. E-mail: ruanaramos@id.uff.br

SOUSA, Weldy Bispo de: Instituição vinculada- SEMED- Secretaria Municipal de Educação de Canaã dos Carajás Pará. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5245104533629427>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4575-3187>. E-mail: weldybispoweldy2008@hotmail.com

SOUZA, Inalva Candido de: Pedagoga formada pela Universidade Estadual do Tocantins (Unitins) Servidora da Rede estadual de ensino do Tocantins (Seduc) com vasta experiência docente. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6735121353855466> ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2563-9683>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2563-9683>. E-mail: Inalva.candido@gmail.com

SOUZA, Joelma Santos de Oliveira: Enfermeira, Pós-graduada em Urgência e Emergência/Obstetrícia e Ginecologia/Unidade de Terapia Intensiva, Docente da UNIPLAN do curso de Enfermagem. <http://lattes.cnpq.br/5301475461031657>. <https://orcid.org/0009-0008-7887-7693>. E-mail: oljoelma7@gmail.com

TAVARES, Luana Nunes: Universidade Federal Fluminense (UFFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8126318036140106>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4740-3002>. E-mail: luanasapinho31@gmail.com

TRUCCOLO, Adriana Barni: Universidade Estadual do RS. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8147033387677530>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0442-2908>. E-mail: adriana-truccolo@uergs.edu.br



UHMANN, Silvana Matos: Professora da área de Libras e Educação Inclusiva do Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR) da Universidade Federal Fluminense (UFF). Graduada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Pós-Graduada em Docência de Libras (Língua Brasileira de Sinais) pela Uníntese. Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). <https://orcid.org/0000-0003-1182-3187>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4632572882955408>. E-mail: silvana_uhmann@id.uff.br



ÍNDICE REMISSIVO

A

Ação Interdisciplinar, [378](#)
Adolescente, [317](#)
Adolescentes, [335](#)
Aluno, [357](#)
Análise De Riscos, [100](#)
Análise De Variância, [100](#)
Anos Iniciais, [357](#)
Antroposofia, [421](#)
Aprendizagem, [255](#)
Aptidão, [317](#)
Arteterapia, [378](#)
Aspectos Socioculturais, [183](#)
Autismo, [152](#)
Avaliação, [255](#)

B

BNCC, [167](#)

C

Categorias De Base, [183](#)
Ceará, [183](#)
Cidadania, [140](#)
Comunicação Alternativa, [224](#)

D

Desafios Educacionais, [205](#)
Desvio Padrão, [100](#)
Diretor Escolar, [126](#)
Diretrizes, [112](#)
DMAT, [378](#)

E

Educação, [286](#), [297](#)
Educação Ambiental, [297](#)
Educação De Jovens E Adultos, [231](#)
Educação Especial, [421](#)
Educação Inclusiva, [205](#)
Educação Personalizada, [468](#)
Eleições Dirigentes Escolares, [271](#)
Ensino, [167](#), [357](#)
Ensino De Ciências, [140](#)

Ensino Primário, [446](#)
Ensino Público, [126](#)
Ensino Remoto Emergencial, [335](#)
Era Digital, [455](#)
Escola, [152](#), [271](#)
Escolas Noturnas, [446](#)
Estratégias Pedagógicas, [205](#)
Evasão Escolar, [231](#)

F

Flexibilidade, [317](#)
Formação De Professores, [205](#)
Formação De Professores, [395](#)
Futebol, [183](#)

G

Gestão Democrática, [126](#), [286](#)
Gestão Escolar, [271](#)

I

Identidade, [112](#)
IMC, [317](#)
Inclusão, [152](#)
Inclusão Educacional, [468](#)
Inovação, [395](#), [455](#)
Inteligência Artificial, [455](#)
Investimentos Financeiros, [100](#)

J

Jogos Digitais, [395](#)

L

Língua Portuguesa, [167](#)

M

Matemática, [231](#)
Mediação, [255](#)
Metodologia Ativa, [357](#)
Métodos, [224](#)
Métodos Estatísticos, [100](#)



P

Pedagogia Waldorf, [421](#)
Prática Pedagógica, [395](#)
Práticas, [112](#)
Professor, [140](#)
Projeto Pedagógico Escolar, [297](#)
Propriedade Intelectual, [455](#)

Q

Quinto Ano, [167](#)

R

Recursos, [224](#)

Rudolf Steiner, [421](#)

S

Saúde, [317](#)
Saúde Mental, [335](#)
Século XIX, [446](#)
Supervisor Pedagógico, [286](#)

T

TDAH, [205](#)
Tecnologia Assistiva, [468](#)
Teresina, [446](#)



E-BOOK

PANORAMA CIENTÍFICO ESTUDOS E PESQUISAS

1ª EDIÇÃO.



ORGANIZADORAS

**Janiara de Lima Medeiros
Monica Karina dos Santos Reis
Andreia Rodrigues de Andrade**

**DOI: 10.47538/AC-2024.17
ISBN: 978-65-89928-63-8**



ISBN: 978-6-58992-863-8



9

786589

928638