

Alderlan Souza Cabral
(Organizador)

Educação & Realização:

conectando teoria e prática -
Vol. 7



AYA EDITORA
2026

Educação & Realização:

conectando teoria e prática -
Vol. 7



Alderlan Souza Cabral
(Organizador)

Educação & Realização:

conectando teoria e prática -
Vol. 7



AYA EDITORA

2026

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

Organizador

Prof.º Dr. Alderlan Souza Cabral

Revisão

Os Autores

Produção Editorial

AYA Editora©

Capa

AYA Editora©

Imagens de Capa

magnific.com

Área do Conhecimento

Ciências Humanas

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva (UNIDAVI)

Prof.ª Dr.ª Adriana Almeida Lima (UEA)

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza (UCPEL)

Prof.º Dr. Alaerte Antonio Martelli Contini (UFGD)

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos (IFAP)

Prof.º Dr. Carlos Eduardo Ferreira Costa (UNITINS)

Prof.º Dr. Carlos López Noriega (USP)

Prof.ª Dr.ª Claudia Flores Rodrigues (PUCRS)

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria de Genaro Chirolí (UTFPR)

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota (IFPI)

Prof.ª Dr.ª Déa Nunes Fernandes (IFMA)

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis (UEMG)

Prof.º Dr. Denison Melo de Aguiar (UEA)

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos (UNIFAP)

Prof.º Dr. Gilberto Zammar (UTFPR)

Prof.º Dr. Gustavo de Souza Preussler (UFGD)

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota (IF Baiano)

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza (UFS)

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso (UNISC)

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão (UFPE)

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski (UTFPR)

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior (UFRR)

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra (IFCE)

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho (UFRPE)

Prof.ª Dr.ª Maralice Cunha Verciano (CEDEUAM-Unisalento - Lecce - Itália)

Prof.ª Dr.ª Marcia Cristina Nery da Fonseca Rocha Medina (UEA)

Prof.ª Dr.ª Maria Gardênia Sousa Batista (UESPI)

Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes (UTFPR)

Prof.º Dr. Pedro Fauth Manhães Miranda (UEPG)
Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes (UFRA)
Prof.º Dr. Raimundo Santos de Castro (IFMA)
Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani (UTFPR)
Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira (IFAC)
Prof.º Dr. Rômulo Damasclín Chaves dos Santos (ITA)
Prof.ª Dr.ª Sílvia Gaia (UTFPR)
Prof.ª Dr.ª Tânia do Carmo (UFPR)
Prof.º Dr. Ygor Felipe Távora da Silva (UEA)

Conselho Científico

Prof.º Me. Abraão Lucas Ferreira Guimarães
Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz (UniCesumar)
Prof.º Dr. Clécio Danilo Dias da Silva (UFRGS)
Prof.º Dr. Diogo Luiz Cordeiro Rodrigues (UFPR)
Prof.º Me. Ednan Galvão Santos (IF Baiano)
Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig (UFPR)
Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva (HONPAR)
Prof.º Dr. Gilberto Sousa Silva (FAESF)
Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti (UFPR)
Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim (FASF)
Prof.ª Dr.ª Lucimara Glap (FCSA)
Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa (UniOPET)
Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens (UNIR)
Prof.ª Dr.ª Sílvia Aparecida Medeiros Rodrigues (FASF)
Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira Miranda Santos (UTFPR)
Prof.ª Dr.ª Tássia Patrícia Silva do Nascimento (UEA)
Prof.ª Dr.ª Thaís Rodrigues (IFSC)

Copyright do Texto © 2026 dos autores

Copyright da Edição © 2026 AYA Editora (projeto gráfico, diagramação e visual de capa)

E2446 Educação e realização: conectando teoria e prática [recurso eletrônico]. / Alderlan Souza Cabral (organizador) -- Ponta Grossa: Aya, 2026. 466 p.

v.7

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-6228-033-3

DOI: 10.47573/aya.6228.2.527

1. Educação. 2. Educação (Supervisão e Currículo). 3. Ensino fundamental. 4. Geografia – Estudo e ensino. 5. Matemática – Estudo e ensino. 6. Matemática recreativa Língua portuguesa – Regionalismo. 7. Nietzsche, Friedrich Wilhelm, 1844-1900. 8. Filosofia. 5. Ensino médio. 6. Professores – Condições sociais. 7. Incentivo à leitura. 8. Leitura- Estudo e ensino. 9. Educação de jovens e adultos. 10. Motivação na educação. 11. Inclusão digital. 12. Internet na educação. 13. Letramento informacional. 14. Classes multisseriadas. I. Cabral, Alderlan Souza. II. Título

CDD: 370.7

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

AYA Editora©

Fone: +55 42 3086-3131 | WhatsApp: +55 42 99906-0630

E-mail: contato@ayaeditora.com.br | Site: <https://ayaeditora.com.br>

Declaração da Editora

O conteúdo autoral próprio desta obra é disponibilizado sob a Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional — CC BY 4.0, que permite seu uso, reprodução, distribuição e adaptação, inclusive para fins comerciais, desde que sejam atribuídos os devidos créditos aos autores, indicada a licença e informadas eventuais alterações.

A licença não se aplica ao projeto gráfico, à diagramação, ao design de capa nem aos materiais de terceiros utilizados na obra, tais como citações, imagens, gráficos, documentos, marcas e outros conteúdos identificados por crédito, referência ou indicação específica. Esses materiais permanecem sujeitos aos respectivos direitos, licenças, autorizações e limitações legais.

A reprodução ou reedição da obra por terceiros deverá utilizar apresentação gráfica própria ou contar com autorização expressa da AYA Editora para uso da edição gráfica.

Os autores são responsáveis pela autoria, originalidade, precisão e licitude de suas contribuições intelectuais, pela correta indicação das fontes e referências, bem como pela obtenção das autorizações necessárias para a utilização de materiais de terceiros.

As análises, interpretações e opiniões apresentadas são de responsabilidade dos autores e não refletem, necessariamente, o posicionamento da AYA Editora, de seu conselho editorial ou das instituições mencionadas.

A atuação da AYA Editora limitou-se aos serviços editoriais e técnicos contratados, incluindo produção editorial, projeto gráfico, diagramação, registro e disponibilização da obra, sem titularidade ou ingerência sobre o conteúdo textual.

As referências a pessoas, instituições, autoridades e fatos históricos possuem finalidade informativa, acadêmica, crítica ou de pesquisa e devem observar a legislação aplicável, inclusive os direitos autorais e os direitos da personalidade.

A AYA Editora não comercializa esta obra nem recebe royalties, comissões ou participação nas receitas decorrentes de sua venda ou distribuição. Os autores e terceiros poderão explorar comercialmente o conteúdo autoral próprio nos limites da Licença CC BY 4.0, sem utilizar a edição gráfica reservada à editora.

SUMÁRIO

Apresentação.....XIX

01

Currículo e Práticas Pedagógicas.....1

Marinilde Bandeira Pimentel

Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.6228.2.527.1

02

**Teorias do Desenvolvimento Cognitivo e suas
Aplicações no Ensino Fundamental.....11**

Francisca das Chagas Araújo Monteiro Araújo

Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.6228.2.527.2

03

**Ensino de Geografia: Principais Dificuldades no
Aprendizado 22**

Messias Mendonça Gonçalves

Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.6228.2.527.3

04

Ludicidade: Uma Estratégia de Ensino Facilitadora no Ensino de Matemática.....34

Lília Inácio Genoário

Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.6228.2.527.4

05

Formação Continuada para Professores de Salas Multisseriadas: Desafios e Contribuições para a Qualidade do Ensino 45

Izaías da Silva Sotelo

Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.6228.2.527.5

06

Perspectivas Teóricas para o Ensino Estratégico de Leitura e Escrita.....57

Waldemira Maria Paiva de Castro

Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.6228.2.527.6

07

Estratégias para Fortalecer a Dinâmica de Aprendizagem Significativa.....69

Maria de Fátima Alves de Araújo
Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.6228.2.527.7

08

Desafios e Contribuição no Aspecto Afetivo 80

Maria Socorro de Araújo Gadelha
Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.6228.2.527.8

09

Entre Legado e Criação: Nietzsche, Filosofia e Cultura Popular em Mestres do Universo 91

Ricardo de Moura Borges

DOI: 10.47573/aya.6228.2.527.9

10

Tecnologias da Informação e Comunicação Integradas na Educação: Desafios, Possibilidades e Contribuições para o Processo de Ensino e Aprendizagem.....103

Marcia da Silva Sotelo
Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.6228.2.527.10

11

Oficinas Pedagógicas: Uma Estratégia Inovadora no Processo da Alfabetização 114

Maria Regina Lopes Antunes

DOI: 10.47573/aya.6228.2.527.11

12

Abordagens Pedagógicas e Didáticas de Ensino para as Práxis Docentes da “EJA” Educação de Jovens e Adultos.....125

Adelane de Lima Costa

Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.6228.2.527.12

13

Tecnologias e Metodologias Pedagógicas para Alunos das Turmas Multisseriadas 137

Gilson Guimarães Petti

Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.6228.2.527.13

14

Dificuldades na Leitura e Escrita e os Fatores que Colaboram para esse Advento 149

Shirlaine Martins de Souza

Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.6228.2.527.14

15

Comunicação: Resolução de Conflitos no Ambiente Escolar 161

Gilberto Lelis dos Santos

Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.6228.2.527.15

16

Formação Docente para Conduzir o Ensino nas Turmas da EJA – Educação de Jovens e Adultos....173

Adelane de Lima Costa

Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.6228.2.527.16

17

Educação do Campo: As potencialidades das Ciências da Natureza no processo de Ensino e Aprendizagem.....185

Melissa Boulanger Rosa

Roniere do Santos Fenner

DOI: 10.47573/aya.6228.2.527.17

18

Concepções de Leitura Presentes nas Práticas Pedagógicas 197

Sara Camara de Oliveira

Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.6228.2.527.18

19

Entre Ler, Escrever e Brincar: Discussões sobre a Identidade e os Sentidos da Educação Infantil.....208

Maria de Lourdes Reis Brito

DOI: 10.47573/aya.6228.2.527.19

20

CrITÉrios Utilizados pelos Professores para a Seleção e Uso do Material Didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental 222

Michelle de Souza Maia

Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.6228.2.527.20

21

Aprendizagem em Movimento: A Ressignificação do Lúdico e dos Espaços de Aprendizagem na Transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais.....233

Fernanda dos Santos da Silva

DOI: 10.47573/aya.6228.2.527.21

22

A Ludicidade no Contexto Educacional do Brasil...241

Suellen Teixeira Nascimento

Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.6228.2.527.22

23

Estratégias Voltadas ao Desenvolvimento do Pensamento Lógico 253

Valdeci dos Santos Amorim

Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.6228.2.527.23

24

As Atitudes em Relação aos Problemas Ambientais Mudaram após a Intervenção Educacional: Uma Análise dos Efeitos da Educação Ambiental na Conscientização e nas Práticas Sustentáveis 264

Leandro José Tupinambá Gomes

Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.6228.2.527.24

25

Formas Lúdicas no Ensino de Matemática.....277

Antonio Anderson Carioca Barroso

Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.6228.2.527.25

26

O Posicionamento dos Professores Face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) nas Classes Regulares 289

Edenilda Gomes Junior

Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.6228.2.527.26

27

Metodologias Ativas no Engajamento e Desempenho Acadêmico dos Alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental II.....300

Anne Caroline Nunes da Costa

Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.6228.2.527.27

28

Desafios e Oportunidades do Skate como Ferramenta Didática e Interdisciplinar 312

João Boaventura Bastos Netto

Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.6228.2.527.28

29

Da Evidência à Prática: Implicações da Gestão e da Liderança Educacional para Diretores, Coordenadores e Líderes Escolares.....324

Denis dos Santos Silva

Betania Jacob Stange Lopes

DOI: 10.47573/aya.6228.2.527.29

30

Estratégias Pedagógicas Utilizadas pelos Professores no Processo de Ensino-Aprendizagem da Matemática 342

Vilza da Costa Melgueiro

Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.6228.2.527.30

31

Metodologias Inovadoras para se Trabalhar com os Alunos na Educação Infantil 353

Maria da Conceição Ferreira de Souza

Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.6228.2.527.31

32

Os Desafios que o Professor da Pré-Escola Enfrenta para Contribuir com o Desenvolvimento da Criança no Aspecto Afetivo 365

Maria Socorro de Araújo Gadelha

Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.6228.2.527.32

33

O Papel da Família no Processo da Inclusão em uma Creche Municipal, Localizada no Município de Manacapuru–Amazonas/Brasil, no Período de 2022–2023.....377

Matilde Pimentel Oliveira

Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.6228.2.527.33

34

Principais Distúrbios da Aprendizagem 388

Flavia de Andrade Dias

Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.6228.2.527.34

35

A Eficácia do Projeto Avançar nas Escolas da Rede Estadual de Ensino, na Cidade de Manaus, no Período de 2014 a 2018.....400

Victoria Jael Lima Kim

DOI: 10.47573/aya.6228.2.527.35

36

Quando uma Borboleta Inaugura um Percorso Investigativo: Crianças, Professoras e Múltiplas Linguagens na Educação Infantil.....416

Queila Strücker Pinheiro

Lauren Slongo Braidá

DOI: 10.47573/aya.6228.2.527.36

37

Matemática Vista a partir da Visão do Conjunto de Atividades Como: Cifrar, Medir, Classificar, Ordenar, Inferir e Modelar 425

Edineia Menezes

DOI: 10.47573/aya.6228.2.527.37

Organizador 436

Índice Remissivo.....437

APRESENTAÇÃO

A educação contemporânea é atravessada por mudanças sociais, culturais e tecnológicas que repercutem diretamente no currículo, na formação docente e nas formas de ensinar e aprender. Este volume examina esse cenário a partir da relação entre fundamentos teóricos e situações concretas vivenciadas nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Ao aproximar pesquisa, reflexão pedagógica e experiência escolar, a obra aborda questões presentes no cotidiano de professores, gestores e pesquisadores, considerando tanto os processos de aprendizagem quanto as condições em que o trabalho educativo se realiza.

As discussões percorrem o desenvolvimento cognitivo, a aprendizagem significativa, a afetividade e as práticas curriculares, articulando esses temas ao ensino da leitura, da escrita, da matemática, da geografia e das Ciências da Natureza. A ludicidade aparece associada à Educação Infantil, aos anos iniciais e ao ensino matemático, enquanto metodologias ativas, oficinas pedagógicas e recursos digitais são examinados em relação à participação dos estudantes. O volume também contempla a Educação de Jovens e Adultos, as classes multisseriadas, a educação do campo, a inclusão escolar e as dificuldades de aprendizagem, reconhecendo contextos distintos de escolarização.

Essa amplitude temática permite observar como decisões pedagógicas se relacionam à formação continuada, à escolha de materiais didáticos, à organização dos espaços de aprendizagem e às relações estabelecidas na escola. Questões ligadas à comunicação, à resolução de conflitos, à participação da família, à gestão e à liderança educacional ampliam a análise para além da sala de aula. Somam-se a esse percurso debates sobre educação ambiental, cultura popular, práticas interdisciplinares e experiências educacionais destinadas à correção do fluxo escolar.

Ao longo da leitura, acadêmicos e profissionais encontrarão estudos que aproximam conceitos educacionais de problemas observados em diferentes realidades escolares, oferecendo elementos para análise, investigação e planejamento pedagógico. A diversidade de objetos e perspectivas reunidos no volume favorece novas perguntas sobre currículo, aprendizagem, inclusão, docência e gestão, podendo subsidiar pesquisas e práticas futuras comprometidas com as particularidades dos sujeitos e dos contextos educacionais.

Boa leitura!



Currículo e Práticas Pedagógicas

Curriculum and Pedagogical Practices

Marinilde Bandeira Pimentel

Universidad de la Integración de las Américas.

Alderlan Souza Cabral

Orientador Dr. <https://lattes.cnpq.br/8583035818373126>

Resumo: Este estudo é uma segunda descrição resumida de uma dissertação de mestrado desenvolvida para validação de título que contesta o segundo objetivo específico, que traz como temática “Currículo e práticas pedagógicas”. O currículo e as abordagens pedagógicas funcionam como orientação na educação. O currículo estabelece os conteúdos que precisam ser ensinados, as práticas pedagógicas implementam esses conteúdos na sala de aula, definindo a forma como os alunos assimilam o conhecimento. Em conjunto, esses elementos asseguram uma aprendizagem que é relevante e relacionada ao mundo real. Objetivo geral: Identificar as principais relevâncias do currículo e das práticas pedagógicas. O processo metodológico partiu de uma pesquisa bibliográfica que é a fase inicial e importante de qualquer pesquisa científica. Essa etapa envolve a coleta, seleção e análise de obras já existentes, como livros, artigos e dissertações, a fim de fornecer uma fundamentação teórica para o estudo. Os principais resultados indicam que um currículo bem estruturado, fundamentado em um planejamento eficaz de ensino, pode facilitar o processo educativo, viabilizando maior rentabilidade no ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: currículo; práticas pedagógicas; ensino-aprendizagem.

Abstract: This study presents a summary of a master's thesis—developed for degree validation—addressing the second specific objective, which focuses on the theme of “Curriculum and pedagogical practices.” Curricula and pedagogical approaches serve as guiding frameworks in education. The curriculum establishes the content to be taught, while pedagogical practices implement this content in the classroom, defining how students assimilate knowledge. Together, these elements ensure learning that is relevant and connected to the real world. General objective: To identify the key significance of curricula and pedagogical practices. The methodological process began with a literature review, a crucial initial phase in any scientific research. This stage involves collecting, selecting, and analyzing existing works such as books, articles, and theses to provide a theoretical foundation for the study. The main results indicate that a well-structured curriculum, grounded in effective instructional planning, can facilitate the educational process and enhance the effectiveness of teaching and learning.

Keywords: curriculum; pedagogical practices; teaching-learning.

INTRODUÇÃO

O currículo é um dos componentes fundamentais que moldam a educação, pois estabelece os saberes, as crenças e as metas que orientam a formação dos alunos. No entanto, seu papel vai além da mera sistematização das disciplinas, englobando fatores sociais, culturais, políticos e pedagógicos que afetam de maneira direta o processo educativo.

As abordagens educacionais, por sua vez, são as atividades que os educadores desenvolvem no dia a dia nas escolas, englobando o planejamento, as metodologias, a avaliação e a interação entre professores e alunos. Assim, entender a conexão entre o currículo e as abordagens educacionais é crucial para examinar a formação do conhecimento nas instituições de ensino. Objetivo geral: Identificar as principais relevâncias do currículo e das práticas pedagógicas.

A presente obra se justifica, pois o currículo e as práticas pedagógicas representam um espaço fundamental onde se entrelaçam conhecimento, representação e controle, articulação e normatização. Neles, se concentram dinâmicas de poder essenciais para a formação das subjetividades sociais. Em resumo, há uma interdependência entre o currículo e as práticas pedagógicas para se obter bons rendimentos no ensino.

CONCEPÇÕES DO CURRÍCULO

O currículo é um termo abrangente que passou por várias transformações ao longo da trajetória educacional. Segundo as abordagens críticas relacionadas ao currículo, ele deve ser compreendido não apenas como uma compilação de matérias acadêmicas, mas como uma estrutura que abrange interações sociais, culturais e políticas. O currículo está ligado às maneiras como a identidade é formada e às contestações sobre quais saberes são valorizados socialmente. Dessa forma, o currículo reflete certas concepções de mundo e auxilia na formação de tipos específicos de indivíduos.

A visão convencional de currículo focava na estruturação dos conteúdos e na eficácia do ensino. No entanto, novas perspectivas começaram a contestar essa abordagem, argumentando que a instituição escolar deve levar em conta a realidade dos alunos e oferecer uma formação mais abrangente.

A educação desempenha um papel crucial na disseminação do conhecimento gerado ao longo da história pela humanidade. Sob essa ótica, o currículo precisa assegurar que os alunos tenham acesso às informações organizadas, capacitando-os a entender e modificar o mundo ao seu redor. Dessa forma, o currículo pode ser visto como uma ferramenta de ensino que guia as atividades escolares, mas que também requer avaliação e reformulação contínuas de acordo com as demandas da sociedade.

O currículo é uma área influenciada por ideologias, cultura e dinâmicas de poder. De acordo com Moreira e Silva (1997), “A ideologia pode ser entendida como ‘a propagação de conceitos que expressam uma perspectiva do mundo social alinhada aos interesses dos grupos que ocupam uma posição de privilégio na estrutura social’.”

Em outras palavras, é uma das maneiras pelas quais a linguagem molda a realidade social e, portanto, o elemento ideológico precisa ser levado em conta nas conversas a respeito do currículo.

Os métodos de ensino englobam todas as atividades executadas durante o processo de ensino-aprendizagem, desde a elaboração do plano até a análise do desempenho dos alunos. Essas práticas representam as ideias de educação que o docente e a escola abraçam. O educador desempenha uma função importante na conversão do currículo em vivências práticas de aprendizado. Não é suficiente ter um plano curricular bem estruturado; é fundamental que o professor implemente táticas que conectem o saber científico à vida cotidiana dos alunos. A educação deve ser promovida através do diálogo e do envolvimento ativo das pessoas. O processo educativo não deve se restringir à simples transferência de dados, mas sim incentivar a análise crítica e a independência dos alunos.

O currículo é intimamente ligado à cultura. Tanto a abordagem educacional convencional quanto a crítica percebem o currículo como um meio formal de transmitir os valores culturais de uma sociedade. É importante ressaltar que existe uma conexão política nesse contexto, uma vez que o currículo, assim como a educação, está imerso na política cultural. Contudo, esses são âmbitos em que a cultura é ativamente produzida e, por essa razão, estão abertos a questionamentos.

A interseção entre ideologia e cultura ocorre dentro de dinâmicas de poder na sociedade, que incluem, evidentemente, o setor educacional. Por isso, o currículo se revela um espaço fértil para a transformação ou preservação das dinâmicas de poder e, consequentemente, para as transformações sociais. Moreira e Silva (1997) relatam que: “O currículo representa um espaço de produção e política cultural, onde os recursos disponíveis atuam como base para a criação, recriação e, principalmente, para a contestação e a transgressão”.

O currículo escolar exerce influência direta ou indireta na formação e crescimento do estudante. Portanto, é evidente que a ideologia, a cultura e o poder presentes nesse contexto desempenham um papel crucial nos resultados educacionais gerados.

É importante ressaltar que o currículo é a peça fundamental do projeto pedagógico, sendo essencial para o processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, Sacristán (1999) argumenta que:

O currículo atua como um elo entre a cultura e a sociedade fora do ambiente escolar e da educação; entre os conhecimentos e a cultura adquiridos e o aprendizado do estudante; assim como entre a teoria (conceitos, suposições e aspirações) e a prática que pode ser realizada em determinadas circunstâncias.

O currículo não deve ser visto como um mero veículo de transmissão do conhecimento social. Ele está entrelaçado em dinâmicas de poder e reflete o equilíbrio de interesses e forças que operam no sistema educacional em um determinado período. Seu conteúdo e suas formas são moldados historicamente por um contexto cultural, social, político e econômico específico. Para uma melhor compreensão do

Currículo no âmbito educacional é essencial situá-lo dentro do contexto do pensamento pedagógico brasileiro.

Concepções das Práticas Pedagógicas

A educação desempenha um papel essencial na formação das pessoas e na estruturação da sociedade. Esse processo abrange não apenas a assimilação de saberes, mas também o cultivo de valores, competências e posturas. Nesse cenário, as abordagens pedagógicas têm um papel significativo, pois refletem as iniciativas adotadas pelos educadores no dia a dia das escolas, visando facilitar o aprendizado.

As práticas pedagógicas estão associadas às decisões sobre métodos, táticas de ensino, métodos de avaliação, interações dentro da sala de aula e a maneira como o educador organiza o aprendizado. Assim, essas práticas refletem as ideias sobre educação que existem em um contexto social e histórico específico. Um dos grandes desafios consiste em alinhar o currículo formal com a realidade das escolas. Frequentemente, os documentos educacionais contêm metas gerais, mas os educadores enfrentam obstáculos devido à escassez de recursos, às condições laborais inadequadas e à diversidade dos alunos.

A capacitação de professores é um fator importante. O educador deve estar apto a analisar o currículo, escolher metodologias apropriadas e criar práticas que estimulem o aprendizado. Tanto a formação inicial quanto a contínua são fundamentais para que o professor reflita sobre sua prática e explore novas abordagens pedagógicas.

Um outro desafio diz respeito ao progresso tecnológico e às mudanças sociais. A instituição de ensino deve se adaptar a essas transformações, capacitando os alunos a enfrentar novas informações, variadas formas de comunicação e as exigências da sociedade atual. Dentro desse cenário, é fundamental revisar continuamente o currículo e as abordagens pedagógicas, levando em conta que a educação é um processo em constante evolução.

Por um longo período, a educação esteve centrada em métodos que priorizavam a transmissão de informação, em que o docente assumia um papel predominante e o aluno tinha uma participação restrita. Contudo, novas abordagens pedagógicas começaram a promover práticas mais interativas, conversacionais e focadas na construção do saber. De acordo com Paulo Freire (1996) relata que:

A educação precisa favorecer a participação ativa dos indivíduos, priorizando o diálogo e a reflexão crítica. O autor enfatiza que o ato de ensinar vai além da simples transmissão de informações; trata-se de abrir caminhos para que o aluno desenvolva seu próprio saber.

Nesse contexto, é fundamental entender de que maneira as práticas educacionais são elaboradas e quais benefícios proporcionam para uma educação de excelência. Portanto, este estudo tem como objetivo examinar, através de uma revisão bibliográfica, os conceitos centrais ligados às práticas pedagógicas e seu papel no processo de ensino-aprendizagem.

As abordagens educacionais se referem ao conjunto de ações que os educadores realizam durante o processo de ensino-aprendizagem. Essas práticas incluem o planejamento, a implementação e a análise das atividades escolares, bem como as interações que ocorrem entre docentes e alunos. Segundo José Carlos Libâneo (1994), exemplifica que: “A prática educacional está intimamente vinculada aos objetivos sociais da educação e às maneiras pelas quais o educador estrutura o ensino para facilitar a aquisição de conhecimento pelos estudantes”.

Assim, a atuação pedagógica transcende o ambiente da sala de aula. Ela abrange várias dimensões da escola, como a estrutura curricular, os materiais empregados, a administração do ambiente de aprendizado e as interações sociais estabelecidas durante o processo educativo.

Embora os métodos criativos apresentem diversas vantagens, sua aplicação nas instituições de ensino enfrenta algumas dificuldades. Dentre essas, destacam-se a exigência de capacitação dos professores, a falta de recursos disponíveis e a necessidade de transformações na cultura educacional.

Vários educadores ainda têm dificuldades em deixar para trás abordagens convencionais, em razão da carência de suporte das instituições ou de opções para aprimoramento profissional contínuo.

Ademais, a inovação requer organização e entendimento didático. Não é suficiente promover atividades variadas; é essencial entender de que maneira essas práticas favorecem o processo de aprendizagem. Um outro obstáculo refere-se à organização das instituições de ensino, visto que certas abordagens inovadoras necessitam de recursos que, muitas vezes, não estão ao alcance.

Estratégias pedagógicas no ensino

A educação atual está em um estado de constante evolução devido às transformações sociais, culturais e tecnológicas que permeiam a sociedade. Nesse contexto, a escola, como um ambiente de aprendizado, se depara com o desafio de implementar métodos de ensino que satisfaçam as novas demandas dos alunos.

Por um longo período, a educação esteve fundamentada em abordagens convencionais, nas quais predominavam a entrega de informações, a figura do professor como centro do processo e a participação restrita dos estudantes. Embora esses métodos tenham sido úteis em certos ambientes educativos, as exigências contemporâneas clamam por estratégias que priorizem a independência, a inventividade, o trabalho em equipe e a capacidade de análise crítica.

Uma abordagem educacional eficaz leva em conta o que os alunos já sabem, suas demandas e suas vivências sociais. O docente desempenha o papel de facilitador, estabelecendo contextos que incentivem a interação, a reflexão e a construção conjunta do saber.

Dessa forma, as estratégias de ensino precisam ser vistas como atividades deliberadas, organizadas e embasadas em princípios educativos. Elas demonstram a percepção do educador sobre o processo de ensino, a aquisição de conhecimento e a função da instituição de ensino na comunidade.

Neste contexto, as abordagens inovadoras nas práticas de ensino surgem como opções para enriquecer o processo de aprendizado. A inovação na educação visa transformar as maneiras de ensinar e aprender, permitindo que o aluno atue como um agente ativo na formação do conhecimento. Segundo Paulo Freire (1996) relata que:

A educação precisa fomentar o diálogo e a inclusão dos indivíduos, ultrapassando uma abordagem de ensino que se baseie unicamente na transmissão de conteúdo. O educador tem a responsabilidade de estabelecer um ambiente que permita ao aluno cultivar sua autonomia e a habilidade de analisar criticamente o mundo ao seu redor.

Nesse cenário, métodos criativos nas práticas pedagógicas aparecem como alternativas para aprimorar o processo de aprendizagem. A inovação no ensino tem como objetivo modificar as formas de ensinar e aprender, possibilitando que o estudante se torne um protagonista na construção do saber.

O ambiente educacional atual está em constante evolução devido às alterações sociais, culturais e tecnológicas. A instituição escolar, como local de desenvolvimento humano e aquisição de saberes, enfrenta o desafio de implementar métodos de ensino que se adequem a essas mudanças e atendam às exigências dos alunos.

Ao longo de várias décadas, a educação foi dominada por abordagens convencionais que enfatizavam a exposição de conteúdos, a memorização e a predominância do professor. Embora essas metodologias tenham sido relevantes em certas fases da história da educação, nos dias de hoje, é essencial explorar alternativas que promovam a criatividade, o envolvimento e a autonomia dos estudantes. Como relatado por Lemos (2015):

A importância da pedagogia como fator essencial para alcançar melhores resultados de aprendizado, tanto em níveis individuais quanto em sistemas, foi reafirmada pelas descobertas de uma revisão resumida sobre a Iniciativa de implementação do PNAIC e o impacto de programas educacionais. Essa análise revelou que os programas que adotaram estratégias organizadas para aprimorar a pedagogia obtiveram os efeitos mais significativos e positivos na aprendizagem.

Nesse cenário, as abordagens criativas nas práticas de ensino surgem como opções para tornar a educação mais relevante. A criatividade possibilita que docentes e alunos explorem formas inovadoras de entender os conteúdos, resolver desafios e construir saberes. As abordagens educacionais estão intimamente ligadas à maneira como o educador estrutura o ensino e facilita a assimilação de conhecimentos. Neste contexto contemporâneo, é essencial que a instituição de ensino reconheça que os alunos possuem diversas maneiras de aprender, interesses distintos e um acesso constante a novas tecnologias e informações.

Esse cenário requer uma transformação na função do educador. O professor não se limita mais a ser um mero transmissor de informações, mas assume o papel de facilitador, elaborando experiências que encorajem a exploração, a inovação e a construção colaborativa do saber.

As abordagens educacionais atuais enfatizam a importância de experiências que conectam os conteúdos escolares com a vida dos alunos. Assim, o processo de aprendizado se torna mais relevante, uma vez que o estudante é capaz de vincular o saber adquirido a situações que fazem parte do seu dia a dia.

PROCESSO METODOLÓGICO

A pesquisa bibliográfica oferece a oportunidade de explorar diversas abordagens teóricas previamente estabelecidas sobre um determinado tema, permitindo que o pesquisador examine conceitos, contraste diferentes visões e elabore novas interpretações. De acordo com as investigações metodológicas, esse tipo de pesquisa baseia-se na avaliação de obras já publicadas, o que auxilia no enriquecimento do saber científico. Se aderiu ao enfoque qualitativo. Para a elaboração deste trabalho, foram consultadas obras, artigos acadêmicos e materiais educativos que abordam temas como currículo, metodologias de ensino e capacitação de professores. A investigação do conteúdo escolhido teve como objetivo reconhecer as principais ideias sobre currículo, a função do educador e os obstáculos encontrados na prática de ensino. Nos teóricos Moreira, 1997, Sacristán, 1999, Freire, 1996, Libâneo, 1994 e Lemos, 2015.

A opção pela pesquisa bibliográfica é fundamentada na capacidade de agregar diversas contribuições teóricas, o que possibilita entender a complexidade do fenômeno educacional. Assim, o objetivo do estudo não é gerar dados empíricos, mas sim colaborar com as ideias elaboradas por especialistas e professores das escolas públicas e particulares a fim de se obter melhor rendimento no ensino-aprendizagem.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A variedade cultural impacta de maneira direta as abordagens de ensino. O educador deve criar métodos que reconheçam as vivências dos alunos e estabeleçam conexões entre os temas escolares e a vida diária. Essa interação ajuda a tornar o aprendizado mais relevante e consolida a relação entre a escola e a comunidade.

Conforme as abordagens críticas sobre a educação, o currículo não pode ser visto como algo isento de valores, já que envolve decisões sobre quais saberes serão enfatizados. Portanto, uma educação que realmente se compromete com a sociedade deve esforçar-se para aumentar as oportunidades de participação dos alunos e lutar contra ações de exclusão.

A pesquisa evidenciou que uma abordagem educacional eficaz está vinculada à qualificação do educador, à análise de sua prática e à habilidade de ajustar o aprendizado às demandas dos alunos. As contribuições dos autores estudados demonstram que o ato de ensinar é uma tarefa multifacetada que requer diálogo, mediação e construção conjunta do saber. Nesse contexto, a adoção de práticas pedagógicas que sejam participativas e inclusivas potencializa uma aprendizagem mais relevante.

Fica comprovado que o aprimoramento da educação está ligado ao reconhecimento da importância dos professores e à implementação de métodos de ensino que levem em conta a diversidade, promovam a autonomia dos alunos e estejam conectados com a realidade social.

As metodologias ativas constituem uma das abordagens inovadoras mais relevantes no contexto atual. Elas se distinguem por promover o papel do aluno como protagonista no processo de aprendizado. Nessas abordagens, o educador deixa de ser apenas um repassador de conteúdo e se transforma em um facilitador, guiando os alunos em sua jornada de aprendizado. Dentre os métodos ativos mais relevantes, podemos mencionar:

Métodos Inovadores em Práticas Pedagógicas.

Aprendizagem baseada em problemas	Essa abordagem se baseia em contextos desafiadores, como o início do processo de aprendizado. Os alunos são incentivados a investigar, debater e sugerir respostas. Essa abordagem auxilia no aprimoramento do raciocínio crítico e na habilidade de fazer escolhas.
Sala de aula invertida	A sala de aula invertida altera a estrutura convencional do processo educativo. Nesse formato, os alunos são apresentados aos conteúdos previamente, por meio de recursos digitais ou outras ferramentas, antes de participarem das aulas. A interação face a face é empregada para discussões, exercícios práticos e resolução de questionamentos, tornando o processo de aprendizado mais envolvente.
Aprendizagem baseada em projetos	A abordagem de aprendizado por meio de projetos consiste na execução de tarefas de pesquisa em que os alunos criam respostas para desafios do mundo real. Essa abordagem promove a cooperação entre os membros do grupo, estimula a inovação e facilita a utilização prática do saber. Ao trabalhar em projetos, os estudantes interconectam diversas disciplinas e aprimoram habilidades essenciais para a convivência social.

Fonte: A pesquisadora (2023).

As inovações digitais têm mudado a maneira como o conhecimento é acessado e produzido. Quando empregadas de forma estratégica, podem expandir as oportunidades nas abordagens educacionais.

Ferramentas como plataformas de ensino, vídeos, aplicativos, espaços virtuais para aprendizado e recursos de colaboração têm o potencial de tornar as aulas mais interativas e de apoiar diversas maneiras de aprender. Contudo, a aplicação da tecnologia deve ser vinculada a metas educacionais bem definidas. Apenas ter dispositivos tecnológicos disponíveis não assegura a inovação; é fundamental que o educador saiba como empregá-los como ferramentas de ensino. A tecnologia precisa atuar na aproximação dos temas com a realidade dos alunos, incentivar investigações e facilitar a interação entre as diversas partes envolvidas no processo de aprendizagem.

Embora as estratégias inovadoras apresentem vantagens, sua aplicação encontra obstáculos. Dentre esses, destacam-se a capacitação dos educadores, as condições das instalações escolares, a disponibilidade de recursos tecnológicos e a relutância em aceitar as transformações.

Estratégias inovadoras requerem que o educador se adapte, reestruturando suas abordagens pedagógicas e considerando maneiras diferentes de ensinar. Por isso, a capacitação permanente se torna fundamental para adquirir as habilidades indispensáveis na aplicação de novas metodologias. Um outro obstáculo diz respeito às condições das escolas. Muitas instituições não contam com os recursos necessários para implementar certas estratégias, o que torna essencial procurar alternativas que se adequem à realidade de cada situação.

Assim, a inovação no ensino precisa levar em conta as particularidades da comunidade escolar, em vez de ser implementada apenas como uma moda educacional. Abordagens inovadoras podem incluir:

- Ações práticas e experimentais;
- Jogos pedagógicos;
- Elaboração de projetos;
- Discussões e encontros para diálogo;
- Ações criativas;
- Estudos exploratórios.
- Aplicação de ferramentas digitais;

Essas abordagens permitem que o aluno abandone uma postura passiva e atue como protagonista em seu processo de aprendizado. As inovações educacionais podem ajudar a transformar a educação em um processo mais envolvente, promovendo a independência, o trabalho em equipe e a capacidade de análise crítica dos alunos. As abordagens criativas não trocam a função do educador, mas expandem suas oportunidades de atuação, possibilitando a criação de experiências de aprendizado mais relevantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação através da pesquisa bibliográfica demonstra que o currículo e as metodologias de ensino são componentes essenciais e indissociáveis no processo de aprendizagem. O currículo deve ser visto não apenas como uma estrutura de conteúdos, mas como uma construção social que abrange saberes, valores e metas para a formação do indivíduo.

As abordagens educacionais são o canal através do qual o currículo se materializa no dia a dia da escola. O educador desempenha um papel fundamental nesse contexto, pois analisa as diretrizes curriculares e elabora vivências de aprendizado que procuram atender às demandas dos alunos.

Com base nas reflexões dos autores analisados, conclui-se que uma educação de qualidade está intimamente ligada à elaboração de currículos que sejam democráticos, inclusivos e conectados com a realidade social. Além disso, é fundamental que as práticas pedagógicas sejam reflexivas, colaborativas e dedicadas ao desenvolvimento integral dos indivíduos.

Assim, é fundamental que o currículo e as abordagens pedagógicas sejam regularmente revisados e reformulados, com o intuito de ultrapassar formatos convencionais e fomentar uma educação que reconheça a importância do saber, da diversidade e do envolvimento dos alunos.

Uma formação educacional inovadora está ligada à habilidade de desenvolver abordagens pedagógicas adaptáveis, relevantes ao contexto e receptivas à experimentação. Nesse ambiente, o professor e o aluno se tornam colaboradores no processo de aquisição de conhecimento.

REFERÊNCIAS

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LEMONS, L. L. Eficácia dos centros de aconselhamento de professores no desenvolvimento profissional de professores no Estado do Ceará. **International Journal of Current Research**, 4 (4), 297–302, 2015.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SACRISTAN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.



Teorias do Desenvolvimento Cognitivo e suas Aplicações no Ensino Fundamental

Cognitive Development Theories and Their Applications in Elementary Education

Francisca das Chagas Araújo Monteiro Araújo

Universidad de la Integración de las Américas.

Alderlan Souza Cabral

Orientador Dr. <https://lattes.cnpq.br/8583035818373126>

Resumo: Este estudo é uma segunda descrição resumida de uma dissertação de mestrado desenvolvida para reconhecimento de título que traz como temática. “Teorias do desenvolvimento cognitivo e suas aplicações no ensino fundamental”. As Teorias do Desenvolvimento Cognitivo descrevem o processo pelo qual a mente humana obtém, analisa e aplica informações ao longo do tempo. No contexto do Ensino Fundamental, essas teorias ajudam os professores a ajustar suas abordagens, recursos e formas de avaliação de acordo com a maturidade biológica e o contexto sociocultural dos estudantes. Objetivo geral: analisar as teorias cognitivas e suas aplicações no ensino-aprendizagem. O processo metodológico partiu de uma pesquisa, bibliográfica de caráter qualitativo, baseada em textos clássicos e modernos nas áreas de Psicologia da Educação e Pedagogia. Entre os autores consultados, destacam-se Piaget, Vygotsky, Ausubel, Bruner, Wallon, Libâneo, que aprofundam a análise dos processos cognitivos relacionados ao aprendizado e suas implicações para a atividade docente. Os principais resultados apresentam que: O domínio dessas concepções pelo educador favorece abordagens de ensino que são mais reflexivas, inclusivas e eficazes, impulsionando o intelecto dos alunos e a elevação da qualidade educacional.

Palavras-chave: teorias do desenvolvimento cognitivo; ensino-aprendizagem; desafios e potencialidades.

Abstract: This study presents a summary of a master's thesis—developed for degree recognition—focused on the theme “Cognitive development theories and their applications in elementary education.” Cognitive development theories describe the process by which the human mind acquires, analyzes, and applies information over time. In the context of elementary education, these theories assist teachers in adjusting their approaches, resources, and assessment methods to align with students' biological maturity and sociocultural contexts. General objective: to analyze cognitive theories and their applications in the teaching-learning process. The methodology involved qualitative bibliographic research based on classic and modern texts in the fields of Educational Psychology and Pedagogy. Key authors consulted include Piaget, Vygotsky, Ausubel, Bruner, Wallon, and Libâneo, all of whom provide in-depth analyses of cognitive processes related to learning and their implications for teaching practice. The main results indicate that a teacher's mastery of these concepts fosters teaching approaches that are more reflective, inclusive, and effective, thereby stimulating students' intellect and enhancing the quality of education.

Keywords: cognitive development theories; teaching-learning; challenges and potential.

INTRODUÇÃO

A educação tem um papel essencial na formação das pessoas e na criação de uma sociedade que seja mais justa, democrática e igualitária. Dentro desse cenário, entender como se dá o desenvolvimento cognitivo das crianças é um dos principais desafios enfrentados por educadores, estudiosos e administradores do setor educacional. O processo de aprendizagem não se limita à simples transmissão de conteúdos; envolve também a forma como o aluno estrutura, interpreta e dá significado ao conhecimento adquirido ao longo de sua jornada escolar.

O Ensino Fundamental representa um momento relevante na formação do indivíduo, visto que é durante essa fase que a criança expande suas habilidades cognitivas, aprimora o raciocínio lógico, enriquece sua comunicação, aprende a resolver desafios e constrói saberes em áreas científicas, culturais e sociais. Portanto, entender as teorias sobre a cognição é fundamental para analisar como esses processos se desenvolvem e de que maneira podem ser impulsionados pela prática educacional. Objetivo geral: analisar as teorias do cognitivo e suas aplicações no ensino-aprendizagem.

A presente obra se justifica, pois, as descobertas da Psicologia Cognitiva transformaram a educação ao evidenciar que o estudante não é um mero receptor de informações durante o aprendizado. Na verdade, ele tem um papel ativo na formação do saber, envolvendo-se com os temas de estudo, o educador e os demais alunos. Essa visão desafia os métodos tradicionais de ensino que se focam apenas na entrega de conteúdo.

Entre os notáveis pesquisadores do desenvolvimento cognitivo, encontram-se Jean Piaget, Lev Vygotsky, David Ausubel, Jerome Bruner e Henri Wallon. Apesar de terem abordagens diferentes em relação à aprendizagem, todos eles concordam que o progresso intelectual é fruto da interação entre elementos biológicos, psicológicos, sociais e culturais.

EVOLUÇÃO HISTÓRICA DAS TEORIAS COGNITIVAS

As pesquisas acerca do desenvolvimento cognitivo emergiram da demanda por entender como as pessoas adquirem e formam saberes ao longo de suas vidas. Por longos períodos, prevaleceu uma abordagem educacional centrada na memorização e na repetição de informações. Nesse contexto, o estudante era visto como um receptor passivo das informações repassadas pelo educador. No entanto, durante o século XX, estudiosos da psicologia começaram a explorar os mecanismos mentais relacionados à aprendizagem, o que levou ao surgimento das teorias cognitivas. Essas abordagens se distanciaram do modelo educacional clássico e passaram a afirmar que o aprendizado é um processo ativo realizado pelo indivíduo. De acordo com Piaget (1976) relata que:

O avanço intelectual se dá através da relação entre o indivíduo e o ambiente, em um processo incessante de ajuste. Por sua

vez, Vygotsky (1998) enfatiza que o progresso cognitivo está intimamente ligado às experiências sociais e culturais do sujeito.

Bruner (2001) ressalta que o aprendizado ocorre quando o aluno se envolve de forma ativa na exploração do conhecimento, enquanto Ausubel (2003) coloca em evidência a relevância das experiências anteriores para que haja uma aprendizagem significativa.

Essas inserções impactaram significativamente o campo educacional, moldando currículos, abordagens pedagógicas e métodos de avaliação. Hoje em dia, as teorias cognitivas são um dos principais fundamentos que orientam a estruturação das práticas de ensino no nível fundamental.

Jean Piaget (1976) é amplamente considerado um dos principais estudiosos do desenvolvimento cognitivo na infância. Suas investigações revelaram que a inteligência evolui em etapas, sendo que cada uma delas possui características distintas relacionadas a modos de pensar e interpretar o mundo. De acordo com Piaget (1976) relata que: “A apreensão do conhecimento não é uma mera atividade de transmissão realizada pelo educador, mas sim um ato de construção que o próprio indivíduo realiza ao interagir com o meio que o cerca”.

Esse processo se dá por meio dos mecanismos de assimilação e acomodação, os quais possibilitam a reestruturação das estruturas cognitivas frente a novas vivências. As etapas do desenvolvimento da cognição sugeridas por Piaget incluem:

- Fase sensório-motora (de 0 a 2 anos);
- Preparação pré-operatória (2 a 7 anos);
- Estágio concreto (7 a 11 anos);
- Operação formal (iniciando aos 11 anos).

Durante o Ensino Fundamental, os alunos estão majoritariamente nos níveis de operação concreta e formal. Nesse período, eles aprimoram a habilidade de executar operações lógicas, entender relações de causa e efeito, categorizar itens, solucionar questões e elaborar hipóteses. Essas qualidades sugerem que o educador precisa adotar métodos que incentivem a experimentação, a resolução de desafios, a pesquisa e a formação do saber, deixando de lado abordagens que se pautem unicamente na memorização.

Jean Piaget (1976) é reconhecido como um dos mais influentes pesquisadores na área do desenvolvimento cognitivo. Suas investigações transformaram a forma como entendemos a aprendizagem das crianças, ao evidenciar que o conhecimento se forma gradualmente através da interação entre a pessoa e o meio em que vive. De acordo com Piaget (1976): “A inteligência não é uma qualidade inata ou fixa, mas sim um processo dinâmico de adaptação às experiências que surgem”.

De acordo com o autor, o avanço cognitivo se dá através de dois processos principais: a assimilação e a acomodação. A assimilação refere-se à adição de novas informações às estruturas mentais que já estão estabelecidas. Já a acomodação acontece quando é necessário ajustar essas estruturas para assimilar novos conhecimentos. O balanço entre esses dois mecanismos facilita o progresso intelectual.

Durante o Ensino Fundamental, especialmente nas primeiras séries, os alunos estão principalmente no nível do raciocínio concreto. Nessa etapa, eles são capazes de realizar operações lógicas apenas quando estas estão ligadas a situações tangíveis, que podem ser manipuladas e observadas. Nos anos finais, um número considerável de estudantes começa a transitar para o estágio do raciocínio formal, o que lhes permite aprimorar a abstração, a argumentação e a elaboração de hipóteses.

Essas qualidades requerem que o educador planeje atividades didáticas que enfatizem a experimentação, a pesquisa e a solução de problemas. Exercícios práticos, jogos educativos, projetos que integrem diversas disciplinas e experiências científicas incentivam o crescimento do raciocínio lógico e da autonomia do estudante. Piaget (1976) destaca que:

Os equívocos são uma parte essencial da aprendizagem. Em vez de serem vistos como falhas, os erros oferecem uma chance para que o aluno revise seus padrões de pensamento, auxiliando na formação de novos saberes. Portanto, a avaliação deve ter uma natureza diagnóstica e formativa, possibilitando ao educador monitorar o progresso cognitivo.

Um outro ponto fundamental da teoria de Piaget diz respeito ao papel central do aluno. O educando não é mais um simples receptor de dados, mas passa a ter uma participação ativa na elaboração do saber. Essa visão impacta diretamente as abordagens ativas aplicadas na educação atual.

A Teoria Sociocultural de Lev Vygotsky

Lev Semionovich Vygotsky ofereceu uma visão diferente da de Piaget ao afirmar que o progresso cognitivo se dá, em grande parte, através das interações sociais. Segundo Vygotsky (2007), a aquisição de conhecimento acontece antes do desenvolvimento, sendo estimulada pelas conexões entre o sujeito e o ambiente sociocultural. A proposta teórica sustenta que todo saber emerge de contextos sociais antes de ser assimilado pelo indivíduo. A linguagem é importante nesse processo, atuando como um meio de conexão entre a pessoa e o mundo ao seu redor.

Um dos pilares de sua teoria é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é entendida como a diferença entre as habilidades que a criança pode exercer de forma independente e aquelas que ela consegue desenvolver com a ajuda de um adulto ou de colegas com mais experiência. Esse conceito é de extrema importância para a prática educacional. O educador precisa reconhecer o estágio de desenvolvimento de cada aluno e proporcionar intervenções que permitam avanços contínuos em seu aprendizado. A atuação do professor se torna um fator essencial para o aprimoramento das funções psicológicas avançadas.

No ambiente escolar, a abordagem de Vygotsky estimula a adoção de práticas colaborativas, como trabalhos em equipe, projetos em conjunto, discussões em grupo, debates e atividades que promovem a cooperação. Essas metodologias

contribuem para o aprimoramento da comunicação, do raciocínio crítico e das competências sociais. Vygotsky (2008) ressalta ainda que:

Os elementos culturais exercem um impacto direto sobre o processo de aprendizagem. Por isso, ao elaborar o planejamento educacional, é fundamental levar em conta os saberes anteriores, os valores e as experiências que os alunos adquiriram em seus diversos ambientes familiares e comunitários.

No Ensino Fundamental, essa abordagem favorece uma educação mais inclusiva e democrática, levando em conta que cada estudante tem seu próprio percurso e velocidade de aprendizado.

A teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel

David Paul Ausubel (2003) criou a teoria da aprendizagem significativa, reconhecida como uma das principais contribuições à Psicologia da Educação no século XX. De acordo com ele, o aprendizado é mais eficaz quando as novas informações se conectam com o conhecimento pré-existente do aluno. Segundo Ausubel (2003): “O elemento mais significativo que afeta a aprendizagem é o que o aprendiz já conhece”.

Essa declaração enfatiza a importância do educador reconhecer os conhecimentos anteriores dos alunos antes de apresentar novos temas. Quando não há uma conexão entre o conhecimento novo e o que já se possui, ocorre apenas uma aprendizagem superficial, marcada pela memorização momentânea de dados, que muitas vezes são esquecidos após as provas escolares. Durante o Ensino Fundamental, é possível facilitar a aprendizagem significativa através de diversas abordagens pedagógicas, incluindo:

- Avaliação do que os alunos já sabem previamente;
- Emprego de mapas conceituais;
- Abordagem dos temas acadêmicos;
- Solução de questões do dia a dia;
- Intercâmbio entre disciplinas;
- Emprego de casos específicos.

A teoria de Ausubel (2003) também enfatiza a importância dos organizadores prévios, que são ferramentas empregadas pelo educador para ajudar os alunos a entender novos assuntos. Esses organizadores podem se apresentar de várias maneiras, incluindo textos de introdução, vídeos, diagramas, imagens ou questões instigantes. Ao conectar o currículo escolar com as vivências dos alunos, o educador possibilita uma compreensão mais intensa, permanente e relevante.

Jerome Bruner e a aprendizagem por descoberta

Jerome Seymour Bruner enriqueceu as conversas sobre o aprendizado ao afirmar que os estudantes assimilam o conhecimento de maneira mais eficaz quando

estão envolvidos ativamente em sua construção. Sua teoria da aprendizagem por meio da descoberta desafia abordagens que se concentram apenas na apresentação verbal feita pelo educador. De acordo com Bruner (2001) relata que: “O ato de ensinar não se resume a fornecer respostas já elaboradas, mas sim a estabelecer um ambiente que possibilite aos alunos explorar, desenvolver hipóteses, testar soluções e elaborar seus próprios entendimentos”.

O autor sugere três maneiras de expressar o conhecimento:

- Representação ativa, fundamentada na ação;
- Imagem icônica, fundamentada em representações visuais;
- Símbolos que representam ideias, fundamentados na linguagem e em conceitos não concretos;

Essas formas de representação coexistem ao longo do desenvolvimento humano e podem ser utilizadas em diferentes etapas da escolarização. No Ensino Fundamental, o professor pode explorar essas modalidades utilizando atividades práticas, jogos educativos, recursos audiovisuais, experimentos científicos, dramatizações, leitura de imagens e produção textual.

Bruner também introduziu o conceito de currículo em espiral, segundo o qual os conteúdos podem ser retomados em diferentes etapas da escolarização, com níveis crescentes de profundidade e complexidade. Essa proposta influencia fortemente a organização curricular contemporânea e favorece a consolidação da aprendizagem.

Henri Wallon e a Integração entre Cognição e Afetividade

Henri Wallon (2007) apresentou relevantes ideias ao argumentar que o crescimento das crianças não pode ser entendido apenas por meio de aspectos intelectuais. Para ele, as áreas de cognição, emoção, atividade motora e interações sociais são partes indissociáveis do desenvolvimento humano. Wallon (2007) sustenta que:

O crescimento se dá de forma integrada, englobando aspectos tanto biológicos quanto sociais. A afetividade desempenha um papel fundamental nesse contexto, impactando diretamente a aprendizagem, a motivação e o comportamento no ambiente escolar.

No Ensino Fundamental, essa visão destaca a importância de estabelecer espaços acolhedores, onde os alunos se sintam emocionalmente seguros para se envolver nas atividades sugeridas. O educador desempenha uma função essencial ao criar conexões fundamentadas na comunicação, no respeito e na apreciação das diversidades. Um ambiente emocionalmente saudável estimula o engajamento acadêmico, fortalece a autoconfiança e enriquece o crescimento intelectual.

As ideias de Wallon ressaltam a relevância das práticas corporais, da expressão artística, do jogo e das vivências em grupo como fatores fundamentais para o pleno desenvolvimento da infância. Ao combinar elementos cognitivos,

emocionais e sociais, a teoria de Wallon enriquece a compreensão do processo de ensino e fortalece a importância de abordagens pedagógicas centradas no ser humano.

Apesar de oferecerem visões distintas, Piaget, Vygotsky, Ausubel, Bruner têm em comum a ideia de que o aluno deve ter um papel ativo na aprendizagem. Essas abordagens fornecem diretrizes valiosas para a elaboração do planejamento educacional, possibilitando que o educador crie métodos mais eficazes e adaptados à realidade.

As teorias cognitivas constituem uma das mais importantes bases científicas para entender o processo educativo nas instituições de ensino. Nas últimas décadas, elas desempenharam um papel crucial na evolução das metodologias de ensino, mudando a ênfase do modelo tradicional, que prioriza a mera transmissão de informações, para uma abordagem educacional que enfatiza a participação ativa dos alunos na elaboração do saber.

Durante o Ensino Fundamental, período marcado por uma significativa expansão das habilidades cognitivas, linguísticas, sociais e emocionais, o entendimento das teorias cognitivas oferece ao educador a oportunidade de identificar as necessidades particulares dos alunos, levando em consideração suas singularidades, velocidades de aprendizado e modos de se relacionar com o saber.

Sob essa ótica, o ato de ensinar envolve a criação de um ambiente que permite aos estudantes observar, pesquisar, questionar, interpretar dados, desenvolver hipóteses, testar soluções e assimilar novos conhecimentos de maneira relevante. O educador passa a ser mais do que um simples transmissor de informações, tornando-se um facilitador do aprendizado.

Ademais, as abordagens cognitivas promovem o aprimoramento de habilidades fundamentais para a formação de cidadãos, como autossuficiência, criatividade, raciocínio crítico, solução de problemas, habilidades comunicativas e cooperação em equipe.

PROCESSO METODOLÓGICO

Esta investigação é uma pesquisa de natureza bibliográfica, a pesquisa bibliográfica utiliza materiais pré-existentes, como livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos de cunho acadêmico, possibilitando ao pesquisador uma maior compreensão sobre um tema específico. O enfoque qualitativo tem como objetivo entender os fenômenos educacionais levando em conta seus significados, interpretações e contextos, sem depender unicamente de medições estatísticas. Segundo Lakatos e Marconi (2021), essa abordagem de pesquisa promove uma análise crítica das diversas teorias relacionadas a um determinado objeto de investigação.

Foram analisadas publicações em áreas como Psicologia Educacional, Desenvolvimento Cognitivo e Didática, dando preferência a autores clássicos e modernos amplamente reconhecidos, tanto no Brasil quanto no exterior. A escolha

do material bibliográfico levou em conta sua relevância científica, modernidade e a contribuição para a compreensão das teorias cognitivas e sua implementação no Ensino Fundamental.

As informações foram examinadas através de uma leitura crítica e interpretativa das obras escolhidas, buscando conexões entre os conceitos expostos pelos diversos autores e sua aplicação na prática educativa. Essa abordagem permitiu uma compreensão abrangente das contribuições das teorias cognitivas para o processo de ensino e aprendizagem.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

O progresso cognitivo abrange diversas habilidades mentais que são continuamente incentivadas ao longo do Ensino Fundamental. Entre essas habilidades, podem-se ressaltar:

Figura 1 - Demonstrativo da Coleta de Dados.
RESULTADO DO PROCESSO COGNITIVO

PESQUISA DE CAMPO – PARA ARTIGO DE RECONHECIMENTO



Fonte: A pesquisadora (2024).

Dessa forma, é essencial que o planejamento educacional inclua uma variedade de atividades capazes de estimular diversas competências cognitivas. Questões desafiadoras, projetos que envolvem múltiplas disciplinas, investigações, experiências científicas, leitura, escrita, jogos didáticos e atividades de pesquisa são ferramentas valiosas para impulsionar esse crescimento. De acordo com Libâneo (2013) relata que: “O ato de ensinar envolve criar um ambiente propício para que o estudante possa aprimorar suas habilidades intelectuais, permitindo-lhe entender a realidade de maneira crítica e agir de forma consciente”.

A mediação pedagógica é um dos pilares das teorias cognitivas, em particular na visão sociocultural proposta por Vygotsky (2016). O educador desempenha uma função crucial ao estruturar experiências de aprendizado que permitem aos alunos progredirem em seu desenvolvimento mental.

Mediar implica não oferecer respostas já elaboradas, mas sim gerar condições para que o aluno encontre soluções, relacione diversos saberes e fomenta sua própria capacidade de pensar de forma independente. Essas habilidades não se formam de maneira isolada. Elas são aprimoradas através das experiências que os alunos têm, tanto dentro da escola quanto em outros contextos.

A mediação implica fornecer retornos construtivos, reconhecendo os progressos dos alunos e guiando-os nas adversidades que enfrentam. Freire (2021) sustenta que a prática de ensinar demanda:

Diálogo, atenção, valorização dos conhecimentos dos alunos e um compromisso genuíno com seu desenvolvimento humano. Nesse contexto, tanto o professor quanto o estudante colaboram na construção do saber, estabelecendo uma relação de parceria e aprendizado conjunto.

Apesar de as abordagens cognitivas fornecerem valiosas propostas ao campo educacional, a sua aplicação nas instituições de ensino encontra vários obstáculos. Dentre os principais desafios, salientam-se:

- Salas de aulas lotadas;
- Falta de materiais didáticos;
- Infraestrutura insuficiente;
- Desafios na capacitação contínua dos educadores;

Além desses aspectos, diversos professores foram educados em abordagens convencionais de ensino e têm enfrentado desafios para implementar metodologias que coloquem o aluno como protagonista do aprendizado.

Um outro obstáculo diz respeito às particularidades de cada aluno no ambiente escolar. Cada aprendiz tem seu próprio tempo de aprendizado, vivências variadas e maneiras diferentes de entender os assuntos abordados. É responsabilidade do educador criar abordagens variadas que incentivem a inclusão e assegurem oportunidades de aprendizado para todos os estudantes.

A transposição desses obstáculos está atrelada a aportes em diretrizes governamentais, capacitação de professores, reconhecimento profissional, aprimoramento das instalações educacionais e o fortalecimento da administração democrática. A compreensão das teorias cognitivas deve integrar tanto a formação inicial quanto a formação continuada dos educadores. A atualização profissional contínua permite a assimilação de novas investigações acerca da aprendizagem, do desenvolvimento na infância e das metodologias de ensino. Conforme Tardif (2014), o conhecimento dos educadores se desenvolve ao longo de sua trajetória profissional e é constantemente enriquecido através da análise de sua atuação pedagógica.

Nesse cenário, a instituição de ensino também exerce uma função significativa ao facilitar ambientes de aprendizado, planejamento conjunto, equipes de pesquisa e compartilhamento de vivências entre os educadores.

O reconhecimento da importância da formação contínua tem um impacto direto na elevação da qualidade educacional, além de promover a criação de ambientes escolares mais criativos, colaborativos e dedicados ao desenvolvimento completo dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar as teorias do desenvolvimento cognitivo e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental. Constatou-se que entender os processos cognitivos que intervêm na aprendizagem é fundamental para que os educadores possam estruturar práticas pedagógicas que sejam mais significativas, inclusivas e adaptadas ao contexto.

As ideias de Jean Piaget (1976) mostram que o aprendizado é uma construção gradual que acontece à medida que o aluno interage com seu ambiente. Suas pesquisas revelam que o crescimento intelectual se dá em etapas, cada uma com suas particularidades, o que demanda que o educador planeje atividades adequadas ao estágio de desenvolvimento mental de seus estudantes. Assim, o processo de aprendizagem se torna mais eficaz quando considera o ritmo de crescimento das crianças e incentiva a participação ativa dos alunos.

A abordagem sociocultural proposta por Lev Vygotsky (2007) enriquece essa visão ao ressaltar que o crescimento humano se dá nas interações sociais. A aquisição de conhecimento é impulsionada pela intervenção do educador e pelas interações entre os alunos, sublinhando a relevância da linguagem, da cultura e da colaboração na formação do saber. Assim, o professor não é apenas um transmissor de conteúdos, mas sim um facilitador do processo de aprendizagem.

David Ausubel (2003) argumenta que a aprendizagem se torna significativa quando os novos conteúdos estão conectados aos saberes já existentes dos alunos. Essa visão enfatiza a importância de um planejamento pedagógico que leve em conta as vivências dos estudantes, favorecendo uma compreensão mais profunda, retenção eficaz e aplicação do conhecimento em diversas situações.

Jerome Bruner (2001), por outro lado, evidencia que o aprendizado é mais eficaz quando o aluno se envolve na busca pelo conhecimento. Sua abordagem incentiva a adoção de metodologias exploratórias, projetos que integram várias disciplinas, a solução de problemas e a realização de atividades práticas, promovendo o protagonismo dos estudantes e o crescimento da autonomia intelectual.

Embora tenha havido progressos na teoria, permanecem obstáculos para a implementação eficaz dessas ideias nas escolas. Entre esses desafios, sobressaem-se a falta de materiais pedagógicos adequados, o grande número de alunos por classe, as disparidades no acesso à educação, a urgência de capacitação continuada dos educadores e as dificuldades estruturais que diversas instituições enfrentam.

Chega-se à conclusão de que a compreensão das teorias cognitivas é um componente relevante para aprimorar a qualidade da educação no Ensino

Fundamental. Tais teorias fornecem bases científicas que podem direcionar práticas pedagógicas mais eficazes, favorecendo o desenvolvimento holístico dos alunos e a formação de cidadãos críticos, autônomos e engajados na transformação social.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 69. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



Ensino de Geografia: Principais Dificuldades no Aprendizado

Geography Education: Main Learning Difficulties

Messias Mendonça Gonçalves

Universidad de la Integración de las Américas.

Alderlan Souza Cabral

Orientador Dr. <https://lattes.cnpq.br/8583035818373126>

Resumo: Este estudo é uma terceira descrição resumida de uma dissertação de mestrado desenvolvida para validação de título que traz como temática “Ensino de Geografia: principais dificuldades no aprendizado”. A Geografia estabelece relações entre elementos naturais, como clima e relevo, e aspectos humanos, como economia, sociedade e cultura. Isso possibilita a compreensão de como as atividades humanas moldam o espaço ao longo do tempo, além de incentivar a percepção ambiental e o pensamento espacial. Objetivo geral: identificar as maiores dificuldades na assimilação do conteúdo de Geografia em uma escola pública. O processo metodológico partiu de uma pesquisa. Descritiva interpretativa é uma abordagem destinada principalmente a áreas aplicadas. Essa metodologia não se limita apenas a registrar fenômenos, mas busca também analisar e integrar dados, visando à criação de diretrizes, à descrição e à interpretação. Se aderiu ao enfoque qualitativo, que é uma abordagem investigativa que visa compreender de maneira detalhada fenômenos, comportamentos, opiniões e motivações. Essa metodologia busca ir além da superfície, explorando as razões e sentimentos que influenciam as ações e percepções dos indivíduos. Os principais resultados apresentam que elementos como métodos tradicionais, falta de materiais didáticos variados, desinteresse dos alunos, dificuldades em leitura e interpretação, insuficiência na formação continuada dos professores e restrições estruturais da instituição de ensino impactam de maneira significativa o aprendizado em Geografia.

Palavras-chave: geografia; maiores dificuldades; ensino-aprendizagem.

Abstract: This study presents a summary of a master's thesis focused on the theme “Geography Education: Main Learning Difficulties.” Geography establishes relationships between natural elements—such as climate and terrain—and human aspects, including the economy, society, and culture. This fosters an understanding of how human activities shape space over time, while also encouraging environmental awareness and spatial thinking. The general objective was to identify the primary difficulties students face in grasping Geography content at a public school. The methodological process was based on descriptive-interpretative research, an approach primarily suited to applied fields. This methodology goes beyond merely recording phenomena; it seeks to analyze and integrate data to develop guidelines and provide description and interpretation. A qualitative approach was adopted—an investigative method aimed at gaining a detailed understanding of phenomena, behaviors, opinions, and motivations. This methodology seeks to look beneath the surface, exploring the underlying reasons and feelings that influence individuals' actions and perceptions. The main results indicate that factors such as traditional teaching methods, a lack of diverse teaching materials, student disinterest, difficulties with reading and comprehension, insufficient teacher professional development, and the educational institution's structural limitations significantly impact Geography learning.

Keywords: geography; major difficulties; teaching-learning process.

INTRODUÇÃO

A Geografia é um dos campos do saber que facilitam a compreensão da dinâmica do espaço geográfico, assim como das diversas interações entre sociedade e natureza. Dentro do âmbito da Educação Básica, esta matéria desempenha um papel fundamental na formação crítica dos alunos, possibilitando-lhes entender os fenômenos sociais, econômicos, ambientais, políticos e culturais que afetam a estruturação do espaço em várias escalas.

Embora seja fundamental para a formação do cidadão, o ensino de Geografia nas escolas públicas do Brasil enfrenta diversos obstáculos. Um dos principais problemas é a dificuldade que muitos alunos têm em entender, interpretar e conectar os temas abordados em classe com suas realidades cotidianas. Essa situação impacta diretamente no desempenho acadêmico, na interação dos estudantes durante as aulas e na formação de saberes relevantes. Objetivo geral: identificar as maiores dificuldades na assimilação do conteúdo de Geografia em uma escola pública.

A presente obra se justifica, pois os desafios na aprendizagem de Geografia podem ser atribuídos a uma variedade de fatores. Entre os mais relevantes, encontram-se abordagens de ensino muito conservadoras, uso restrito de materiais didáticos, problemas na leitura e na interpretação de textos, dificuldades em entender mapas, gráficos, escalas e outras formas de representação cartográfica, além de questões sociais, econômicas e culturais que afetam o processo de ensino-aprendizagem.

Um outro ponto importante diz respeito à urgência de tornar o ensino de Geografia mais relacionado ao contexto e significativo para os alunos. Quando os conteúdos são oferecidos de maneira meramente teórica e desconectados da vivência dos estudantes, percebe-se uma diminuição do interesse e da motivação pela matéria. Por outro lado, abordagens que enfatizam a pesquisa, a solução de desafios, a exploração do ambiente, o uso de tecnologias digitais e a participação ativa dos alunos costumam resultar em um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz.

PRINCIPAIS DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS ESTUDANTES NA ASSIMILAÇÃO DOS CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA

A Geografia é uma disciplina científica que investiga a estrutura do espaço geográfico, examinando as interações entre a sociedade e o meio ambiente, além dos processos que moldam o território ao longo da história. No contexto da Educação Básica, seu objetivo se estende além de apenas compartilhar dados sobre nações, regiões ou aspectos físicos do mundo. O ensino dessa matéria visa capacitar os alunos a interpretar o ambiente em que habitam, entender os fenômenos naturais e sociais e atuar de maneira crítica na sociedade.

Nas últimas décadas, a educação em Geografia sofreu mudanças significativas. Por um longo período, prevaleceu uma metodologia convencional, focada na memorização de conceitos, nomes de rios, capitais, montanhas e informações estatísticas. Essa abordagem limitava a compreensão crítica do mundo, resultando em aulas monótonas e desconectadas da realidade. Com o progresso das investigações na área da educação e os debates acerca do ensino de Geografia, emergiram novas abordagens pedagógicas que priorizam a formação do conhecimento por parte dos alunos. A Geografia Crítica sugere que os estudantes devem ter a habilidade de entender os processos históricos, econômicos, políticos, sociais e ambientais que moldam o espaço geográfico. Conforme Lana de Souza Cavalcanti (2010) relata que:

O ensino de Geografia deve proporcionar aos alunos a capacidade de analisar de forma crítica a realidade, ligando os conteúdos aprendidos em sala de aula às vivências do dia a dia. Nesse sentido, o estudante não se limita a receber informações, mas se torna um participante ativo na formação do saber.

Essa ideia está alinhada com a abordagem pedagógica de Paulo Freire, que apoia uma educação fundamentada na troca de diálogos, na análise crítica e na valorização das experiências anteriores dos alunos. Segundo Freire (2019), a educação deve fomentar a autonomia intelectual dos aprendizes, incentivando a reflexão crítica acerca do mundo e suas mudanças.

Dentro desse panorama, a educação em Geografia se transforma em uma ferramenta essencial para a formação de cidadãos, possibilitando que os alunos entendam temas como a urbanização, a desigualdade social, a globalização, as mudanças climáticas, a sustentabilidade, os fluxos migratórios, os conflitos de território e as alterações ambientais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também enfatiza que:

A disciplina de Geografia deve promover o aprimoramento do pensamento espacial, a análise crítica do espaço e a compreensão das variadas escalas geográficas, permitindo aos alunos interpretar fenômenos em níveis locais, regionais, nacionais e globais de forma integrada (Brasil, 2018).

Assim, a educação em Geografia implica cultivar habilidades que possibilitem aos alunos entender o espaço como fruto das interações entre diversas comunidades e o meio ambiente, promovendo sua atuação informada na sociedade.

A aprendizagem significativa é um dos pilares das abordagens educacionais modernas. Essa visão entende que novos saberes se tornam relevantes apenas quando conseguem se conectar com os conhecimentos previamente assimilados pelo aluno em sua estrutura mental. Na educação em Geografia, essa abordagem é relevante, pois diversos tópicos podem soar abstratos quando são expostos sem um contexto adequado. No entanto, noções como território, paisagem, região, lugar, espaço geográfico, escala de mapas e redes geográficas se tornam mais acessíveis quando conectadas às vivências dos alunos. David Ausubel (2003) sustenta que:

A aprendizagem se torna significativa quando as novas informações se incorporam aos conhecimentos já existentes do aluno. Portanto, é responsabilidade do professor reconhecer o que os estudantes já dominam e usar esse conhecimento.

Dentro do ambiente da escola pública, essa estratégia é ainda mais importante em virtude da variedade cultural, social e econômica que se encontra nas turmas. Cada aluno chega ao ambiente escolar com vivências singulares, as quais podem aprimorar o ensino quando reconhecidas e valorizadas pelo educador. Lana de Souza Cavalcanti (2008) enfatiza que:

O ensino de Geografia deve se basear nas experiências cotidianas dos alunos. A análise do bairro, da cidade, das atividades econômicas da região, das mudanças ambientais e das interações sociais facilita a conexão entre os conteúdos acadêmicos e a vida diária, gerando um interesse maior pela matéria.

Essa visão também favorece a evolução do raciocínio geográfico, que é compreendido como a habilidade de examinar os fenômenos do espaço levando em conta diversas escalas de análise, além das causas, efeitos e conexões entre os aspectos naturais e humanos.

Quando a educação se concentra em experiências práticas, como estudos de caso, uso de mapas, imagens de satélite, fotografias, documentários, atividades externas e projetos que envolvem várias disciplinas, os alunos costumam entender melhor os conteúdos abordados. Por outro lado, métodos que se restringem apenas à apresentação verbal, à repetição de textos e à memorização de ideias costumam prejudicar o processo de aprendizado, fazendo com que as aulas se tornem menos interessantes e comprometendo o engajamento dos alunos.

Assim, a aprendizagem significativa se configura como uma ferramenta essencial para lidar com os desafios do ensino de Geografia, promovendo a formação de saberes que sejam duradouros e tenham relevância social.

O Papel do Professor no Processo de Ensino-Aprendizagem

O educador exerce uma função essencial na facilitação da compreensão dos conceitos geográficos. Sua responsabilidade vai além de simplesmente fornecer dados; é seu dever criar ambientes de aprendizagem que promovam a pesquisa, a reflexão e o envolvimento ativo dos alunos. José Carlos Libâneo (2013) sustenta que: “A prática de ensinar envolve a criação de um ambiente propício para que o aluno possa aprimorar suas habilidades intelectuais, assimilar conceitos científicos e utilizá-los na análise da realidade”.

Assim, o professor desempenha o papel de intermediário entre o saber científico e a vivência diária do aluno. No ensino de Geografia, essa mediação implica escolher metodologias que se ajustem ao perfil da turma, empregar diferentes recursos didáticos e relacionar os conteúdos com o contexto local.

O uso de mapas, globos, maquetes, imagens de satélite, programas de geoprocessamento, vídeos instrutivos, jogos pedagógicos e atividades práticas de campo enriquece as oportunidades de aprendizado e facilita a compreensão dos fenômenos do espaço.

Além dos materiais didáticos, a atitude do educador afeta diretamente o engajamento dos alunos pela matéria. Educadores que realizam aulas interativas, encorajam questionamentos, reconhecem os saberes anteriores e promovem a participação costumam alcançar resultados mais satisfatórios no aprendizado. Contudo, diversos professores lidam com desafios como a diminuição da carga horária, o elevado número de estudantes em cada classe, a falta de recursos didáticos e a demanda por capacitação contínua. Esses aspectos podem restringir a implementação de abordagens inovadoras e afetar a qualidade da educação.

Portanto, promover o desenvolvimento profissional, apoiar a educação continuada e proporcionar ambientes de trabalho mais adequados são elementos fundamentais para aprimorar o ensino de Geografia nas instituições públicas e ajudar a tornar a aprendizagem mais relevante.

O ensino e a aprendizagem de Geografia nas escolas públicas no Brasil enfrentam uma série de obstáculos que afetam a compreensão dos conteúdos pelos alunos. Essas dificuldades surgem de diversas origens, como questões pedagógicas, cognitivas, sociais, econômicas e estruturais, que muitas vezes se combinam, prejudicando uma aprendizagem que realmente faça sentido. Um dos aspectos frequentemente mencionados na literatura é a prevalência das abordagens tradicionais de ensino. Em diversas instituições de ensino, as aulas ainda se concentram na apresentação verbal do professor, no uso restrito do livro didático e na memorização de conceitos, como nomes de países, capitais, rios, montanhas e definições geográficas. Essa metodologia limita as oportunidades de engajamento ativo dos alunos e impede o desenvolvimento do pensamento crítico. De acordo com Libâneo (2013) exemplifica que:

Abordagens que se concentram exclusivamente na entrega de informações costumam restringir o aprimoramento das habilidades cognitivas dos estudantes, já que não incentivam a pesquisa, a análise crítica e a solução de problemas.

No contexto do ensino de Geografia, essa restrição se torna mais clara, uma vez que a matéria requer uma contínua conexão entre teoria e prática. Um outro ponto relevante diz respeito aos desafios enfrentados na leitura e na interpretação de textos. Diversos alunos chegam aos anos finais do Ensino Fundamental com dificuldades na compreensão de leitura, o que impacta diretamente em seu entendimento dos conteúdos geográficos.

Já que a Geografia emprega uma linguagem técnica e conceitos específicos, a falta de habilidade na interpretação de textos prejudica a assimilação dos fenômenos abordados. A capacidade de ler e interpretar mapas, gráficos, tabelas, imagens e escalas cartográficas é um dos principais desafios enfrentados pelos alunos. A alfabetização cartográfica é fundamental para o aprendizado em

Geografia, pois permite entender a disposição do espaço geográfico através de diversas representações.

Entretanto, é notável que numerosos estudantes enfrentam dificuldades ao tentar reconhecer a orientação espacial, localizar coordenadas geográficas, interpretar legendas, entender escalas em mapas e fazer conexões entre mapas e eventos socioespaciais. Essas barreiras dificultam a avaliação crítica das informações geográficas e diminuem o engajamento com a matéria.

Um aspecto comumente citado em estudos é a falta de contextualização dos conteúdos. Quando os assuntos são abordados de maneira abstrata, desconectados da realidade dos alunos, a motivação e o interesse em aprender diminuem. Cavalcanti (2010) propõe que o aprendizado da Geografia deve ter como base a realidade dos alunos, reconhecendo os ambientes que habitam, suas vivências e saberes já adquiridos. Assim, ideias como território, paisagem, lugar, região e espaço geográfico se tornam mais tangíveis e relevantes. Nas escolas públicas, muitos currículos ainda favorecem conteúdos que não estão alinhados com a realidade da comunidade, o que torna mais difícil para os alunos reconhecerem a utilidade prática do que aprendem durante as aulas.

Além dos aspectos metodológicos, vários elementos socioeconômicos afetam diretamente o rendimento dos alunos na matéria de Geografia. Uma considerável parcela dos estudantes das instituições públicas de ensino no Brasil provém de lares em condições de vulnerabilidade social. Questões ligadas à escassez de recursos financeiros, à falta de segurança alimentar, ao acesso complicado ao transporte, à obrigatoriedade de ingressar precocemente no mercado de trabalho e à falta de suporte familiar podem impactar de maneira significativa o desempenho escolar dos alunos.

Esses fatores influenciam a participação nas aulas, a execução das atividades fora do horário escolar e a habilidade de manter a atenção durante o aprendizado. Um ponto importante a ser considerado diz respeito às restrições estruturais das instituições educacionais. Diversas escolas públicas ainda lidam com problemas relacionados à falta de recursos tecnológicos, bibliotecas desatualizadas, ausência de laboratórios, carência de mapas, globos, atlas geográficos, equipamentos multimídia e acesso restrito à internet.

Essas restrições diminuem as oportunidades de empregar abordagens inovadoras que possam atrair mais a atenção dos alunos. As atividades práticas, como excursões, visitas técnicas, análises do ambiente urbano, uso de imagens de satélite e elaboração de mapas mentais, muitas vezes não são executadas em razão da escassez de recursos financeiros e da falta de uma infraestrutura apropriada.

Um outro problema diz respeito à grande quantidade de alunos em cada turma. Salas com muitas pessoas tornam mais difícil o acompanhamento personalizado do aprendizado, restringindo as chances de intervenções pedagógicas e o atendimento às particularidades de cada estudante.

Nesse cenário, fica mais complicado reconhecer precocemente os obstáculos relacionados à aprendizagem e elaborar abordagens distintas para superá-los. A

motivação é um dos elementos essenciais para o êxito do processo de ensino-aprendizagem. Alunos motivados costumam se envolver mais nas atividades em sala de aula, demonstrar um rendimento acadêmico superior e apresentar um interesse mais acentuado pela aquisição de conhecimento. No aprendizado de Geografia, a motivação está intimamente ligada à maneira como os assuntos são abordados. Quando o aluno consegue identificar a conexão entre os tópicos estudados e sua vida diária, seu engajamento com a matéria se eleva de forma considerável.

Por outro lado, aulas que são demasiado expositivas, monótonas e focadas exclusivamente na memorização de conceitos tendem a gerar desinteresse, distração e, por fim, um baixo nível de aprendizado. Paulo Freire (2019) enfatiza que: “O ato de ensinar não se resume a transmitir informações já estabelecidas, mas sim a proporcionar oportunidades para que os alunos desenvolvam seu próprio aprendizado através de uma análise crítica”.

Essa visão se relaciona estreitamente com a educação em Geografia, pois essa matéria proporciona diversas chances para abordar questões ambientais, injustiças sociais, estruturação urbana, práticas sustentáveis, alterações climáticas, globalização e participação cidadã. Ao abordar esses temas através de discussões, projetos, análises de casos, atividades de pesquisa e métodos colaborativos, os alunos assumem papéis centrais na educação, o que contribui para uma aprendizagem mais relevante.

Por outro lado, a motivação está intimamente ligada ao contexto educacional. Interações respeitadas entre educadores e alunos, um ambiente organizacional saudável, reconhecimento das realizações dos estudantes e abordagens pedagógicas inclusivas ajudam a aumentar o engajamento no processo de aprendizagem.

Dessa maneira, entender os elementos que afetam a motivação dos alunos é essencial para desenvolver abordagens que possam reduzir as barreiras na aprendizagem dos conteúdos geográficos, além de facilitar um ensino mais eficaz e significativo para a sociedade.

Ultrapassar as dificuldades de aprendizado em Geografia demanda a implementação de métodos de ensino que coloquem o aluno no centro do processo de aprendizado. O docente não é somente um repassador de conteúdos, mas sim um facilitador na construção do saber, promovendo circunstâncias que incentivem a pesquisa, a análise crítica e o engajamento dos estudantes. Nesse cenário, as abordagens ativas de aprendizado se destacam como opções relevantes para tornar a educação mais impactante. Essas abordagens incentivam os alunos a solucionar desafios, criar projetos, conduzir investigações, colaborar entre si e conectar os temas acadêmicos com as experiências do dia a dia.

Dentre as metodologias mais empregadas, merecem destaque a aprendizagem centrada em projetos, a aprendizagem focada em problemas, os estudos de caso, as sequências de ensino, as oficinas educativas e as atividades de investigação. Essas abordagens promovem o aprimoramento do pensamento crítico, da autonomia e da habilidade de analisar fenômenos geográficos. Conforme Libâneo (2013) relata que:

O processo educacional deve criar condições que favoreçam a elaboração do conhecimento através da interação entre o professor, o aluno e o conteúdo a ser estudado. Desse modo, o planejamento das aulas deve levar em conta os conhecimentos anteriores dos estudantes, suas necessidades, interesses e o contexto sociocultural em que vivem.

Um ponto relevante diz respeito à inserção dos conteúdos no contexto. Noções como território, paisagem, lugar, região e espaço geográfico se tornam mais claras quando conectadas ao bairro, à cidade e à rotina dos alunos. Essa ligação entre teoria e prática ajuda a tornar o aprendizado mais relevante e estimula um interesse maior pela matéria.

No entanto, para que as ferramentas tecnológicas realmente favoreçam o aprendizado, sua aplicação deve ser parte do planejamento educacional. Apenas utilizar a tecnologia não assegura resultados superiores; é fundamental que ela esteja conectada aos objetivos de aprendizagem e às habilidades estabelecidas no currículo.

Um outro obstáculo diz respeito às diferenças no acesso à tecnologia nas escolas públicas do Brasil. Muitas dessas instituições ainda lidam com dificuldades ligadas à infraestrutura, à falta de equipamentos e à conectividade com a internet, o que limita a utilização desses recursos no dia a dia escolar.

Assim, iniciativas governamentais direcionadas à inclusão digital e ao aprimoramento da infraestrutura das instituições de ensino são fundamentais para reforçar o aprendizado da Geografia. As atividades externas representam uma das abordagens mais eficientes para o aprendizado da Geografia, uma vez que possibilitam aos alunos a observação direta dos fenômenos abordados nas aulas.

Nos trabalhos realizados, os estudantes podem conectar os conceitos teóricos a situações reais, aprimorando suas competências em observação, análise, documentação, interpretação e reflexão crítica acerca do ambiente geográfico. As atividades práticas ao ar livre podem ocorrer em diversos locais, incluindo comunidades, zonas rurais, áreas verdes, cursos d'água, praças públicas, regiões históricas, reservas ambientais, museus e outros locais que favoreçam a exploração dos fenômenos naturais e sociais.

Embora a escola tenha recursos financeiros limitados, é viável realizar estudos de campo nas redondezas da instituição, analisando questões como a utilização e ocupação do solo, transporte urbano, gestão de resíduos, flora, disponibilidade de água, patrimônio cultural e arranjo do espaço urbano.

PROCESSO METODOLÓGICO

O estudo possui um enfoque descritivo e interpretativo, visando examinar as relações de causa e efeito. Para isso, utiliza um método sequencial que envolve amostragens dedutivas, com o intuito de obter dados que fundamentem a investigação

aprofundada dos fenômenos. Essa pesquisa se desenvolve predominantemente em um contexto escolar, onde os significados serão elaborados a partir das informações obtidas, garantindo uma análise precisa (Creswell, 2010).

A pesquisa interpretativa abrange a abordagem qualitativa e o método indutivo. A teoria baseada em dados é um tipo de pesquisa interpretativa que se encaixa como uma variação do interacionismo simbólico. Já a pesquisa descritiva pode ser entendida como uma investigação que retrata uma realidade, conforme indica sua denominação. Um exemplo disso são as pesquisas de opinião.

A opção por essa abordagem metodológica é fundamentada na importância de entender as principais dificuldades que os alunos encontram ao aprender os conteúdos de Geografia, além de descobrir as estratégias educacionais sugeridas na literatura para atenuar esses entraves. A aplicabilidade do instrumento se deu por meio de uma entrevista com 30 alunos de uma escola pública, foco desta pesquisa.

Pesquisaram-se materiais de diversos autores para complementar esta pesquisa. Foram realizadas uma análise detalhada e uma interpretação crítica dos dados. Esse processo possibilitou a identificação de categorias de análise ligadas às dificuldades de aprendizado, às metodologias educativas, aos recursos pedagógicos e às práticas de ensino destinadas a aprimorar o aprendizado.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A condução desta pesquisa é motivada pela importância de analisar os elementos que afetam o aprendizado em Geografia, além de buscar métodos de ensino que ajudem a aprimorar a qualidade educacional. A expectativa é que os achados deste estudo forneçam apoio a docentes, diretores de escolas e estudiosos que desejam desenvolver práticas educativas mais relevantes, contextualizadas e que fomentem uma aprendizagem crítica e envolvente. Quando se perguntou aos estudantes pesquisados quais eram suas maiores dificuldades no ensino de Geografia, eles falaram que:

Figura 1- Parecer dos Alunos de Forma Resumida.



Fonte: O pesquisador (2022).

De acordo com os alunos, os principais obstáculos no aprendizado da geografia incluem a necessidade excessiva de decorar nomes e a abordagem fragmentada do ensino, que dificulta a conexão entre os fenômenos naturais e sociais. A carência de aulas práticas e a desconexão dos conteúdos em relação ao cotidiano também contribuem para o desinteresse.

Perspectiva Abstrata: Desafio em entender conceitos abrangentes relacionados ao espaço, como clima, topografia e fusos horários, sem a utilização de maquetes ou materiais visuais.

Interpretação de Mapas (Cartografia): A linguagem utilizada na cartografia é muitas vezes percebida como difícil e conceitual, especialmente quando não se conecta com as experiências cotidianas da população.

Abordagens convencionais: Aulas que se concentram excessivamente na exposição oral, limitando-se à transcrição do material do quadro ou à leitura do livro didático, geram desinteresse.

Ausência de Aplicação Prática: Não reconhecer a relevância da disciplina nas situações cotidianas ou na compreensão do seu próprio bairro e cidade.

Um achado relevante encontrado nas pesquisas diz respeito ao impacto das condições socioeconômicas dos alunos. A situação de vulnerabilidade social, os desafios financeiros, a exigência de equilibrar trabalho e estudos, o nível educacional limitado dos familiares e o acesso restrito a recursos culturais podem influenciar diretamente o rendimento acadêmico. Vários estudos indicam que essas dificuldades podem ser minimizadas quando o docente utiliza abordagens participativas, reconhece o saber pré-existente dos alunos e relaciona os temas abordados com a realidade da comunidade.

A literatura destaca que a formação contínua dos educadores é um dos elementos-chave para aprimorar a qualidade do ensino. Professores que se envolvem em cursos de atualização, grupos de pesquisa e programas de capacitação geralmente conseguem implementar práticas pedagógicas mais criativas e em sintonia com as necessidades atuais da educação. As atividades externas se destacam como estratégias valiosas para aprimorar o aprendizado. Ao testemunharem os fenômenos geográficos de forma direta, os alunos conseguem vincular a teoria à prática, o que torna os conteúdos mais tangíveis e relevantes.

Em linhas gerais, as pesquisas examinadas indicam a urgência de transcender abordagens pedagógicas muito tradicionais, privilegiando metodologias que incentivem o envolvimento ativo dos alunos, a integração entre disciplinas, a pesquisa científica e a aplicação prática dos conteúdos.

Portanto, entende-se que o aperfeiçoamento da aprendizagem em Geografia requer a colaboração entre educadores, administradores escolares, famílias e iniciativas governamentais que visem à valorização da educação pública e à melhoria das condições de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo identificar as principais dificuldades na assimilação dos conteúdos de Geografia em uma escola pública, utilizando como procedimento metodológico uma pesquisa descritiva interpretativa. A análise da produção científica permitiu compreender que o processo de ensino-aprendizagem da Geografia é influenciado por múltiplos fatores, que envolvem aspectos pedagógicos, estruturais, cognitivos, sociais e econômicos.

Os achados mostraram que os obstáculos enfrentados pelos alunos não podem ser atribuídos apenas às suas habilidades pessoais. Em várias situações, essas dificuldades são resultado de métodos de ensino muito tradicionais, da falta de recursos educacionais, da falta de contextualização dos temas abordados, das dificuldades em leitura e interpretação, da carência na alfabetização cartográfica e das condições estruturais pertinentes às escolas públicas.

O estudo revelou que a atuação do educador é fundamental para o desenvolvimento do conhecimento em geografia. Professores que adotam diversas metodologias, incentivam aulas investigativas, contextualizam os temas abordados e reconhecem os saberes prévios dos alunos conseguem motivar um interesse maior pela matéria e promover aprendizagens mais relevantes. Neste cenário, ressaltam-se como abordagens significativas a adoção de metodologias ativas, recursos digitais, mapeamento escolar, investigações em campo, atividades práticas fora da sala de aula, projetos que envolvem várias disciplinas e trabalhos em equipe. Essas iniciativas conectam os temas abordados à vivência dos alunos e incentivam a participação ativa na aprendizagem.

Em conclusão, espera-se que esta pesquisa auxilie na ampliação das conversas relacionadas ao ensino de Geografia, oferecendo apoio a educadores, pesquisadores, administradores escolares e acadêmicos que buscam aprimorar a qualidade da educação pública no Brasil. Recomenda-se que estudos futuros conduzam investigações práticas, envolvendo tanto docentes quanto alunos, com o objetivo de identificar de forma empírica os desafios enfrentados nas diversas realidades educacionais e sugerir intervenções pedagógicas mais direcionadas.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 18. ed. Campinas: Papyrus, 2010.
- CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas: Papirus, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.



Ludicidade: Uma Estratégia de Ensino Facilitadora no Ensino de Matemática

Playfulness: A Facilitating Teaching Strategy in Mathematics Education

Lília Inácio Genoário

Universidad de la Integración de las Américas.

Alderlan Souza Cabral

Orientador Dr. <https://lattes.cnpq.br/8583035818373126>

Resumo: Esta é uma terceira descrição resumida de uma dissertação de mestrado desenvolvida para validação de título que traz como temática “Ludicidade: Uma estratégia de ensino facilitadora no ensino de matemática”. A abordagem lúdica converte a matemática teórica em algo tangível e divertido. Através de atividades e jogos, os estudantes aprimoram suas habilidades de raciocínio lógico, foco e independência, atuando como protagonistas em seu processo de aprendizagem. Objetivo geral: analisar a contribuição da ludicidade como estratégia facilitadora no processo de ensino e aprendizagem da Matemática no Ensino Fundamental. O processo metodológico partiu de uma pesquisa que se fundamenta no método empírico-analítico, caracterizado pela observação dos fenômenos educacionais, coleta de dados por meio de questionários aplicados a professores e estudantes e análise qualitativa e quantitativa dos resultados. Os principais resultados indicam que a ludicidade surge como uma abordagem educacional que pode aumentar a participação dos estudantes, incentivar o pensamento lógico, aprimorar a habilidade de resolver desafios e auxiliar no avanço cognitivo e emocional. O uso de jogos, desafios matemáticos e atividades lúdicas favorece significativamente a aprendizagem, reduzindo a ansiedade dos estudantes diante da disciplina e aumentando sua motivação durante as aulas.

Palavras-chave: ludicidade; estratégia de ensino; ensino-aprendizagem.

Abstract: This study presents a summary of a master's thesis focused on the theme “Playfulness: A facilitating strategy in mathematics education.” A playful approach transforms theoretical mathematics into something tangible and enjoyable. Through activities and games, students enhance their logical reasoning, focus, and independence, taking an active role in their own learning process. The general objective is to analyze the contribution of playfulness as a facilitating strategy in the teaching and learning of mathematics at the elementary school level. The methodology was based on empirical-analytical research, characterized by the observation of educational phenomena, data collection via questionnaires administered to teachers and students, and qualitative and quantitative analysis of the results. The main findings indicate that playfulness emerges as an educational approach capable of increasing student participation, fostering logical thinking, improving problem-solving skills, and supporting cognitive and emotional development. The use of games, mathematical challenges, and playful activities significantly enhances learning, reducing student anxiety regarding the subject and boosting motivation during lessons.

Keywords: playfulness; teaching strategy; teaching-learning process.

INTRODUÇÃO

A Matemática desempenha um papel importante na educação dos estudantes, pois ajuda a aprimorar o raciocínio lógico, a habilidade de solucionar problemas, a argumentação e a tomada de decisões. Mesmo sendo tão relevante, essa matéria continua enfrentando altos índices de aversão entre alunos da Educação Básica, especialmente em instituições públicas no Brasil, onde diversos fatores impactam de forma negativa o desempenho acadêmico.

As dificuldades detectadas, em muitos casos, são resultantes da predominância de abordagens convencionais que se concentram na fala do professor e na execução mecânica de exercícios. Tais métodos frequentemente restringem a participação ativa dos alunos, diminuindo o entusiasmo pelas aulas e dificultando a compreensão profunda dos conceitos matemáticos. Objetivo geral: analisar a contribuição da ludicidade como estratégia facilitadora no processo de ensino e aprendizagem da Matemática no Ensino Fundamental.

A presente obra se justifica, pois, por desenvolver abordagens educacionais novas que liguem o conteúdo à vivência dos estudantes, promovendo, assim, um aprendizado mais efetivo, tornando-se uma didática inovadora. A ludicidade se destaca como uma dessas abordagens, incorporando jogos, desafios, recursos táteis e atividades dinâmicas que incentivam a participação ativa, a criatividade e o pensamento analítico.

CONTRIBUIÇÃO DA LUDICIDADE NO ENSINO DE MATEMÁTICA

De acordo com Kishimoto (2017), o uso de jogos educacionais permite que os estudantes adquiram conhecimentos através da vivência, do aprendizado autônomo e da interação com os outros, o que enriquece o processo de ensino. Luckesi (2014) aponta que ações lúdicas criam experiências gratificantes que podem aprimorar o desenvolvimento das áreas cognitiva, emocional e social.

Sob a perspectiva da psicologia da aprendizagem, Piaget (1976) sustenta que o saber se forma através da interação do sujeito com o objeto, enquanto Vygotsky (1998) enfatiza que o aprendizado se dá por meio da interação social e da orientação do educador. Essas considerações ilustram que experiências lúdicas criam contextos propícios para o crescimento intelectual dos alunos. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) apoia essa visão ao sugerir o uso de metodologias ativas que incentivem a pesquisa, a solução de problemas e a participação ativa dos alunos no aprendizado da Matemática.

A ideia de ludicidade refere-se às vivências educativas que englobam diversão, imaginação, interação e envolvimento ativo do aluno. Apesar de frequentemente ligada à infância, a ludicidade é uma ferramenta pedagógica que pode ser aplicada em todas as fases da educação, principalmente quando utilizada de maneira estruturada e alinhada aos objetivos de ensino. Luckesi (2014) relata que: “A ludicidade é uma vivência interna que envolve completamente o indivíduo em uma

atividade específica. Assim, o aspecto lúdico vai além do jogo, manifestando-se na forma como a pessoa se engaja na atividade sugerida”.

Segundo Kishimoto (2017), os jogos educativos são uma valiosa abordagem metodológica, uma vez que promovem o crescimento cognitivo, social e emocional. Durante o jogo, o aluno cria suposições, experimenta táticas, enfrenta desafios e adquire novos saberes de maneira coletiva. De acordo com Piaget (1976), o jogo é um componente fundamental para o desenvolvimento cognitivo. Em sua abordagem, ele afirma que a criança adquire conhecimentos ao interagir com objetos, vivenciar diferentes situações e reestruturar continuamente suas representações mentais utilizando os processos de assimilação e acomodação. Sob uma nova ótica, Vygotsky (1998) ressalta que:

O ato de brincar expande as oportunidades de aprendizado, promovendo a interação social e a prática na Zona de Desenvolvimento Proximal. Isso possibilita que o aluno desenvolva atividades com o suporte de amigos ou do educador antes de realizá-las de forma independente.

Essas colaborações demonstram que a diversão vai além de mero passatempo, configurando-se como uma abordagem educacional embasada em teorias de aprendizado confiáveis.

A matemática é vista como uma das matérias com os maiores níveis de dificuldade para a aprendizagem na Educação Básica. Muitos alunos experimentam emoções como medo, insegurança e falta de motivação ao lidarem com os temas matemáticos, o que prejudica seu rendimento escolar e sua conexão com o conhecimento científico.

Essas dificuldades surgem de vários fatores, como o uso de métodos de ensino muito tradicionais, a falta de contextualização dos temas abordados, lacunas na formação matemática dos alunos nas primeiras séries e a escassa utilização de materiais didáticos variados. Quando o ensino se concentra apenas na apresentação verbal e na prática repetitiva de exercícios, os estudantes costumam adotar uma atitude passiva em relação ao aprendizado. Libâneo (2013) relata que:

O ato de ensinar vai além de simplesmente repassar informações; trata-se de estruturar contextos de aprendizagem que permitam ao aluno desenvolver novos conhecimentos com base em suas experiências e saberes anteriores. Dessa forma, o educador não se limita a ser um divulgador de conteúdo, mas passa a funcionar como um facilitador do processo de aprendizagem.

Freire (1996) também questiona o modelo convencional de ensino, que ele chama de educação bancária, em que o estudante ocupa um papel passivo em relação ao conhecimento. Segundo o autor, a educação deve promover o diálogo, a pesquisa e a construção conjunta do saber, incentivando a autonomia e a formação de uma consciência crítica. No campo da Matemática, essa transformação nas abordagens de ensino se torna ainda mais crucial, já que a assimilação dos conceitos matemáticos demanda envolvimento ativo, solução de problemas,

geração de hipóteses e uma interação contínua entre teoria e prática. D'Ambrosio (2012) destaca que:

A importância de ensinar Matemática levando em conta os variados contextos culturais dos alunos, valorizando experiências do dia a dia e situações sociais que possibilitem dar sentido aos conteúdos acadêmicos. Essa abordagem conecta a matéria à vida dos estudantes, tornando o processo de aprendizado mais relevante.

Dessa forma, é essencial que o docente utilize diferentes abordagens que incentivem o interesse dos alunos e melhorem a assimilação dos princípios matemáticos, com a ludicidade se destacando como uma das táticas mais eficazes nesse contexto.

Um dos principais objetivos dos renomados pesquisadores em Educação Matemática hoje em dia é encontrar abordagens metodológicas que aprimorem o ensino e a aprendizagem dessa disciplina. Ao longo do progresso dessas investigações, constatou-se que a incorporação de jogos no ensino da Matemática, quando aplicada de maneira adequada, pode ter um impacto significativo no aprendizado dos estudantes.

Em razão disso, certos estudiosos planejaram empregar essa abordagem com o objetivo de atrair a atenção desse grupo, fazendo com que ele desfrute do aprendizado da matemática.

A aplicação de abordagens lúdicas no aprendizado da Matemática tem sido objeto de extensa pesquisa entre estudiosos da Educação Matemática, em razão de sua capacidade de facilitar uma aprendizagem engajadora e relevante. Atividades como jogos, brincadeiras, desafios, recursos manipulativos e ferramentas tecnológicas contribuem para a compreensão dos conceitos matemáticos de forma interativa e envolvente. De acordo com Kishimoto (2017) comenta que:

Os jogos educativos têm uma dupla finalidade: oferecer momentos de diversão e, ao mesmo tempo, auxiliar no aprendizado dos conteúdos escolares. Quando elaborados de maneira pedagógica, os jogos se tornam um valioso recurso para a mediação do conhecimento.

Kamii (1995) aponta que os jogos de matemática promovem o avanço do raciocínio lógico, a independência mental e a habilidade de tomar decisões. Ao participar dessas atividades recreativas, o aluno cria estratégias, experimenta suposições, reconhece falhas e reestrutura seu aprendizado de maneira constante.

Segundo Piaget (1976), o avanço cognitivo é resultado da interação entre o indivíduo e o objeto de sua aprendizagem. Dessa forma, atividades que envolvem manipulação promovem os processos de assimilação e acomodação, que são essenciais para a formação das estruturas cognitivas. Segundo a abordagem sociocultural de Vygotsky (1998), o processo de aprendizagem começa nas interações sociais e, a partir daí, é assimilado pelo sujeito. Assim, atividades em

grupo promovem a colaboração, a comunicação e a troca de saberes entre os alunos, expandindo sua Zona de Desenvolvimento Proximal. Luckesi (2014) destaca que:

A natureza lúdica das atividades favorece uma conexão emocional benéfica, atenuando a apreensão comumente ligada ao aprendizado da Matemática. Quando o aluno desfruta das tarefas escolares, sua motivação se eleva de maneira substancial, resultando em um desempenho acadêmico superior.

Os jogos de matemática também promovem habilidades estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular, incluindo a resolução de problemas, a argumentação, o pensamento científico, a criatividade e a cooperação em grupo. Entre os instrumentos de entretenimento mais frequentes na educação matemática, sobressaem-se:

- jogos de tabuleiro;
- dominós matemáticos;
- bingo das operações;
- quebra-cabeças;
- material dourado;
- ábaco;
- blocos lógicos;
- desafios matemáticos;
- softwares educativos;
- aplicativos digitais;
- gamificação.

Todos esses recursos favorecem diferentes habilidades matemáticas, desde operações básicas até conteúdos de geometria, álgebra, estatística e raciocínio lógico. Uma das principais inquietações atuais sobre o componente curricular de Matemática refere-se à necessidade de desfazer o estigma de que “Matemática é complicada”. No entanto, para promover essa mudança, é essencial implementar várias alterações nas metodologias utilizadas nas aulas.

Em muitas escolas do Brasil, a abordagem convencional ainda é a mais utilizada no ensino da Matemática. Os professores costumam se limitar a transmitir os conteúdos dos livros, focando apenas em longas listas de exercícios. Como resultado, os resultados acadêmicos têm sido considerados insatisfatórios.

A Contribuição da BNCC para o Ensino Lúdico da Matemática

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018, marca um momento significativo para a educação no Brasil ao definir competências e habilidades fundamentais para a Educação Básica. No componente de Matemática, a BNCC destaca a importância de que os alunos adquiram habilidades ligadas ao pensamento lógico, à pesquisa, à solução de problemas, à comunicação matemática e à capacidade de argumentação. O texto enfatiza que a educação

deve ser realizada através de metodologias ativas que coloquem o aluno no papel central do processo de aprendizagem. Entre as orientações mais relevantes da BNCC, ressaltam-se:

- Utilização de situações-problema contextualizadas;
- Valorização da investigação matemática;
- Desenvolvimento do pensamento computacional;
- Utilização de jogos educativos;
- Exploração de materiais concretos;
- Trabalho colaborativo;
- Integração entre diferentes áreas do conhecimento.

Essas sugestões reforçam a aplicação do lúdico como uma abordagem pedagógica que pode facilitar a aquisição de conhecimentos de forma relevante. De acordo com o texto, o aprendizado de Matemática deve facilitar a formação de conhecimentos aplicáveis no dia a dia, possibilitando que o aluno empregue princípios matemáticos na solução de questões práticas. Assim, a ludicidade não é mais vista apenas como uma atividade de lazer, mas se torna um recurso significativo no processo educacional, contribuindo para o aprimoramento das habilidades estipuladas na BNCC.

O Papel do Professor na Utilização da Ludicidade

Apesar dos jogos e das atividades recreativas serem ferramentas pedagógicas valiosas, a sua efetividade está intimamente ligada ao planejamento feito pelo educador. Libâneo (2013) destaca que: “Cada abordagem de ensino deve estar alinhada aos objetivos educacionais e às demandas dos alunos. Dessa forma, a aplicação de jogos sem um propósito pedagógico diminui seu valor educativo.

O educador desempenha vários papéis nas atividades recreativas:

- Escolher os recursos mais apropriados;
- Estruturar as equipes de trabalho;
- Definir diretrizes específicas;
- Monitorar o progresso das tarefas;
- Incentivar o envolvimento dos alunos;
- Estimular diálogos acerca das táticas empregadas;
- Associar os jogos às disciplinas de matemática

Ademais, o professor deve empregar os resultados alcançados nos jogos como ferramentas de avaliação diagnóstica, reconhecendo as dificuldades e os talentos dos alunos. Freire (1996) enfatiza que a atividade de ensinar requer investigação, reflexão contínua e um compromisso firme com o aprendizado dos alunos. Assim, a prática educativa precisa ser avaliada e aprimorada de forma constante. Kamii (1995) constatou que:

As crianças que foram expostas a abordagens pedagógicas fundamentadas em jogos demonstraram maior independência intelectual e um desempenho superior na resolução de problemas matemáticos em comparação às que apenas frequentaram aulas convencionais.

D'Ambrosio (2012) argumenta que integrar a Matemática com atividades práticas torna o conhecimento científico mais próximo da realidade sociocultural dos alunos, promovendo aprendizagens que tendem a ser mais permanentes. Estudos realizados por Smole, Diniz e Cândido (2007) revelam que jogos de matemática potencializam competências como argumentação, comunicação, capacidade de decisão e colaboração em grupo. Essas pesquisas destacam que a abordagem lúdica é uma estratégia eficaz, capaz de converter o contexto educacional em um ambiente mais envolvente, exploratório e inspirador. Vygotsky (1998) afirma que:

Brincar é uma atividade criativa do ser humano, em que imaginação, fantasia e realidade se entrelaçam, gerando novas formas de interpretação, de expressão e de ação para as crianças, bem como novas maneiras de estabelecer relações sociais com outros, sejam eles adultos ou crianças.

Nos momentos de brincadeira, as crianças têm a oportunidade de desenvolver habilidades essenciais, como atenção, imitação e memória. Além disso, elas amadurecem suas capacidades sociais através da interação, da afetividade e da conexão com seu próprio mundo.

A atividade lúdica sempre fez parte da vida humana, embora tenha passado por transformações ao longo do tempo. Entre essas mudanças, destacam-se a diminuição de espaços físicos e do tempo dedicado ao brincar, influenciada por diversos fatores, como a popularização da televisão, o avanço de brinquedos eletrônicos mais elaborados e uma carga excessiva de atividades para as crianças, incluindo esportes e aulas extras. Isso tem deixado as crianças com menos oportunidades para brincar e se relacionar com seus pares.

O brincar, que é essencial para o universo infantil, deve estar presente na vida da criança, e a escola, como um local de socialização e desenvolvimento, precisa incorporar atividades lúdicas em sua rotina diária. É fundamental reconhecer os benefícios que o brincar traz para o aprendizado, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento motor e social, promovendo interações, reações e emoções entre as crianças e os brinquedos que utilizam. Assim, a ludicidade é crucial no ambiente escolar, pois contribui para tornar o espaço mais agradável e descontraído.

PROCESSO METODOLÓGICO

A pesquisa caracteriza-se como empírica-analítica, de abordagem predominantemente qualitativa e quantitativa, utilizando procedimentos estatísticos para interpretação dos dados coletados em campo. Complementarmente, emprega

análise qualitativa das respostas abertas dos participantes, permitindo compreender de forma mais ampla o fenômeno investigado.

A relevância deste estudo fundamenta-se na necessidade de fortalecer práticas pedagógicas inovadoras que favoreçam a aprendizagem significativa da Matemática, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas.

Os questionários aplicados aos estudantes contemplaram questões relacionadas à motivação, interesse pelas aulas, dificuldades de aprendizagem e percepção sobre o uso de jogos matemáticos.

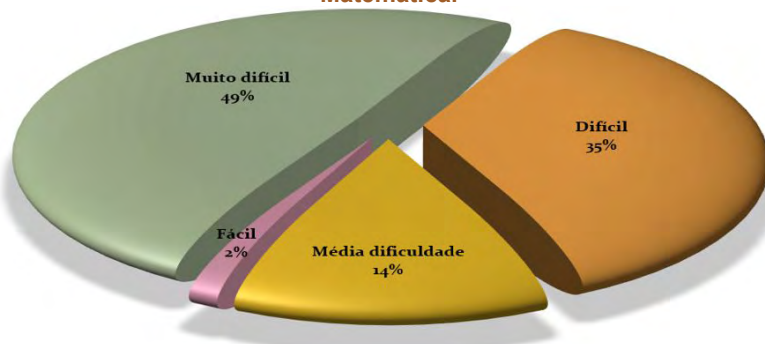
Já os professores responderam perguntas sobre metodologias utilizadas, frequência de atividades lúdicas, dificuldades encontradas e percepção acerca dos resultados obtidos.

Após a coleta, os dados foram organizados em tabelas e submetidos à análise estatística descritiva por meio de frequências absolutas e relativas, possibilitando a interpretação dos resultados à luz do referencial teórico apresentado.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Com o intuito de alcançar as metas do estudo, foram examinadas as respostas de 40 alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, além de cinco docentes de Matemática de uma escola pública. As informações foram sistematizadas em gráficos e avaliadas com base nos conceitos dos entrevistados.

Um ensino de excelência, certamente, é essencial para moldar os alunos, convertendo-os em indivíduos reflexivos e preparados para se inserirem em um ambiente profissional altamente tecnológico. Uma educação de alta qualidade é aquela que proporciona a todos os alunos as competências essenciais para se tornarem economicamente ativos, desenvolverem meios de vida sustentáveis, engajarem-se de maneira efetiva em comunidades pacíficas e democráticas, e impulsionarem o bem-estar de cada pessoa. A ludicidade pode atuar como um elemento que facilita a aprendizagem matemática. Integrar atividades lúdicas nas aulas pode ajudar a desmistificar a ideia de que o ensino da matemática é “entediante e complicado”. Na verdade, essa abordagem pode tornar o processo agradável, promovendo o desenvolvimento do raciocínio lógico e aumentando a autoconfiança, concentração e criatividade dos alunos, além de favorecer a interação social. No entanto, é essencial que os educadores estejam conscientes, motivados e dispostos a implementar essas práticas. Quando se perguntou aos alunos sobre o grau de dificuldades na aprendizagem de Matemática eles responderam que:

Gráfico 1 - Média Ponderada das Dificuldades dos Alunos no Ensino de Matemática.

Fonte: A pesquisadora (2024).

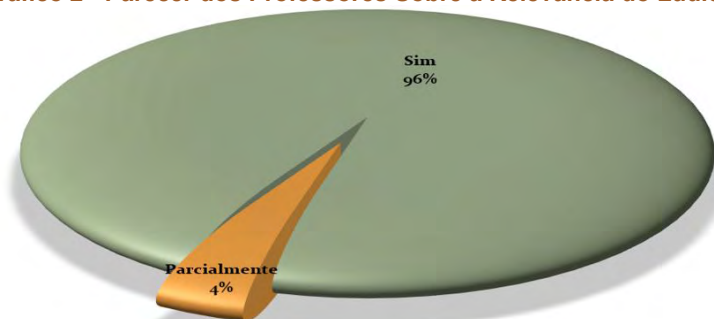
Como comprovado, 49% dos alunos alegaram ser muito difícil o ensino de matemática, 35% relataram que é difícil, 14% relataram que é parcialmente difícil, e 2% relataram que é uma disciplina fácil, mas que precisa ser bem explanada.

Confirmando as pesquisas realizadas por D'Ambrosio (2012), que indicam a importância de abordagens metodológicas adaptadas para vencer os desafios de aprendizado. Conforme Libâneo (2013), abordagens que se baseiam exclusivamente na exposição dificultam a formação do conhecimento, o que torna imprescindível a adoção de métodos que promovam o envolvimento ativo dos alunos.

O lúdico se apresenta como uma abordagem inovadora que pode servir como um recurso para desafiar as concepções tradicionais no ensino da matemática. Essa metodologia se distingue por apresentar os conteúdos por meio de jogos, permitindo que o professor tenha uma participação menos dominante durante o processo de aprendizagem.

A finalidade do lúdico na relação entre ensino e aprendizagem consiste em “[...] alterar as estratégias de interação do indivíduo e orientá-lo a explorar ao máximo sua capacidade de agir de maneira inteligente e criativa, independentemente de seu potencial ser íntegro ou apresentar limitações” (Huizinga, 1980).

Para que as atividades lúdicas em matemática sejam bem-sucedidas, é fundamental que os professores estejam devidamente capacitados para exercer essa função. O educador que compreende a relevância de seu papel busca constantemente o aprimoramento para oferecer aulas mais efetivas. Esse aprimoramento, muitas vezes, exige amor, compromisso e cuidado com a sua escolha profissional, especialmente diante das dificuldades e dos desrespeitos enfrentados por esses profissionais. Quando se perguntou aos professores se as aulas com o lúdico despertavam maior interesse. Eles responderam que:

Gráfico 2 - Parecer dos Professores Sobre a Relevância do Lúdico.

Fonte: A pesquisadora (2024).

Como comprovado, 96% dos professores participantes desta pesquisa alegam que a ludicidade facilita o ensino de matemática, 4% relataram que ajuda mais de forma parcial.

Esses achados colaboram com as análises de Kishimoto (2017), que afirmam que os jogos educativos promovem um envolvimento emocional e cognitivo mais intenso ao longo do aprendizado. Luckesi (2014) ressalta que a brincadeira gera vivências agradáveis, diminuindo a ansiedade frequentemente relacionada ao aprendizado da Matemática.

As análises desta pesquisa revelam que a abordagem lúdica é uma ferramenta essencial para o ensino da Matemática. As altas taxas de aceitação das atividades recreativas indicam que os alunos conseguem aprender com mais eficácia quando estão engajados nas aulas. Os jogos que envolvem matemática promovem:

- Aperfeiçoamento do pensamento lógico;
- Solução de questões;
- Colaboração entre os alunos;
- Autoeficácia cognitiva;
- Inovação
- Incentivo
- Diminuição da ansiedade associada à disciplina.

Esses achados alinham-se com as ideias de Piaget (1976), que enfatiza o papel ativo do indivíduo na formação do conhecimento, e também com Vygotsky (1998), que considera fundamental a interação social para o progresso cognitivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar a ludicidade como estratégia facilitadora no processo de ensino e aprendizagem da Matemática no Ensino Fundamental, utilizando como base metodológica a pesquisa empírico-analítica. A

investigação buscou compreender como a utilização de atividades lúdicas influencia a motivação, a participação e o desempenho dos estudantes, bem como identificar a percepção dos professores sobre essa prática pedagógica.

Os resultados revelaram que a utilização de atividades lúdicas é uma abordagem metodológica extremamente importante para o ensino da Matemática. Notou-se que os alunos apresentam um interesse, engajamento e participação mais intensos quando as aulas incluem jogos educativos, recursos manipuláveis e desafios matemáticos. Esses elementos contribuem para uma aprendizagem significativa, possibilitando o desenvolvimento do raciocínio lógico, da criatividade, da autonomia e da habilidade de resolução de problemas.

Como limitações do estudo, destaca-se que os resultados se referem a uma única realidade escolar, não podendo ser generalizados para todos os contextos educacionais. Recomenda-se que pesquisas futuras ampliem a amostra, contemplem diferentes níveis de ensino e utilizem abordagens longitudinais para avaliar os impactos da ludicidade no desempenho matemático ao longo do tempo.

Por fim, espera-se que este trabalho contribua para o fortalecimento de práticas pedagógicas inovadoras, incentivando professores, gestores e pesquisadores a investirem na utilização de estratégias lúdicas como instrumento de melhoria da qualidade do ensino da Matemática nas escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: da teoria à prática**. Campinas: Papirus, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HUISINGA, Johan – **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- KAMII, Constance. **A criança e o número**. Campinas: Papirus, 1995.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2017.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna**. Salvador: UFBA, 2014.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia. **Jogos de Matemática: do 1º ao 5º ano**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



Formação Continuada para Professores de Salas Multisseriadas: Desafios e Contribuições para a Qualidade do Ensino

Continuing Education for Multigrade Classroom Teachers: Challenges and Contributions to Teaching Quality

Izaías da Silva Sotelo

Universidad de La Integración de Las Américas.

Alderlan Souza Cabral

Orientador Dr. <https://lattes.cnpq.br/8583035818373126>

Resumo: Este estudo foi desenvolvido no período da pesquisa, como parte do requisito para reconhecimento de título que traz como temática “Formação continuada para professores de salas multisseriadas: desafios e contribuições para a qualidade do ensino”. Objetivo geral: analisar a importância da formação continuada para professores que atuam em salas multisseriadas. A capacitação continuada de educadores é um dos elementos fundamentais para aprimorar a prática pedagógica, especialmente em ambientes educacionais que enfrentam desafios particulares, como as turmas com múltiplas séries. Essas classes, frequentes em instituições educacionais rurais, em áreas ribeirinhas, entre povos indígenas e em locais de difícil acesso, demandam dos professores habilidades que se estendem além das adquiridas durante a formação inicial. O processo metodológico partiu de uma pesquisa bibliográfica com enfoque qualitativo, sustentada por autores como Paulo Freire, Antônio Nóvoa, Maurice Tardif, Libâneo, Perrenoud, Gatti e documentos oficiais do Ministério da Educação. Os principais resultados indicam que a formação continuada beneficia o aprimoramento profissional dos professores, expande as opções metodológicas, estimula a reflexão sobre a prática pedagógica e ajuda na elaboração de estratégias que se adequem à realidade das turmas multisseriadas.

Palavras-chave: classe multisseriada; formação docente; ensino-aprendizagem.

Abstract: This study was developed as part of the requirements for degree recognition, focusing on the theme “Continuing education for teachers in multi-grade classrooms: challenges and contributions to the quality of teaching.” The general objective was to analyze the importance of continuing education for teachers working in multi-grade classrooms. The ongoing professional development of educators is a fundamental element for enhancing pedagogical practice, particularly in educational settings facing unique challenges, such as multi-grade classes. These classes—common in rural schools, riverine areas, indigenous communities, and hard-to-reach locations—require teachers to possess skills that go beyond those acquired during initial teacher training. The methodological approach involved qualitative bibliographic research, drawing on the work of authors such as Paulo Freire, Antônio Nóvoa, Maurice Tardif, Libâneo, Perrenoud, and Gatti, as well as official documents from the Ministry of Education. The main results indicate that continuing education fosters teachers’ professional growth, expands methodological options, encourages reflection on pedagogical practice, and aids in the development of strategies tailored to the realities of multi-grade classrooms.

Keywords: multi-grade classroom; teacher training; teaching-learning process.

INTRODUÇÃO

O sistema educacional no Brasil é marcado por uma variedade de contextos escolares que demandam abordagens pedagógicas diversas. Dentre essas situações, sobressaem as salas multisseriadas, onde alunos de diferentes séries são atendidos por um único educador. Essa configuração é comum em instituições de ensino localizadas em áreas rurais, comunidades ribeirinhas, povos indígenas e regiões de difícil acesso, onde a escassez de alunos inviabiliza a formação de turmas nos moldes convencionais.

Mesmo ocupando uma posição fundamental na promoção do direito à educação, as instituições que operam com turmas multisseriadas enfrentam diversos obstáculos, como problemas de infraestrutura, falta de materiais didáticos, afastamento geográfico, escasso suporte pedagógico e poucas oportunidades de formação especializada para os educadores. Objetivo Geral: analisar a importância da formação continuada para professores que atuam em salas multisseriadas.

A presente obra se justifica, pois a formação continuada desempenha uma função importante ao permitir a atualização das práticas pedagógicas, o aprimoramento dos métodos de ensino e a elaboração de estratégias que atendam às demandas dos alunos em diversos níveis de aprendizado. Ressalta-se que educar envolve um processo constante de aprendizado para o educador. Assim, é fundamental que o professor esteja sempre refletindo sobre suas ações, procurando adquirir novos saberes que ajudem a promover uma educação mais relevante.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES

A capacitação contínua é uma das abordagens fundamentais para aprimorar a qualidade do ensino, possibilitando que os educadores atualizem seus saberes, adquiram novas habilidades e façam uma análise crítica de sua atuação no ambiente educacional. Conforme apontado por Antônio Nóvoa (1995) quando exemplifica que:

O processo formativo vai além de apenas participar de cursos ou treinamentos pontuais. É uma jornada contínua de desenvolvimento profissional, onde o educador adquire conhecimento ao refletir sobre sua atuação, compartilhar vivências com colegas e analisar as experiências do dia a dia no ambiente escolar.

De maneira semelhante, Maurice Tardif (2014) enfatiza que as competências dos professores se desenvolvem ao longo de sua trajetória profissional e surgem da combinação entre conhecimentos teóricos, vivências práticas, conteúdos curriculares e as interações que ocorrem no contexto escolar. A formação contínua precisa impulsionar transformações significativas na atuação dos educadores, levando em conta os desafios reais que eles encontram. Libâneo (2013) destaca

ainda que “O aprimoramento profissional está intimamente ligado à habilidade do docente em entender as mudanças sociais, culturais e tecnológicas que afetam a educação”.

Assim, a atualização profissional se torna fundamental para que o educador aprimore habilidades ligadas ao planejamento, à avaliação, à inovação nas metodologias e à administração do ambiente escolar, principalmente em situações desafiadoras como as turmas multisseriadas. De acordo com Arroyo (2012), as instituições de ensino rural apresentam traços singulares que devem ser levados em conta nas diretrizes de políticas públicas educacionais. Implementar métodos pedagógicos urbanos sem considerar as especificidades das comunidades rurais tende a intensificar as desigualdades no ensino e a desmerecer as identidades locais. Caldart (2011) ressalta que: “A Educação do Campo deve ser entendida como um projeto político-pedagógico que identifica os indivíduos do campo como os principais agentes de sua própria narrativa”.

Assim, o currículo, a estrutura do trabalho pedagógico e a formação de professores devem se integrar aos conhecimentos gerados nas comunidades, reconhecendo e valorizando seus aspectos culturais, sociais e econômicos. Apesar de serem muitas vezes ligadas a desafios estruturais, as salas multisseriadas também oferecem oportunidades valiosas. A interação entre alunos de idades variadas estimula a colaboração, o aprendizado mútuo, a autonomia e a formação de vínculos solidários, sempre que o educador possua a capacitação necessária para criar experiências didáticas diversificadas.

No entanto, várias pesquisas indicam que a falta de políticas públicas direcionadas, as condições inadequadas das instalações escolares, a insuficiência de recursos pedagógicos contextualizados e a oferta restrita de capacitação continuada tornam desafiadora a atuação dos professores nessas instituições. Portanto, entender as particularidades das salas multisseriadas é fundamental para desenvolver iniciativas formativas que ajudem a aprimorar a qualidade da educação.

Desafios Enfrentados pelos Professores das Salas Multisseriadas

O trabalho de ensinar em salas com múltiplas séries traz desafios que vão além dos enfrentados em turmas com séries homogêneas. O docente deve lidar ao mesmo tempo com variados conteúdos, níveis de aprendizado, estratégias de ensino e métodos de avaliação, o que requer um alto nível de planejamento, organização e adaptabilidade pedagógica.

Uma das maiores dificuldades é a criação de planos de aula que consigam atender alunos de diversas séries. Enquanto uma fração da classe se dedica a atividades de alfabetização, outra pode estar explorando conteúdos mais complexos, o que requer que o professor gerencie simultaneamente diferentes abordagens de ensino. Libâneo (2013) destaca que:

O planejamento pedagógico é um componente essencial para assegurar a estruturação das atividades docentes. Em ambientes

de salas multisseriadas, essa importância se intensifica, já que o educador deve escolher métodos que favoreçam a aprendizagem de todos os alunos dentro de um único espaço escolar.

Um outro obstáculo está relacionado à falta de materiais didáticos adequados para esse tipo de ensino. A maior parte dos livros fornecidos às escolas foi criada para turmas organizadas por séries, o que torna sua aplicação em salas com alunos de várias idades complicada. Como resultado, muitos educadores são obrigados a ajustar frequentemente as atividades e a desenvolver seus próprios recursos de ensino.

A infraestrutura das escolas desempenha um papel crucial na qualidade da educação. Em diversas instituições localizadas em áreas rurais, nota-se a falta de bibliotecas, laboratórios, conexão à internet, dispositivos tecnológicos e locais apropriados para a realização de atividades variadas, o que restringe as abordagens metodológicas disponíveis para os educadores.

Ademais, a distância geográfica torna mais difícil a inclusão dos educadores em programas de capacitação contínua e diminui a supervisão pedagógica realizada pelas secretarias de educação. Vários professores trabalham isoladamente em instituições afastadas dos centros urbanos, acumulando responsabilidades administrativas, educacionais e de gestão escolar ao mesmo tempo. Tardif (2014) aponta que:

O conhecimento dos professores é formado a partir das vivências no dia a dia escolar. No entanto, para que essas vivências se convertam em saberes profissionais, é imprescindível que o docente tenha oportunidades para refletir, dialogar e trocar experiências, o que nem sempre acontece em escolas com turmas multisseriadas.

Assim, lidar com as dificuldades encontradas nesses grupos demanda investimentos em infraestrutura, valorização dos profissionais, suporte pedagógico contínuo e programas de formação que considerem as particularidades desse ambiente educacional.

O investimento na formação contínua é fundamental para a melhoria do trabalho do professor em turmas multisseriadas, uma vez que permite ao educador expandir seu conhecimento, refinar suas abordagens pedagógicas e adquirir as habilidades essenciais para lidar com a diversidade existente em sala de aula. Segundo Freire (1996), o ato de ensinar envolve um contínuo processo de aprendizado. O professor precisa adotar uma abordagem investigativa em relação à sua atuação, considerando de forma crítica os obstáculos enfrentados e procurando opções que promovam a aquisição do conhecimento por parte dos alunos. Nóvoa (1995) defende que o crescimento profissional é resultado da interação entre teoria e prática. A formação ao longo da vida não deve se limitar à simples entrega de conteúdos, mas sim facilitar espaços para reflexão em grupo, exploração da prática docente e desenvolvimento conjunto de respostas para os desafios diários enfrentados na escola. Perrenoud (2002) enfatiza que: “É fundamental que o

educador cultive habilidades ligadas à resolução de desafios, à colaboração em equipe, à inovação nas metodologias e à adaptação contínua das abordagens educativas às demandas dos alunos”.

Essas habilidades são especialmente significativas em ambientes de ensino com turmas multisseriadas. A educação continuada também reforça a autonomia dos educadores, promovendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inovadoras, inclusivas e adaptadas ao contexto. Ao trocar experiências com outros colegas, o docente enriquece seu conjunto de métodos e consolida sua identidade profissional. Além disso, a realização de cursos, oficinas, grupos de estudos e comunidades de aprendizado favorece o compartilhamento de práticas bem-sucedidas implementadas em diversas instituições de ensino, ajudando na criação conjunta de soluções que se adequem às realidades específicas de cada local.

Assim, apostar na capacitação contínua implica compreender que o aprimoramento profissional do educador é essencial para assegurar uma educação de excelência nas salas de aula com múltiplos níveis, estimulando práticas pedagógicas mais eficazes, inclusivas e socialmente responsáveis.

Políticas Públicas de Formação Continuada para Professores das Salas Multisseriadas

A execução de políticas públicas que focam na formação continuada dos educadores representa um dos maiores obstáculos da educação no Brasil, principalmente nas escolas rurais e nas salas de aula com múltiplas séries. Apesar de a legislação nacional enfatizar a necessidade de valorização dos professores, persiste a dificuldade em implementar programas de formação contínua que considerem as particularidades desses profissionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) determina que a capacitação dos educadores deve garantir o aprendizado constante, integrando teoria e prática, além de criar oportunidades para o crescimento profissional ao longo da trajetória de trabalho. Igualmente, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) estabelece objetivos focados na valorização dos professores, incluindo a ampliação da formação continuada e o aprimoramento profissional (Brasil, 1996).

Dentro do contexto da Educação do Campo, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002) enfatizam a importância de políticas direcionadas que assegurem uma educação adaptada, levando em conta as particularidades culturais, sociais e econômicas das comunidades rurais. Tais diretrizes sublinham a necessidade de que a formação dos educadores considere as particularidades das comunidades que servem, reconhecendo e valorizando seus saberes e estilos de vida (Brasil, 2002).

Nas últimas décadas, várias iniciativas têm se destacado, como o Programa Escola da Terra, o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) e os cursos de formação promovidos em colaboração entre universidades públicas e os governos estaduais e municipais. Essas ações tiveram como objetivo aprimorar a prática pedagógica dos docentes das escolas rurais, através da formação

continuada, do desenvolvimento de materiais didáticos e do suporte pedagógico (Brasil, 2014).

Contudo, vários estudiosos indicam que essas políticas ainda enfrentam restrições ligadas à falta de continuidade na administração, escassez de recursos financeiros, problemas logísticos e abrangência geográfica limitada. Em muitas áreas, principalmente na Amazônia Legal, as comunidades ribeirinhas e locais de difícil acesso recebem cursos de formação de forma irregular, o que não supre as necessidades contínuas dos educadores. Gatti (2016) ressalta que: “Programas de formação continuada que se mostram eficazes devem estar alinhados às necessidades reais das instituições de ensino, favorecendo práticas de reflexão, colaboração e continuidade”.

A autora sublinha que cursos que ocorrem de forma isolada e sem conexão com a realidade do dia a dia nas escolas costumam gerar resultados restritos na aprimoração das práticas educacionais. Nesse contexto, é essencial que a União, as unidades federativas e os municípios implementem políticas públicas permanentes voltadas para a formação continuada, assegurando apoio pedagógico regular, acesso a tecnologias educacionais, promoção da pesquisa e valorização dos profissionais da educação que trabalham em salas multisseriadas. Apenas com investimentos substanciais será viável aprimorar a qualidade da educação oferecida às comunidades rurais e minimizar as disparidades educacionais no país.

A elaboração de políticas públicas é fundamental para que respondam às particularidades da área. Para isso, os gestores devem conceber a educação como uma responsabilidade do Estado, e não somente do governo. É essencial considerar a educação de forma holística, levando em conta não apenas as demandas individuais, mas também como outros setores e suas iniciativas podem favorecer o desenvolvimento da área. Caldart (2011) apresenta a seguinte ideia:

Um movimento social terá um caráter educativo mais significativo na medida em que se firmar como uma entidade coletiva, conseguindo estruturar suas dinâmicas internas e suas metodologias de luta de maneira harmônica com suas metas sociais mais abrangentes [...].

Arroyo (2012) levanta a dúvida sobre quem deverá liderar a elaboração desta Política Pública voltada para a Educação do Campo e busca responder em suas observações: (...) são vocês, profissionais da educação, que fazem parte do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e da Reforma Agrária, que deverão assumir essa liderança ao lado dos educadores e educadoras do campo e dos diversos movimentos rurais. Devemos estar continuamente receptivos e conectados ao que há de mais inovador, às problemáticas, às perguntas e às soluções daqueles que compartilham das mesmas fronteiras, mesmo que pertençam a contextos sociais variados. Arroyo (2012) relata que:

A educação, independentemente da sua área, é um direito assegurado, e por isso é dever do Estado assegurar a Educação do Campo em suas localidades. (...) A Educação do Campo não

é uma obrigação exclusiva do próprio Campo, mas sim uma responsabilidade de todos, enfatiza.

Para a maioria da população, especialmente aqueles com menos recursos financeiros, o conhecimento é visto apenas como uma fase para atingir um determinado nível, em vez de servir como uma ferramenta para analisar criticamente sua realidade e condição social, resultando assim na rejeição ao saber.

Conforme apontado por Arroyo (2012):

É evidente que essa perspectiva propedêutica e hierárquica do saber gera repercussões. O conhecimento será acessível a um seleto grupo, aos que conseguem alcançar os níveis mais altos. Aqueles que não lograrem esse feito receberão apenas ensinamentos básicos, preliminares, conceitos simples e habilidades iniciais, na esperança de que, em algum momento, consigam progredir.

Caldart (2011) destaca que:

A atuação dos Movimentos Sociais contribui para a humanização dos indivíduos, pois promove aprendizado e desenvolvimento pessoal, levando em consideração sua condição de sujeitos, suas experiências de vida, sua trajetória e a luta pelo reconhecimento de sua dignidade e liberdade.

A ênfase na educação deve estar voltada para o desenvolvimento do cidadão e da individualidade humana, além de sua compreensão do mundo, uma vez que, conforme menciona Arroyo (2012), é necessário avançar:

Buscando por uma educação fundamental que possua valor intrínseco, que não seja apenas um meio para alcançar etapas, mas que tenha como objetivo primordial a promoção da formação essencial de que todo indivíduo necessita e tem o direito de receber.

O ensino é um direito essencial que deve ser garantido a todos, independentemente de sua posição social ou de sua capacidade financeira. A dignidade humana dos indivíduos que chegam a este mundo é fundamental para assegurar que esse direito seja respeitado.

“A educação, em vez de ser reconhecida como um direito, é frequentemente considerada como uma exigência para outros fins, como o mercado, o progresso econômico e a cidadania” (Arroyo, 2012).

O escritor comenta que:

(...) Os grupos do campo, que em nossa cultura nunca foram vistos como pessoas, ou apenas considerados como indivíduos de segunda ou terceira classe, são tratados como aqueles que carecem de identidade. Esses grupos não são reconhecidos como detentores de direitos (Arroyo, 2012).

A percepção de inferioridade entre as comunidades rurais leva frequentemente seus integrantes a acreditarem que suas realidades não são dignas e que, para obter melhorias, precisam se deslocar para os centros urbanos. Contudo, a essência humana assegura que todos têm iguais direitos, independentemente de onde vivem. Segundo Arroyo (2012): “A luta pelo direito à educação gera novos sujeitos de direitos. A base da formação desses sujeitos é justamente a luta por direitos.” Não existe direito assegurado que não seja conquistado por meio da luta, que demonstra aos governantes que a população está ciente de seus direitos. O acesso à educação é um dever que deve ser garantido a todos os cidadãos. Quando os direitos destes não são respeitados, a educação, que está intimamente ligada aos direitos fundamentais, acaba sendo prejudicada, sendo este um dos direitos mais transformadores. Para o Estado, pode ser benéfico não cumprir de forma eficaz essa obrigação.

PROCESSO METODOLÓGICO

Este trabalho consiste em uma investigação de tipo bibliográfico, utilizando uma abordagem qualitativa e de caráter descritivo. Está baseado na análise de obras literárias, artigos acadêmicos, teses, dissertações, legislações e documentos oficiais que tratam da formação contínua de educadores e das salas multisseriadas.

Conforme apontado por Gil (2019), a investigação bibliográfica é realizada com base em obras pré-existentes, oferecendo ao investigador a oportunidade de explorar, examinar e interpretar diversas contribuições acadêmicas sobre um assunto específico. Esse método de pesquisa permite a formação de um alicerce teórico sólido, facilitando uma análise crítica dos fenômenos em questão.

A opção pelo enfoque qualitativo se justifica por sua capacidade de interpretar os significados atribuídos às práticas de ensino e aos processos de formação de professores, levando em conta os contextos históricos, sociais e culturais que afetam o trabalho dos educadores em salas multisseriadas. Segundo Creswell (2009) relata que: “O enfoque qualitativo visa entender os fenômenos em seus ambientes naturais, valorizando as percepções dos participantes e as evidências documentais”.

Em relação aos propósitos, a pesquisa tem um caráter descritivo, uma vez que busca identificar os principais obstáculos que os educadores das turmas multisseriadas enfrentam e examinar as contribuições da formação continuada para a evolução da prática pedagógica. Segundo Gil (2019), investigações descritivas visam observar, registrar, analisar e interpretar atributos de um fenômeno específico, sem interferir diretamente nele. Para a seleção das referências, foram adotados critérios de relevância científica, atualidade e reconhecimento acadêmico dos autores. Entre os principais referenciais utilizados destacam-se Freire (1996), Nóvoa (1995), Tardif (2014), Libâneo (2013), Perrenoud (2002), Gatti (2016), Arroyo (2012), Caldart (2011), Creswell (2009) e Gil (2019), além da legislação educacional brasileira.

A avaliação das informações foi realizada através de uma leitura atenta, categorização temática e interpretação das contribuições dos vários autores, criando conexões entre as bases teóricas e a experiência dos docentes em turmas multisseriadas. Esse processo possibilitou reconhecer similaridades, dificuldades e oportunidades para o aprimoramento da formação continuada como uma abordagem para elevar a qualidade do ensino.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A revisão da literatura indica que a educação continuada tem um impacto significativo na qualidade do ensino praticado em salas de aula multisseriadas. As pesquisas examinadas mostram que educadores que se envolvem frequentemente em programas de formação possuem habilidades aprimoradas em planejamento, organização do currículo, adaptação de metodologias e avaliação do aprendizado.

Os dados indicam que um dos principais obstáculos que os professores enfrentam é a obrigação de apoiar, ao mesmo tempo, alunos de várias séries, com diferentes estágios de crescimento e velocidades de aprendizado. Essa situação demanda um planejamento coeso, conhecimento de várias metodologias e a aplicação de táticas que promovam a independência dos alunos.

Uma questão frequentemente abordada na literatura é a carência de materiais didáticos adequados para o ensino em turmas multisseriadas. Muitas vezes, os educadores se veem obrigados a modificar os conteúdos destinados a classes seriadas, criando atividades personalizadas para atender às demandas de cada grupo. Essa realidade aumenta a carga de trabalho dos professores e destaca a relevância da formação continuada como um espaço para desenvolver e trocar recursos pedagógicos. Os pesquisadores examinados concordam que a formação permanente contribui para a criação de práticas educativas mais reflexivas e adaptadas ao contexto. Ao se envolverem em cursos, oficinas, grupos de pesquisa e iniciativas conjuntas, os educadores enriquecem seu saber, trocam vivências e elaboram soluções em conjunto para os obstáculos enfrentados no dia a dia escolar.

Figura 1 - Maior Relevância da Formação Docente.
IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA
 PARA CLASSES MULTISSERIADAS - 2026



Fonte: O pesquisador (2026).

A capacitação contínua é essencial para renovar as práticas de ensino, ajustar-se às inovações tecnológicas e entender as mudanças sociais. Essa formação assegura uma educação de excelência e possibilita que o professor atenda às exigências em constante evolução dos estudantes e do contexto escolar.

- **Atualização Pedagógica:** Proporciona ao educador a oportunidade de modernizar suas práticas em sala de aula, empregando novas abordagens e recursos digitais que envolvem os alunos.
- **Ajuste às Diversidades:** Prepara o professor para enfrentar variadas situações sociais e atender às necessidades de aprendizado específicas, promovendo uma educação mais acessível a todos.
- **Reconhecimento Profissional:** Aumenta a autoconfiança do indivíduo e cria oportunidades para avanço na profissão, mantendo-o incentivado.

Um outro achado destacado diz respeito à importância de políticas públicas contínuas voltadas para a capacitação. Iniciativas pontuais ou de breve duração têm um efeito limitado na prática dos educadores, ao passo que programas de formação estruturados e regulares costumam gerar transformações mais significativas na estruturação do ensino e no aprendizado dos alunos.

Constatou-se também que a valorização dos conhecimentos regionais, da cultura das comunidades e das vivências dos alunos reforça a conexão entre a escola e o entorno, tornando o aprendizado mais relevante. Nesse cenário, a formação continuada auxilia o educador a criar abordagens que considerem as particularidades sociais, culturais e econômicas das populações assistidas.

Dessa maneira, os achados da pesquisa evidenciam que a formação contínua não se limita a ser uma tática de atualização profissional, mas se revela como um componente fundamental para a valorização dos professores, o avanço da Educação do Campo e a elevação da qualidade do ensino nas turmas multisseriadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A capacitação contínua de educadores é um dos elementos mais importantes para aprimorar a qualidade do ensino, especialmente em turmas multisseriadas, onde a variedade de séries, velocidades de aprendizado e realidades socioculturais requer dos professores expertise específica, planejamento adaptado e atualização profissional frequente.

Durante esta pesquisa, constatou-se que os educadores que trabalham em turmas multisseriadas lidam com obstáculos associados à estruturação do trabalho pedagógico, à falta de materiais didáticos adequados, às carências de infraestrutura, ao isolamento territorial e à inadequação de programas de formação continuada. Esses desafios podem prejudicar o processo de ensino e aprendizagem, especialmente quando não são amparados por políticas públicas de educação.

A análise das fontes consultadas mostrou que a formação continuada contribui para o aprimoramento profissional dos educadores, promovendo uma

reflexão crítica sobre suas práticas, a construção conjunta do conhecimento, a inovação nas metodologias e a adoção de estratégias pedagógicas mais ajustadas às particularidades das turmas multisseriadas. Os fundamentos teóricos examinados indicam que o docente passa a ser mais do que um mero transmissor de informações, assumindo a posição de investigador de sua atuação, ao procurar soluções que atendam às demandas dos alunos e da comunidade escolar.

Verificou-se que a eficácia da capacitação continuada está atrelada a políticas públicas constantes que considerem as necessidades concretas das escolas rurais. Cursos isolados ou que não se conectam com a realidade da escola geralmente geram resultados insatisfatórios, enquanto programas de formação que são contínuos, colaborativos e adaptados ao contexto escolar favorecem significativamente o aprimoramento da prática educacional.

Um ponto importante observado foi a relevância de reconhecer o conhecimento gerado pelas comunidades rurais. A combinação entre o saber acadêmico e o saber local contribui para uma educação mais impactante, reforçando a identidade cultural dos alunos e estimulando uma participação mais ativa da comunidade nas iniciativas da escola.

Assim, pode-se concluir que promover a capacitação contínua dos docentes que atuam em salas multisseriadas representa um investimento direto na melhoria da qualidade educacional, na diminuição das desigualdades na educação e na valorização da Educação do Campo. Sugere-se que futuras investigações realizem estudos práticos com professores que trabalham em classes multisseriadas, possibilitando uma análise mais aprofundada das práticas de ensino, das demandas formativas e dos efeitos das políticas públicas na rotina escolar.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzales. **Escola: terra de direito**. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014–2024. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: MEC, 2002.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativo e mistos**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

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

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161–171, 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.



Perspectivas Teóricas para o Ensino Estratégico de Leitura e Escrita

Theoretical Perspectives on the Strategic Teaching of Reading And Writing

Waldemira Maria Paiva de Castro

Universidad de la Integración de las Américas.

Alderlan Souza Cabral

Orientador Dr. <https://lattes.cnpq.br/8583035818373126>

Resumo: Este estudo é uma segunda descrição resumida de uma dissertação de mestrado extraída do segundo objetivo específico desenvolvido para reconhecimento de títulos que têm como temática “Perspectivas teóricas para o ensino estratégico de leitura e escrita”. O ensino estratégico da leitura e da escrita constitui uma das principais demandas da educação contemporânea, sobretudo diante dos desafios relacionados à formação de leitores e escritores competentes. Este estudo tem como objetivo geral: analisar as principais perspectivas teóricas que fundamentam o ensino estratégico da leitura e da escrita, enfatizando as contribuições da psicologia cognitiva, do sociointeracionismo, da teoria histórico-cultural, da perspectiva do letramento e dos estudos sobre estratégias metacognitivas. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em obras publicadas entre os anos de 2000 e 2021. Os resultados evidenciam que o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras depende da utilização de estratégias pedagógicas planejadas, capazes de promover autonomia, reflexão crítica e participação ativa dos estudantes durante o processo de aprendizagem. Conclui-se que o ensino estratégico representa uma importante alternativa para elevar os índices de aprendizagem da leitura e da escrita na educação básica.

Palavras-chave: leitura; escrita; estratégias de ensino; letramento; aprendizagem.

Abstract: This study presents a summary derived from a master’s thesis—specifically addressing the second objective developed for the degree recognition process—focused on the theme “Theoretical perspectives for the strategic teaching of reading and writing.” The strategic teaching of reading and writing is a key demand in contemporary education, particularly given the challenges involved in fostering competent readers and writers. The general objective of this article is to analyze the main theoretical perspectives underpinning the strategic teaching of reading and writing, emphasizing contributions from cognitive psychology, socio-interactionism, historical-cultural theory, the literacy perspective, and studies on metacognitive strategies. This research is characterized as a qualitative bibliographic study based on works published between 2000 and 2021. The results indicate that the development of reading and writing competencies relies on the use of planned pedagogical strategies capable of fostering student autonomy, critical reflection, and active participation throughout the learning process. It is concluded that strategic teaching represents a significant alternative for improving reading and writing learning outcomes in basic education.

Keywords: reading; writing; teaching strategies; literacy; learning.

INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita representam competências essenciais para o desenvolvimento acadêmico, profissional e social dos indivíduos. Entretanto, inúmeras avaliações nacionais e internacionais demonstram que uma parcela significativa dos estudantes brasileiros apresenta dificuldades na compreensão leitora e na produção textual, comprometendo o desempenho escolar e a aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento. Objetivo geral: analisar as principais perspectivas teóricas que fundamentam o ensino estratégico da leitura e da escrita, enfatizando as contribuições da psicologia cognitiva, do sociointeracionismo, da teoria histórico-cultural, da perspectiva do letramento e dos estudos sobre estratégias metacognitivas.

A presente obra se justifica, pois nas últimas décadas, pesquisadores passaram a defender que ensinar apenas a decodificar palavras não garante a formação de leitores competentes. Dessa forma, o ensino estratégico da leitura e da escrita emerge como uma abordagem pedagógica capaz de desenvolver habilidades cognitivas, metacognitivas e linguísticas que permitem ao estudante compreender, interpretar, analisar e produzir diferentes gêneros textuais de maneira autônoma.

Segundo Goulart (2000), ensinar a ler e escrever exige superar metodologias tradicionais e compreender a alfabetização como um processo dinâmico relacionado à construção de sentidos e ao conhecimento de mundo.

Ao longo das últimas décadas, o ensino da leitura e da escrita sofreu significativas mudanças tanto em suas teorias quanto em suas metodologias. O modelo clássico, focado na decodificação de palavras e na memorização de regras gramaticais, foi progressivamente trocado por abordagens que veem a linguagem como uma prática social, histórica, cultural e interativa. Essa transformação possibilitou a compreensão de que ler e escrever são processos intrincados que demandam a construção de significados, a utilização de conhecimentos anteriores, uma reflexão crítica e a participação ativa do indivíduo em diversos contextos de comunicação.

PERSPECTIVAS TEÓRICAS PARA O ENSINO ESTRATÉGICO DA LEITURA E DA ESCRITA

De acordo com Soares (2014), a aprendizagem da leitura e da escrita ultrapassa o domínio do código alfabético, exigindo que o indivíduo participe efetivamente das práticas sociais de leitura e escrita. A autora ressalta que alfabetização e letramento constituem processos distintos, porém complementares, pois enquanto a alfabetização refere-se à apropriação do sistema de escrita, o letramento envolve o uso competente da linguagem escrita em diferentes situações sociais.

Nessa perspectiva, Kleiman (2013) afirma que a leitura não pode ser compreendida como simples reconhecimento de palavras, mas como um processo

interativo entre leitor, texto e contexto. O leitor constrói sentidos à medida que relaciona as informações presentes no texto aos seus conhecimentos linguísticos, culturais e sociais. Marcuschi (2008) acrescenta que: “Toda prática de leitura ocorre em situações reais de comunicação, sendo influenciada pelos gêneros textuais utilizados socialmente”.

Dessa forma, ensinar a ler implica oferecer aos estudantes contato permanente com diferentes gêneros discursivos, ampliando suas competências comunicativas. Segundo Koch e Elias (2015), a compreensão textual depende da capacidade do leitor de produzir inferências, identificar implícitos, estabelecer relações entre ideias e construir interpretações coerentes durante a leitura. Assim, compreender um texto significa muito mais do que localizar informações explícitas; significa estabelecer relações cognitivas capazes de produzir novos conhecimentos.

Essas concepções romperam definitivamente com o paradigma mecanicista do ensino da leitura, defendendo práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da autonomia intelectual do estudante.

A psicologia cognitiva exerceu significativa influência sobre os estudos da leitura ao demonstrar que compreender um texto envolve diversos processos mentais que podem ser ensinados pelo professor.

Entre as principais pesquisadoras dessa abordagem destaca-se Isabel Solé (2008), cuja obra *Estratégias de Leitura* tornou-se referência internacional para o ensino da compreensão leitora.

Para Solé (2008), a leitura deve ser organizada em três momentos estratégicos:

- estratégias antes da leitura;
- estratégias durante a leitura;
- estratégias após a leitura.

Antes da leitura, o professor estimula os conhecimentos prévios dos estudantes, promove antecipações sobre o texto e estabelece objetivos claros para a atividade. Durante a leitura, os alunos monitoram continuamente sua compreensão, formulam hipóteses, realizam inferências e verificam se suas previsões foram confirmadas. Após a leitura, ocorrem a síntese das ideias principais, a reflexão crítica e a avaliação da compreensão alcançada. Segundo Solé (2008), exemplifica que: “As estratégias de leitura permitem que o leitor controle seu próprio processo de compreensão, tornando-se progressivamente mais autônomo”.

Essa perspectiva atribui ao professor o papel de mediador, responsável por ensinar explicitamente os procedimentos utilizados pelos leitores proficientes. Diversos estudos evidenciam que estudantes que aprendem estratégias cognitivas apresentam melhor desempenho na compreensão textual, maior capacidade argumentativa e melhor organização da produção escrita.

Estratégias Metacognitivas na Compreensão Leitora

A metacognição constitui um dos fundamentos mais importantes do ensino estratégico da leitura e da escrita. Flavell (2002) define metacognição como a capacidade de refletir sobre os próprios processos de pensamento, monitorando, regulando e avaliando a própria aprendizagem. No contexto escolar, as estratégias metacognitivas possibilitam que os estudantes planejem a leitura, acompanhem sua compreensão durante o processo e identifiquem dificuldades para corrigi-las autonomamente. Entre as principais estratégias destacam-se:

- Ativação de conhecimentos prévios;
- Formulação de perguntas;
- Elaboração de hipóteses;
- Identificação das ideias principais;
- Elaboração de resumos;
- Monitoramento da compreensão;
- Autoavaliação da aprendizagem.

Segundo Koch e Elias (2015), leitores proficientes utilizam essas estratégias de forma automática, enquanto leitores iniciantes necessitam de orientação sistemática para desenvolvê-las.

Nesse sentido, o ensino estratégico propõe que essas habilidades sejam ensinadas de maneira explícita, planejada e contínua, permitindo que os estudantes compreendam não apenas o conteúdo dos textos, mas também os procedimentos utilizados durante a leitura. O desenvolvimento da metacognição favorece ainda a aprendizagem da escrita, pois o estudante passa a revisar seus textos, identificar incoerências, reorganizar argumentos e aprimorar a qualidade da produção textual. Vygotsky (2007) relata que: “O desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais mediadas pela linguagem”.

Assim, a aprendizagem antecede o desenvolvimento e impulsiona a formação das funções psicológicas superiores.

Um dos conceitos centrais da teoria é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida como a distância entre aquilo que o estudante consegue realizar sozinho e aquilo que consegue realizar com a mediação de um professor ou de colegas mais experientes. Ferreiro (2011) afirma que a aprendizagem da escrita não ocorre pela simples memorização das correspondências entre letras e sons, mas pela elaboração de hipóteses sucessivas sobre o funcionamento do sistema de escrita. Nesse processo, a criança interpreta, formula explicações, testa possibilidades e reorganiza seus conhecimentos a partir das experiências vivenciadas em contextos de interação. Os níveis de desenvolvimento descritos pela autora — pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético — permitem ao professor compreender que os erros produzidos pelos estudantes representam indícios do processo de construção do conhecimento, e não apenas falhas que devam ser corrigidas. Segundo Ferreiro (2011), “A criança aprende porque pensa sobre a escrita, e não porque apenas cópia modelos”.

Essa compreensão desloca o foco da prática pedagógica para a criação de situações de aprendizagem que desafiem os estudantes a refletirem sobre a língua escrita. No ensino estratégico da leitura e da escrita, as contribuições da Psicogênese favorecem a elaboração de atividades que promovam:

- Análise de diferentes portadores textuais;
- Comparação entre palavras;
- Produção espontânea de textos;
- Leitura compartilhada;
- Reflexão sobre o sistema de escrita;
- Revisão e reescrita textual.

Ao reconhecer os conhecimentos prévios dos estudantes, o professor consegue planejar intervenções mais adequadas às necessidades individuais, favorecendo uma aprendizagem significativa.

A perspectiva do letramento no ensino da leitura e da escrita

A partir dos anos 2000, os estudos sobre letramento ganharam destaque na pesquisa educacional brasileira, especialmente pelas contribuições de Magda Soares, Ângela Kleiman, Roxane Rojo e Brian Street. Soares distingue alfabetização e letramento, argumentando que alfabetizar consiste em ensinar o sistema de escrita alfabética, enquanto letrar significa inserir os sujeitos nas práticas sociais de leitura e escrita. Para a autora: “Não basta aprender a ler e escrever; é necessário saber utilizar essas habilidades nas diferentes práticas sociais” (Soares, 2014).

Essa perspectiva amplia o conceito de aprendizagem, compreendendo que a leitura e a escrita são instrumentos de participação cidadã, produção cultural e inclusão social. Kleiman (2013) ressalta que as práticas de letramento ocorrem em múltiplos espaços sociais, como família, escola, trabalho, comunidades religiosas e ambientes digitais. Dessa forma, o ensino deve aproximar os conteúdos escolares das situações reais de uso da linguagem.

Street (2014) propõe o modelo ideológico do letramento, segundo o qual toda prática de leitura e escrita está vinculada aos contextos históricos, culturais e sociais nos quais é produzida. Em oposição ao modelo autônomo, que considera a leitura uma habilidade neutra, o autor evidencia que os significados atribuídos aos textos variam conforme os sujeitos e suas experiências.

Rojo (2009) amplia esse debate ao introduzir o conceito de multiletramentos, destacando que a sociedade contemporânea exige competências relacionadas às diferentes linguagens, mídias e tecnologias digitais. Assim, o ensino estratégico deve contemplar textos impressos, digitais, multimodais e audiovisuais, favorecendo a formação de leitores críticos capazes de atuar em uma sociedade em constante transformação.

Durante muito tempo, a produção textual foi compreendida apenas como atividade de avaliação. Atualmente, entretanto, entende-se que escrever constitui um processo cognitivo complexo que exige planejamento, organização de ideias, textualização, revisão e reescrita.

Koch e Elias (2015) defendem que a escrita deve ser concebida como uma atividade interativa, na qual o autor considera o interlocutor, os objetivos comunicativos e o contexto de produção. Nesse sentido, ensinar a escrever implica orientar os estudantes quanto às diferentes etapas do processo de escrita. Entre as principais estratégias de ensino destacam-se:

- Planejamento da escrita;
- Definição dos objetivos comunicativos;
- Organização das ideias;
- Elaboração de esquemas;
- Seleção do gênero textual;
- Produção da primeira versão;
- Revisão colaborativa;
- Reescrita;
- Publicação ou socialização do texto.

Marcuschi (2008) ressalta que escrever bem depende do contato permanente com práticas significativas de leitura, uma vez que leitores proficientes tendem a desenvolver maior competência textual.

Soares (2014) acrescenta que a escrita deve possuir função social. Dessa forma, produzir textos destinados apenas à correção do professor limita o potencial formativo da aprendizagem. Em contrapartida, quando os estudantes escrevem para informar, argumentar, convencer, relatar experiências ou participar de projetos coletivos, atribuem maior significado à atividade.

O ensino estratégico da escrita também pressupõe o desenvolvimento da autonomia do estudante. O professor atua como mediador, oferecendo orientações, modelos, feedbacks e oportunidades constantes de revisão, até que os alunos sejam capazes de monitorar e aperfeiçoar sua própria produção textual.

As tecnologias digitais ampliam essas possibilidades, permitindo processos colaborativos de escrita, compartilhamento de textos, revisão em tempo real e produção multimodal. Dessa forma, o ensino estratégico da escrita deve integrar práticas tradicionais e recursos tecnológicos, preparando os estudantes para os diferentes contextos de comunicação da sociedade contemporânea.

As transformações ocorridas nas pesquisas sobre alfabetização, letramento e ensino da língua portuguesa evidenciam que o professor ocupa posição central na organização de experiências de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras. Sob a perspectiva do ensino estratégico, o docente deixa de ser um simples transmissor de conteúdos para assumir o papel de mediador, planejando situações didáticas que promovam a construção ativa do conhecimento.

A mediação pedagógica envolve a seleção criteriosa de textos, a definição de objetivos de aprendizagem, o ensino explícito de estratégias de leitura e escrita e o acompanhamento contínuo do progresso dos estudantes. Conforme Vygotsky

(2007): “A aprendizagem ocorre inicialmente no plano social, por meio das interações estabelecidas entre professor e aluno, para posteriormente ser internalizada”.

Nesse sentido, o docente cria condições para que os estudantes avancem de seu nível de desenvolvimento real para níveis mais elevados de compreensão e autonomia.

Segundo Solé (2008), o ensino das estratégias de leitura deve ocorrer de forma sistemática e intencional. O professor precisa demonstrar como leitores experientes formulam hipóteses, estabelecem objetivos para a leitura, monitoram a compreensão, identificam ideias principais, elaboram inferências e sintetizam informações. Essas estratégias, inicialmente conduzidas pelo docente, são gradativamente apropriadas pelos estudantes, favorecendo a aprendizagem autorregulada. No ensino da escrita, Koch e Elias (2015) ressaltam que:

A mediação envolve orientar os alunos durante todas as etapas da produção textual, desde o planejamento até a revisão e a reescrita. O feedback contínuo permite identificar dificuldades, reorganizar argumentos e aperfeiçoar aspectos linguísticos e discursivos, contribuindo para a formação de escritores mais competentes.

Outro aspecto relevante refere-se à avaliação formativa. Diferentemente da avaliação centrada apenas na atribuição de notas, a avaliação formativa acompanha o desenvolvimento do estudante ao longo do processo, identificando avanços, dificuldades e possibilidades de intervenção. Essa perspectiva favorece práticas pedagógicas mais inclusivas, respeitando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.

PROCESSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo bibliográfico, com enfoque qualitativo. A pesquisa bibliográfica fundamenta-se na análise sistemática da produção científica existente acerca do ensino estratégico da leitura e da escrita, possibilitando compreender as principais perspectivas teóricas desenvolvidas entre os anos de 2000 e 2021.

De acordo com Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de materiais já elaborados, especialmente livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos institucionais. Essa modalidade permite identificar avanços conceituais, divergências teóricas e contribuições para o campo investigado.

A abordagem qualitativa foi adotada por privilegiar a interpretação dos fenômenos educacionais e a compreensão das relações estabelecidas entre os diferentes referenciais teóricos. Conforme Creswell (2014), a pesquisa qualitativa busca compreender os significados atribuídos pelos sujeitos aos fenômenos sociais, favorecendo análises aprofundadas da realidade estudada.

Foram consultadas obras publicadas entre 2000 e 2021, disponíveis em livros, periódicos científicos, bases de dados eletrônicas e documentos oficiais, priorizando autores reconhecidos nacional e internacionalmente na área da alfabetização, letramento, compreensão leitora, produção textual e metodologias de ensino.

A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo, permitindo organizar as informações em categorias temáticas relacionadas às diferentes perspectivas teóricas que fundamentam o ensino estratégico da leitura e da escrita. Os principais referenciais teóricos que sustentaram este estudo foram:

- Isabel Solé (2008), cujas contribuições fundamentam o ensino estratégico da leitura, especialmente no que se refere às estratégias de compreensão leitora desenvolvidas antes, durante e após a leitura;
- Magda Soares (2014), referência nos estudos sobre alfabetização e letramento, destacando a articulação entre a aprendizagem do sistema de escrita e as práticas sociais de leitura e escrita;
- Ângela Kleiman (2013), que concebe a leitura como uma prática social e interativa, enfatizando o papel do contexto e dos conhecimentos prévios na construção de sentidos;
- Luiz Antônio Marcuschi (2008), cujos estudos sobre gêneros textuais e práticas discursivas orientam o ensino contextualizado da língua portuguesa;
- Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2015), que abordam os processos de construção dos sentidos do texto e as estratégias de compreensão leitora;
- Lev S. Vygotsky (2007), cuja Teoria Histórico-Cultural fundamenta a importância da mediação pedagógica, da interação social e da Zona de Desenvolvimento Proximal no processo de aprendizagem;
- Emilia Ferreiro (2011), com a teoria da Psicogênese da Língua Escrita, que explica a construção do conhecimento sobre o sistema de escrita pelas crianças;
- Brian Street (2014) e Roxane Rojo (2009), que fundamentam os conceitos de letramento social e multiletramentos, enfatizando a leitura e a escrita como práticas culturais inseridas em diferentes contextos sociais e tecnológicos.

A organização e interpretação dos dados ocorreram por meio da análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), possibilitando identificar categorias temáticas relacionadas às perspectivas cognitivas, metacognitivas, histórico-culturais, psicogenéticas e socioculturais do ensino estratégico da leitura e da escrita.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise da literatura permitiu identificar que as diferentes perspectivas teóricas convergem para a compreensão de que a leitura e a escrita constituem

práticas cognitivas, sociais e culturais que exigem planejamento pedagógico sistemático e ensino explícito de estratégias. Embora os autores apresentem enfoques distintos, verifica-se um consenso quanto à necessidade de superar práticas tradicionais baseadas exclusivamente na decodificação e na memorização de conteúdo.

Inicialmente, observou-se que a perspectiva cognitiva, representada por Isabel Solé (2008), atribui grande relevância às estratégias de compreensão leitora. Para a autora, o leitor competente não apenas decodifica informações, mas mobiliza conhecimentos prévios, formula hipóteses, realiza inferências, monitora sua compreensão e avalia continuamente o significado do texto. Esses procedimentos favorecem a autonomia intelectual dos estudantes e ampliam sua capacidade de interpretar textos de diferentes gêneros.

Nesse contexto, as estratégias cognitivas devem ser ensinadas explicitamente pelo professor, por meio de práticas planejadas que orientem os estudantes durante todo o processo de leitura. Tal perspectiva rompe com metodologias tradicionais, nas quais o aluno ocupa posição passiva, e fortalece práticas pedagógicas centradas na construção ativa do conhecimento.

Sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, Vygotsky (2007) enfatiza que o desenvolvimento da leitura e da escrita ocorre por meio da interação social e da mediação pedagógica. A aprendizagem antecede o desenvolvimento e é potencializada quando o professor organiza situações desafiadoras, oferecendo suporte adequado às necessidades dos estudantes. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal demonstra que a intervenção docente é decisiva para que o aluno alcance níveis mais elevados de aprendizagem.

Os estudos de Ferreiro (2011) também revelam importantes contribuições para o ensino estratégico da leitura e da escrita. Ao explicar que a criança constrói hipóteses sobre o sistema de escrita antes mesmo da alfabetização formal, a autora evidencia que o erro constitui parte do processo de aprendizagem. Dessa forma, o professor passa a interpretar as produções dos estudantes como indicadores de desenvolvimento cognitivo, reorganizando suas práticas pedagógicas conforme as necessidades observadas.

Na perspectiva do letramento, Soares (2014) amplia o conceito de alfabetização ao defender que aprender a ler e escrever significa utilizar essas habilidades em diferentes práticas sociais. Essa compreensão é reforçada por Kleiman (2013), que concebe a leitura como atividade interativa entre leitor, texto e contexto. Assim, o ensino estratégico deve aproximar os conteúdos escolares das experiências cotidianas dos estudantes, atribuindo sentido às atividades desenvolvidas em sala de aula.

Street (2014) complementa essa discussão ao afirmar que as práticas de letramento são determinadas pelos contextos culturais, sociais e históricos em que ocorrem. Não existe um único modelo de leitura e escrita, mas diferentes formas de utilização da linguagem conforme as necessidades de cada comunidade. Essa perspectiva reforça a importância de considerar a diversidade cultural presente nas escolas brasileiras.

Ao discutir os gêneros textuais, Marcuschi (2008) demonstra que a aprendizagem torna-se mais significativa quando os estudantes entram em contato com textos reais utilizados nas diferentes esferas da sociedade. O trabalho com notícias, cartas, artigos de opinião, reportagens, contos, entrevistas, histórias em quadrinhos e textos digitais amplia as competências comunicativas e aproxima o ensino da realidade social dos alunos.

Outro aspecto evidenciado pela literatura refere-se à importância da metacognição para a aprendizagem da leitura e da escrita. Estudos fundamentados em Flavell (2002) demonstram que estudantes capazes de monitorar seus próprios processos cognitivos apresentam melhor desempenho acadêmico, uma vez que conseguem identificar dificuldades, selecionar estratégias adequadas e avaliar os resultados alcançados. A autorregulação da aprendizagem constitui, portanto, elemento essencial do ensino estratégico.

As contribuições de Koch e Elias (2015) reforçam essa compreensão ao destacar que a construção de sentidos depende da interação entre texto, leitor e contexto. Para as autoras, compreender um texto envolve estabelecer inferências, identificar implícitos, reconhecer relações de coesão e coerência e mobilizar conhecimentos linguísticos e extralinguísticos. Dessa forma, a leitura deixa de ser atividade mecânica para tornar-se processo interpretativo complexo.

Rojo (2009), ao abordar os multiletramentos, acrescenta que os avanços tecnológicos transformaram profundamente as práticas de leitura e escrita. O ambiente digital exige novas competências relacionadas à interpretação de textos multimodais, hipertextos, vídeos, infográficos e diferentes linguagens presentes nas mídias digitais. Assim, o ensino estratégico deve incorporar recursos tecnológicos que ampliem as possibilidades de aprendizagem e preparem os estudantes para os desafios da sociedade contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises evidenciaram que as diferentes perspectivas teóricas, embora apresentem enfoques distintos, convergem para a compreensão de que a leitura e a escrita constituem práticas sociais complexas, que ultrapassam a simples decodificação de palavras e a reprodução de estruturas gramaticais. Nesse sentido, ler e escrever significam construir sentidos, interpretar informações, argumentar, refletir criticamente e participar de forma ativa das diversas práticas de linguagem presentes na sociedade.

Os resultados da pesquisa também evidenciam que a atuação do professor constitui um dos principais fatores para o sucesso do ensino estratégico. Cabe ao docente selecionar metodologias adequadas, organizar situações de aprendizagem significativas, utilizar diferentes gêneros textuais, promover práticas colaborativas e acompanhar continuamente o desenvolvimento dos estudantes por meio de avaliações formativas.

Diante desse cenário, conclui-se que o ensino estratégico da leitura e da escrita representa uma abordagem pedagógica consistente e necessária para enfrentar as dificuldades de aprendizagem ainda presentes na Educação Básica brasileira. Sua implementação contribui para o desenvolvimento da compreensão leitora, da produção textual, do pensamento crítico, da autonomia intelectual e da participação cidadã dos estudantes.

Por fim, recomenda-se que as instituições de ensino invistam na formação continuada dos professores, especialmente no que se refere ao ensino de estratégias de leitura e escrita, aos estudos sobre letramento, aos gêneros textuais e às metodologias ativas. Além disso, sugere-se que pesquisas futuras investiguem empiricamente a aplicação dessas perspectivas teóricas em diferentes contextos educacionais, considerando os desafios impostos pelas tecnologias digitais, pelos multiletramentos e pelas novas demandas da educação contemporânea.

Dessa maneira, espera-se que este estudo contribua para ampliar as discussões sobre o ensino estratégico da leitura e da escrita, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos que possam fortalecer as práticas pedagógicas e favorecer a formação de leitores e escritores críticos, autônomos e capazes de atuar de forma competente nas múltiplas situações de comunicação da sociedade atual.

REFERÊNCIAS

- CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FLAVELL, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. (2002). **Cognitive development** (4th ed.). Prentice Hall.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOULART, Cecília Maria Aldigueri. **A apropriação da linguagem escrita e o trabalho alfabetizador na escola**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 110, p. 157-175, jul. 2000.
- KLEIMAN, Ângela B. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 15. ed. Campinas: Pontes, 2013.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

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



Estratégias para Fortalecer a Dinâmica de Aprendizagem Significativa

Strategies to Strengthen the Dynamics of Meaningful Learning

Maria de Fátima Alves de Araújo

Universidad de La Integración de Las Américas

Alderlan Souza Cabral

Orientador Dr. <https://lattes.cnpq.br/8583035818373126>

Resumo: Este estudo é uma terceira descrição resumida de uma dissertação que dá ênfase ao terceiro objetivo específico, desenvolvido para validação de título que traz como temática. “Estratégias para fortalecer a dinâmica de aprendizagem significativa”. Tendo como objetivo geral: analisar estratégias pedagógicas capazes de fortalecer a dinâmica de aprendizagem significativa no ambiente escolar, considerando a importância da participação ativa dos estudantes, da contextualização dos conteúdos, da utilização de metodologias diversificadas, da interação social, da resolução de problemas e do uso pedagógico das tecnologias. A aprendizagem significativa constitui uma perspectiva fundamental para compreender os processos de construção do conhecimento no contexto educacional, especialmente por considerar os conhecimentos prévios dos estudantes e sua relação com novos conceitos, experiências e situações de aprendizagem. O processo metodológico partiu de uma pesquisa bibliográfica com enfoque qualitativo, fundamentada em estudos sobre aprendizagem significativa, práticas pedagógicas e metodologias de ensino. Os resultados da análise bibliográfica indicam que estratégias como ativação dos conhecimentos prévios, organizadores prévios, mapas conceituais, aprendizagem baseada em problemas, projetos, atividades colaborativas, experimentação, diálogo, contextualização e tecnologias digitais podem favorecer maior envolvimento e compreensão dos estudantes.

Palavras-chave: aprendizagem significativa; estratégias pedagógicas; ensino.

Abstract: This study presents a summary of a dissertation, focusing on the third specific objective developed for the study titled “Strategies to Strengthen the Dynamics of Meaningful Learning.” The general objective is to analyze pedagogical strategies capable of strengthening the dynamics of meaningful learning within the school environment, taking into account the importance of active student participation, the contextualization of content, the use of diverse methodologies, social interaction, problem-solving, and the pedagogical use of technology. Meaningful learning represents a fundamental perspective for understanding knowledge construction processes in an educational context, particularly because it considers students’ prior knowledge and its relationship with new concepts, experiences, and learning situations. The methodological approach involved qualitative bibliographic research grounded in studies on meaningful learning, pedagogical practices, and teaching methodologies. The results of the literature analysis indicate that strategies such as activating prior knowledge, using advance organizers, concept mapping, problem-based learning, projects, collaborative activities, experimentation, dialogue, contextualization, and digital technologies can foster greater student engagement and understanding.

Keywords: meaningful learning; pedagogical strategies; teaching.

INTRODUÇÃO

A educação atual enfrenta desafios que vão além da mera transmissão e memorização de informações. No ambiente escolar, é fundamental implementar métodos pedagógicos que conectem os conhecimentos prévios dos alunos com os novos conteúdos que são apresentados. Essa abordagem é respaldada pela teoria da aprendizagem significativa, proposta inicialmente por David Ausubel e posteriormente ampliada por diversos estudiosos. Objetivo geral: analisar estratégias pedagógicas capazes de fortalecer a dinâmica de aprendizagem significativa no ambiente escolar, considerando a importância da participação ativa dos estudantes, da contextualização dos conteúdos, da utilização de metodologias diversificadas, da interação social, da resolução de problemas e do uso pedagógico das tecnologias.

A presente obra se justifica, pois a aprendizagem significativa pode ser compreendida como um processo no qual os novos conhecimentos são incorporados à estrutura cognitiva do estudante de maneira relacionada, organizada e não arbitrária. Portanto, aprender não significa apenas receber informações, mas atribuir significado a elas a partir de conhecimentos, experiências e conceitos anteriormente construídos. A própria discussão apresentada pelo Ministério da Educação destaca que a aprendizagem significativa ocorre quando ideias novas interagem de maneira substantiva e não arbitrária com conhecimentos relevantes já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz.

Essa concepção implica uma mudança importante na compreensão do papel do professor e do estudante. O professor deixa de ser entendido exclusivamente como transmissor de conteúdos e passa a desempenhar função de mediador, planejador e organizador de experiências pedagógicas que possibilitem ao estudante estabelecer conexões entre conhecimentos anteriores e novos saberes.

A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA PERSPECTIVA DE DAVID AUSUBEL

A teoria da aprendizagem significativa ocupa lugar importante entre as concepções cognitivas da aprendizagem. Desenvolvida por David Ausubel, essa perspectiva enfatiza a importância do conhecimento que o estudante já possui para a construção de novos saberes.

A ideia central pode ser sintetizada pela importância de considerar aquilo que o aprendiz já sabe. O conhecimento anterior funciona como ponto de ancoragem para a assimilação de novos conteúdos, permitindo que as informações sejam relacionadas de maneira significativa à estrutura cognitiva existente.

Ausubel, Novak e Hanesian (1980) defendem que a aprendizagem escolar precisa considerar a estrutura cognitiva do aluno, uma vez que o conhecimento previamente construído influencia a maneira como novas informações serão compreendidas e assimiladas. Moreira (2011) explica que: “A aprendizagem significativa não consiste simplesmente em acrescentar informações à memória,

mas em estabelecer relações entre o novo conhecimento e conhecimentos relevantes já existentes”.

Nesse processo, o aprendiz atribui significado ao conteúdo e reorganiza sua estrutura cognitiva. Essa concepção é especialmente relevante para a prática pedagógica porque demonstra que o professor precisa conhecer os estudantes e identificar seus conhecimentos prévios antes de introduzir novos conteúdos.

A teoria não significa, entretanto, que todo conhecimento prévio seja necessariamente correto. O estudante pode possuir concepções alternativas ou compreensões parciais sobre determinado fenômeno. O papel pedagógico consiste justamente em criar condições para que essas concepções sejam mobilizadas, confrontadas, ampliadas e reorganizadas.

O conhecimento prévio constitui um dos elementos fundamentais para a aprendizagem significativa. O estudante não chega à escola como uma pessoa desprovida de conhecimentos. Ao contrário, possui experiências construídas na família, na comunidade, na cultura, nas relações sociais e em aprendizagens anteriores.

Ausubel, Novak e Hanesian (1980) destacam a importância da estrutura cognitiva existente para o processo de aprendizagem. Assim, novos conteúdos podem adquirir significado quando encontram conhecimentos relevantes que permitam sua ancoragem. Moreira (2023) mantém essa perspectiva como eixo da teoria da aprendizagem significativa, relacionando-a também à utilização de instrumentos facilitadores, como organizadores prévios e mapas conceituais.

Na prática pedagógica, isso significa que o professor pode iniciar uma aula perguntando o que os alunos já sabem sobre determinado assunto. Pode também utilizar imagens, situações-problema, histórias, perguntas, vídeos, experimentos ou exemplos cotidianos.

Essa estratégia permite diagnosticar os conhecimentos existentes e, ao mesmo tempo, despertar a curiosidade dos estudantes. Por exemplo, antes de iniciar o estudo sobre meio ambiente, o professor pode solicitar que os alunos relatem problemas ambientais existentes em sua comunidade.

A partir dessas experiências, torna-se possível introduzir conceitos como poluição, preservação, sustentabilidade e recursos naturais. Desse modo, o conteúdo deixa de ser apresentado como algo distante e passa a ser relacionado com situações concretas.

Uma das principais estratégias para fortalecer a aprendizagem significativa consiste em relacionar os conteúdos escolares à realidade dos estudantes.

A contextualização permite que conceitos abstratos sejam associados a situações concretas, tornando a aprendizagem mais compreensível.

Freire (1996) defende uma educação baseada no diálogo e na consideração da realidade do educando. Nesse sentido, ensinar não deve significar simplesmente depositar conhecimentos, mas criar possibilidades para que o estudante participe da construção do saber. Quando o professor contextualiza um conteúdo, ele possibilita

que os estudantes percebam sua utilidade e relação com situações presentes em sua vida cotidiana.

Os organizadores prévios constituem importantes instrumentos associados à teoria da aprendizagem significativa. Podem assumir diferentes formas, como textos introdutórios, imagens, esquemas, perguntas, mapas, vídeos ou explicações iniciais que auxiliem o estudante a estabelecer uma ponte entre o que já sabe e o que irá aprender. Moreira destaca a relevância desses recursos como mecanismos facilitadores da aprendizagem significativa.

“O professor pode, por exemplo, apresentar um esquema geral antes de iniciar determinado conteúdo” (Moreira, 2011).

Esse esquema oferece ao estudante uma visão inicial daquilo que será estudado e contribui para organizar cognitivamente as novas informações.

Os mapas conceituais também constituem estratégia relevante para favorecer a aprendizagem significativa.

Moreira e Masini (2006) ressaltam a importância de estabelecer relações entre conceitos. O mapa conceitual permite organizar graficamente conceitos e suas relações, favorecendo a visualização da estrutura de determinado conhecimento. Na sala de aula, o professor pode utilizar mapas conceituais para:

- Introduzir um conteúdo;
- Sistematizar conhecimentos;
- Revisar conteúdos;
- Identificar conhecimentos prévios;
- Avaliar a compreensão dos estudantes;
- Estabelecer relações entre diferentes conceitos.

O estudante também pode elaborar seu próprio mapa conceitual, o que permite ao professor identificar como ele está organizando cognitivamente o conteúdo.

A resolução de problemas representa uma estratégia capaz de aproximar o conhecimento escolar da realidade. Em vez de apresentar inicialmente todas as informações necessárias, o professor pode propor uma situação-problema que exija investigação, reflexão e tomada de decisões.

Essa metodologia favorece a participação do estudante, pois o conhecimento passa a ser utilizado para compreender e solucionar uma situação concreta. A aprendizagem baseada em problemas também contribui para desenvolver autonomia, pensamento crítico, capacidade argumentativa e trabalho colaborativo.

Metodologias Ativas e Aprendizagem Significativa

As metodologias ativas podem contribuir para modificar a dinâmica da sala de aula ao possibilitar maior participação dos estudantes. Moran (2018) argumenta que:

“Metodologias ativas valorizam a participação efetiva dos estudantes na construção do conhecimento, favorecendo processos de aprendizagem mais flexíveis, colaborativos e personalizados.

Entre as estratégias que podem ser utilizadas estão:

- Aprendizagem baseada em projetos;
- Aprendizagem baseada em problemas;
- Sala de aula invertida;
- Estudos de caso;
- Aprendizagem colaborativa;
- Debates;
- Seminários;
- Oficinas;
- Experimentação;
- Gamificação;
- Resolução de situações-problema.

Entretanto, é importante destacar que a simples utilização de uma metodologia denominada “ativa” não garante automaticamente aprendizagem significativa. É necessário que exista planejamento pedagógico e articulação entre objetivos, conteúdos, estratégias, conhecimentos prévios e avaliação. O professor possui papel fundamental na construção de ambientes que favoreçam a aprendizagem significativa.

Nessa perspectiva, sua função não se reduz à exposição de conteúdos. O docente precisa planejar situações didáticas que estimulem investigação, diálogo, reflexão e participação.

Libâneo (2013) compreende o trabalho docente como uma atividade intencional, sistemática e organizada, voltada à aprendizagem dos estudantes. Assim, a adoção de estratégias diversificadas deve estar associada aos objetivos educacionais. O professor precisa conhecer:

- O nível de desenvolvimento dos estudantes;
- Seus conhecimentos prévios;
- Suas dificuldades;
- Seus interesses;
- Sua realidade social;
- Os objetivos de aprendizagem;
- As características do conteúdo.

O envolvimento entre os alunos é uma abordagem essencial para aprimorar a aprendizagem significativa. A aprendizagem em grupo possibilita a troca de saberes, vivências e pontos de vista variados.

Durante uma atividade em equipe, os alunos devem compartilhar suas propostas, considerar pontos de vista diversos, debater, chegar a acordos sobre significados e elaborar soluções conjuntas. Essa dinâmica se alinha à visão sociocultural de Vygotsky (2007), que afirma que a aprendizagem tem uma importante faceta social e se faz através de interações e mediações.

O educador, durante esse processo, precisa monitorar os grupos e intervir quando preciso, evitando tanto a supervisão excessiva quanto a falta de direcionamento.

As tecnologias digitais podem ampliar as possibilidades pedagógicas quando utilizadas de maneira planejada. Computadores, tablets, celulares, plataformas educacionais, vídeos, simuladores e recursos interativos podem favorecer diferentes formas de representação do conhecimento. Contudo, o simples uso da tecnologia não garante aprendizagem.

O recurso tecnológico deve estar subordinado aos objetivos pedagógicos. Seu valor está na possibilidade de favorecer pesquisa, interação, produção, colaboração, comunicação e resolução de problemas.

Moran (2018) destaca a necessidade de integrar tecnologias às metodologias pedagógicas, criando experiências de aprendizagem mais diversificadas. A aprendizagem por projetos representa uma estratégia que pode contribuir significativamente para a construção de conhecimentos contextualizados.

O desenvolvimento de um projeto permite que os estudantes investiguem determinado tema, formulem perguntas, pesquisem informações, organizem dados e apresentem resultados. Zabala (1998) defende uma concepção de ensino que considere a integração dos diferentes tipos de conteúdos e a organização de atividades que favoreçam aprendizagens amplas.

“Um projeto sobre alimentação saudável, por exemplo, pode envolver conhecimentos de Ciências, Matemática, Língua Portuguesa e Geografia” (Zabala, 1998).

Essa interdisciplinaridade favorece a compreensão de que os conhecimentos escolares não estão isolados.

A experimentação constitui outra possibilidade para fortalecer a aprendizagem significativa. Ao realizar experiências, os estudantes podem observar fenômenos, formular hipóteses, testar possibilidades, registrar resultados e discutir conclusões.

Esse processo permite que a aprendizagem seja associada à experiência concreta. Piaget (1976) destaca a importância da ação do sujeito na construção do conhecimento. Nesse sentido, atividades práticas podem estimular processos de investigação e reflexão.

A ludicidade também pode ser utilizada como estratégia pedagógica, principalmente quando atividades lúdicas são planejadas de maneira intencional.

Jogos, desafios, brincadeiras, dinâmicas e atividades interativas podem contribuir para estimular motivação e participação. Entretanto, a atividade lúdica precisa estar relacionada aos objetivos educacionais. O jogo não deve ser utilizado apenas como entretenimento, mas como instrumento para favorecer determinadas aprendizagens. O professor pode utilizar jogos para revisar conteúdos, desenvolver raciocínio, estimular cooperação, trabalhar conceitos ou avaliar aprendizagens.

A avaliação precisa ser compreendida como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. Luckesi (2011) defende uma perspectiva de avaliação

comprometida com a aprendizagem e não apenas com a classificação dos estudantes. Nesse sentido, a avaliação pode ocorrer por meio de:

- Observação;
- Produções individuais;
- Trabalhos coletivos;
- Mapas conceituais;
- Projetos;
- Portfólios;
- Seminários;
- Resolução de problemas;
- Autoavaliação;
- Atividades escritas.

A avaliação formativa possibilita acompanhar o desenvolvimento dos estudantes e identificar dificuldades durante o processo.

A avaliação formativa é fundamental, pois guia o processo de aprendizagem de forma contínua, visando o desenvolvimento constante do aluno e auxiliando o educador a adaptar suas estratégias de ensino. Seu objetivo não é atribuir notas ao final, mas sim aprimorar a experiência de aprendizado de todos.

A avaliação formativa tem como objetivo principal acompanhar o desenvolvimento do estudante, permitir ajustes pedagógicos rápidos e favorecer a evolução constante na aprendizagem. Ela atua como um instrumento em tempo real para identificar as áreas de conhecimento que o aluno já domina e aquelas em que necessita de apoio.

A avaliação formativa, conforme enfatiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é fundamental para promover uma educação que seja inclusiva, justa e que se relacione com o desenvolvimento completo dos alunos. A avaliação formativa é um processo que monitora o aprendizado de maneira contínua, permitindo identificar desafios e realizar ajustes no ensino. Exemplos práticos incluem atividades como (breves perguntas no final da aula), seminários interativos, autoavaliações e a observação atenta da docente enquanto os estudantes trabalham em exercícios.

PROCESSO METODOLÓGICO

O estudo em questão foi realizado utilizando uma pesquisa de levantamento bibliográfico com enfoque qualitativo. O objetivo foi examinar métodos pedagógicos que possam reforçar a dinâmica da aprendizagem significativa no ambiente escolar.

A opção pela abordagem qualitativa se fundamenta na urgência de entender, interpretar e analisar os significados que são dados às estratégias de ensino no contexto do aprendizado. De acordo com Minayo (2014), a investigação qualitativa lida com elementos da realidade que não podem ser simplesmente traduzidos em

variáveis quantitativas, englobando significados, valores, vivências, interações e interpretações.

Quanto aos procedimentos técnicos, adotou-se a pesquisa bibliográfica, realizada a partir da análise de livros, artigos científicos, documentos educacionais e produções acadêmicas relacionadas ao objeto de estudo. Gil (2019) explica que a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de materiais já elaborados, possibilitando ao pesquisador reunir diferentes contribuições teóricas para analisar determinado fenômeno. A investigação foi delimitada a partir de quatro eixos principais:

1. Fundamentos teóricos da aprendizagem significativa;
2. Importância dos conhecimentos prévios;
3. Estratégias pedagógicas para favorecer a construção significativa do conhecimento;
4. Papel do professor, das metodologias ativas e das tecnologias educacionais nesse processo.

O levantamento bibliográfico priorizou produções acadêmicas publicadas até o ano de 2023, contemplando autores clássicos e contemporâneos que apresentam contribuições relevantes para a compreensão do fenômeno.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise da literatura permite compreender que a aprendizagem significativa não constitui uma técnica específica de ensino, mas uma concepção sobre como o conhecimento é construído.

O elemento central está na relação entre o novo conhecimento e aquilo que o estudante já conhece. Dessa maneira, estratégias como mapas conceituais, organizadores prévios, projetos, resolução de problemas, atividades colaborativas e tecnologias digitais podem ser utilizadas como instrumentos para favorecer esse processo. Moreira (2023) retoma justamente a importância de instrumentos facilitadores da aprendizagem significativa, incluindo organizadores prévios, mapas conceituais e diagramas.

Para aprimorar a aprendizagem relevante no ambiente escolar, é essencial que a abordagem pedagógica integre os novos temas às experiências anteriores dos estudantes, convertendo dados isolados em conhecimentos valiosos e aplicáveis.

Figura 1 - Proposta para as Práxis Docentes. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PRÁTICAS

RESUMO DAS ANÁLISES - 2023



Fonte: A pesquisadora / adaptado (2023).

Como comprovado, o aspecto central não é apenas qual metodologia utilizar, mas como ela é planejada e articulada ao conhecimento prévio, aos objetivos de aprendizagem e à realidade dos estudantes. Nesse sentido, o professor continua exercendo papel fundamental.

A aprendizagem significativa requer intencionalidade pedagógica. O docente precisa selecionar conteúdos, organizar experiências, propor problemas, mediar discussões, acompanhar aprendizagens e avaliar resultados.

Assim, uma sala de aula significativa é aquela em que o estudante consegue compreender não somente o que está aprendendo, mas também por que está aprendendo e como esse conhecimento pode ser utilizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar estratégias pedagógicas capazes de fortalecer a dinâmica da aprendizagem significativa no processo educacional. A partir da análise bibliográfica realizada, foi possível compreender que a aprendizagem significativa está diretamente relacionada à capacidade de estabelecer relações entre os novos conhecimentos e os conhecimentos previamente construídos pelos estudantes.

A teoria de Ausubel (1980) permanece fundamental para compreender esse processo, sobretudo por destacar a importância da estrutura cognitiva do aprendiz. As contribuições de Moreira ampliam essa perspectiva ao discutir instrumentos facilitadores como organizadores prévios, mapas conceituais e diagramas.

As contribuições de Vygotsky (2007) permitem compreender a importância da interação e da mediação social, enquanto Freire evidencia a relevância do diálogo, da problematização e da consideração da realidade dos educandos.

Nesse contexto, diferentes estratégias podem contribuir para fortalecer a aprendizagem significativa, entre elas a contextualização dos conteúdos, a ativação

dos conhecimentos prévios, a utilização de organizadores prévios, os mapas conceituais, a resolução de problemas, a aprendizagem baseada em projetos, as atividades colaborativas, a experimentação, a ludicidade, o diálogo e o uso pedagógico das tecnologias digitais.

Também se verificou que as metodologias ativas podem contribuir para tornar a aprendizagem mais participativa, desde que não sejam utilizadas apenas como modismos pedagógicos. É necessário que cada estratégia esteja articulada aos objetivos educacionais e às características dos estudantes.

Outro aspecto importante refere-se ao papel do professor. A aprendizagem significativa exige uma prática docente planejada e intencional, na qual o educador atua como mediador do conhecimento e organiza situações que permitam aos estudantes investigar, questionar, relacionar, argumentar e aplicar os conhecimentos construídos.

Conclui-se, portanto, que fortalecer a dinâmica da aprendizagem significativa implica transformar a sala de aula em um espaço de diálogo, interação, problematização e construção de conhecimentos. Não se trata de abandonar completamente as práticas tradicionais, mas de ampliar as possibilidades metodológicas para que o ensino seja mais contextualizado e conectado às experiências dos estudantes.

Por fim, a aprendizagem significativa deve ser entendida como um compromisso pedagógico com a formação de sujeitos capazes de compreender, relacionar, questionar e utilizar os conhecimentos em diferentes situações. Nesse sentido, investir em estratégias pedagógicas diversificadas e em formação docente permanente constitui condição essencial para promover uma educação mais participativa, crítica e socialmente relevante.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora. Porto Alegre: Penso, 2018.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: LF Editorial, 2023.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2006.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.



Desafios e Contribuição no Aspecto Afetivo

Digital Literacy and Technologies

Maria Socorro de Araújo Gadelha

Universidad de la Integración de las Américas.

Alderlan Souza Cabral

Orientador Dr. <https://lattes.cnpq.br/8583035818373126>

Resumo: Este estudo é uma segunda descrição resumida de uma dissertação de mestrado desenvolvida para validação de título que traz como temática “Desafios e contribuições no aspecto afetivo”. Tendo como objetivo geral: analisar os obstáculos e as contribuições do componente afetivo no ambiente educacional, sublinhando a importância da afetividade no desenvolvimento holístico das crianças e no processo de ensino e aprendizagem. A investigação tem uma base bibliográfica, sustentada em obras de teóricos como Henri Wallon, Jean Piaget, Lev Vygotsky e Paulo Freire, que exploram a interconexão entre emoção, cognição e aprendizado. A pesquisa revela que a afetividade desempenha um papel crucial na formação do conhecimento, na motivação para estudar e no fortalecimento das relações entre os indivíduos. Além disso, são discutidos os principais desafios que as instituições educacionais enfrentam, incluindo a falta de vínculos afetivos, problemas no ambiente familiar, dificuldades socioemocionais e a preparação inadequada de alguns educadores para tratar de questões emocionais. Os principais resultados mostram que abordagens educacionais baseadas na receptividade, na comunicação e na valorização das diversidades têm um impacto positivo no crescimento cognitivo, afetivo e social das crianças.

Palavras-chave: aspecto afetivo; estratégias de ensino; ensino-aprendizagem.

Abstract: This study is a second, summarized description of a master's thesis developed for degree validation, focusing on the theme “Challenges and Contributions in the Affective Aspect.” Its general objective is to analyze the obstacles and contributions of the affective component in the educational environment, highlighting the importance of affectivity in the holistic development of children and in the teaching and learning process. The research is based on a literature review, supported by works of theorists such as Henri Wallon, Jean Piaget, Lev Vygotsky, and Paulo Freire, who explore the interconnection between emotion, cognition, and learning. The research reveals that affectivity plays a crucial role in knowledge formation, motivation to study, and the strengthening of relationships between individuals. Furthermore, the main challenges faced by educational institutions are discussed, including a lack of affective bonds, problems in the family environment, socio-emotional difficulties, and the inadequate preparation of some educators to address emotional issues. The main results show that educational approaches based on receptiveness, communication, and the valuing of diversity have a positive impact on cognitive, affective, and learning growth. Children's social development.

Keywords: affective aspect; teaching strategies; teaching-learning.

INTRODUÇÃO

A afetividade é um componente fundamental para o desenvolvimento das pessoas, tendo um impacto direto nas suas relações sociais, emocionais e cognitivas.

Dentro do ambiente escolar, a dimensão afetiva se torna especialmente importante, pois as interações entre professores, estudantes, famílias e a comunidade em geral podem facilitar ou complicar o aprendizado. Objetivo geral: analisar os obstáculos e as contribuições do componente afetivo no ambiente educacional, sublinhando a importância da afetividade no desenvolvimento holístico das crianças e no processo de ensino e aprendizagem.

A presente obra se justifica, pois os obstáculos ligados à dimensão emocional são essenciais para a criação de abordagens pedagógicas mais eficientes e humanizadas. Vários alunos lidam com questões emocionais que surgem de situações familiares complicadas, violência, exclusão social e falta de laços afetivos, elementos que podem prejudicar o desempenho acadêmico e o crescimento holístico.

A importância desta pesquisa reside na urgência de aprimorar abordagens educativas que levem em conta o estudante em sua integralidade, entendendo que o crescimento emocional está interligado ao avanço cognitivo. O estudo foi realizado através de uma revisão de literatura, com base em obras que são referências nos campos da Educação e da Psicologia do Desenvolvimento.

ASPECTO AFETIVO NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

A afetividade é entendida como um conjunto de emoções, sentimentos, motivações e laços que uma pessoa forma ao longo de sua trajetória. Segundo Jean Piaget (1976) relata que: “O progresso cognitivo e o desenvolvimento emocional acontecem de maneira interligada, com a afetividade fornecendo a energia que move as atividades intelectuais”.

A afetividade impulsiona as ações; sem ela, não haveria motivação ou necessidade que levasse o ser humano a agir. Essa visão revela que o aprendizado não se baseia apenas nas habilidades cognitivas, mas também na conexão emocional do indivíduo com o conteúdo a ser aprendido. Lev Vygotsky (2007) também reconhece a importância da dimensão afetiva ao afirmar que: “O pensamento e a emoção constituem uma unidade inseparável. Conforme o autor, “não existe pensamento sem motivação, assim como não existe motivação desvinculada da emoção”.

Dessa forma, a construção do conhecimento ocorre em um contexto de interações sociais mediadas por relações afetivas, nas quais o professor desempenha papel fundamental.

A existência de relações afetivas saudáveis na escola contribui para o engajamento dos alunos, eleva sua motivação para o aprendizado e fortalece sua autoconfiança. De acordo com José Carlos Libâneo, a instituição de ensino deve criar um ambiente que incentive tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o crescimento emocional dos estudantes.

“O processo de aprendizado nas instituições de ensino acontece em um ambiente de interações sociais, sendo moldado pela excelência das relações entre educadores e estudantes” (Libâneo, 2013).

Quando o estudante se sente bem-vindo, respeitado e apreciado, é mais provável que demonstre um maior engajamento nas atividades sugeridas. Por outro lado, ambientes que são caracterizados por rejeição, autoritarismo ou desinteresse podem criar um clima de insegurança e desmotivação. A educação moderna enfrenta diversos obstáculos no que tange ao desenvolvimento emocional, especialmente em meio às incessantes mudanças sociais, culturais e tecnológicas. A escola não é mais apenas um local para a transmissão de saberes, mas também tem a tarefa de promover o crescimento emocional, social e ético dos alunos. Nesse contexto, os educadores são frequentemente confrontados com questões que vão além do currículo, como desavenças familiares, dificuldades de comportamento, ansiedade, baixa autoconfiança, violência, exclusão social e problemas de interação. Conforme Libâneo (2013) relata que:

É fundamental que a escola entenda que a educação se desenrola em um contexto multifacetado, no qual aspectos emocionais e sociais afetam diretamente o rendimento escolar. Dessa forma, as práticas pedagógicas devem incluir iniciativas que incentivem o crescimento holístico do aluno.

Dentre os principais obstáculos enfrentados no contexto escolar, sobressaem-se a instabilidade nas relações familiares, a violência no lar, o bullying, a marginalização social, o preconceito, as dificuldades de aprendizagem e o aumento de alunos que vivenciam problemas emocionais. Esses elementos impactam de maneira considerável a motivação, a concentração e o engajamento nas atividades escolares.

De acordo com Wallon (2007), o progresso na infância se dá por meio da interação entre emoções, raciocínio e atividade física. Se alguma dessas áreas for prejudicada, isso pode impactar negativamente o desenvolvimento da criança. “A emoção representa a forma inicial de interação da criança com o seu entorno social” (Wallon, 2007).

Essa declaração indica que a afetividade é o principal meio pelo qual a criança se relaciona com o mundo, sendo crucial para sua integração no ambiente escolar. Um outro desafio importante diz respeito à capacitação dos professores. Embora muitos educadores tenham um bom conhecimento técnico em seus assuntos específicos, eles normalmente têm uma formação limitada em habilidades socioemocionais e em métodos para gerenciar as dinâmicas emocionais que ocorrem no ambiente escolar. Freire (1996) argumenta que o ato de ensinar demanda abertura ao diálogo, valorização das divergências e um comprometimento com a dignidade do ser humano. Ele ressalta que o professor deve enxergar o aluno como um ser histórico e um agente ativo na sua própria educação. “Não existe ensino sem aprendizagem” (Freire, 1996).

Essa visão destaca que tanto o educador quanto o estudante adquirem conhecimento de maneira colaborativa, formando vínculos baseados na confiança, respeito e trabalho em equipe. Vários estudos indicam que a afetividade tem um impacto significativo no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

Desde os primeiros anos de vida, as interações com pais, educadores e amigos ajudam a moldar a identidade, promover a autonomia e fortalecer a autoestima. De acordo com Piaget (1976), “A emoção e a capacidade intelectual evoluem de maneira conjunta, constituindo um processo unificado. Apesar de desempenharem papéis diferentes, ambas são essenciais para o crescimento humano.

“A afetividade serve como a base energética que a cognição emprega para operar” (Piaget, 1976). Essa declaração indica que o progresso intelectual está ligado à motivação, ao interesse e à conexão emocional do aluno. Vygotsky (2007) também aponta que os processos mentais estão intimamente ligados às experiências emocionais que as pessoas vivem. Segundo ele, a aprendizagem se dá através das interações sociais que são influenciadas pela linguagem e pela cultura.

Dessa forma, o docente exerce uma função relevante como facilitador do saber, proporcionando vivências relevantes que impulsionam tanto o crescimento intelectual quanto o aprimoramento das habilidades socioemocionais. A conexão emocional auxilia em:

- Elevação da autoconfiança;
- Aumento da credibilidade;
- Promoção da independência;
- Aperfeiçoamento das interações entre pessoas;
- Diminuição da deserção escolar;
- Maior incentivo para estudar;
- Fortalecimento da colaboração;
- Aperfeiçoamento do desempenho acadêmico;
- Fomento da capacidade de se colocar no lugar do outro;
- Formação de princípios morais.

Luckesi (2011) sustenta que o aprendizado é uma experiência que abrange completamente o indivíduo, englobando suas esferas cognitivas, emocionais, sociais e culturais. Portanto, o êxito na educação está atrelado a metodologias de ensino que reconheçam e valorizem o aluno em sua essência. Um outro aspecto significativo diz respeito à redução da indisciplina. Quando o estudante sente que é valorizado e bem-vindo, ele tende a cultivar um sentido mais forte de pertencimento e responsabilidade em relação às regras da escola. Segundo Antunes (2006), “Os espaços de aprendizagem que proporcionam um ambiente emocionalmente acolhedor estimulam a curiosidade, a criatividade e o aprimoramento das habilidades cognitivas”.

Crianças que formam laços emocionais seguros têm mais facilidade para lidar com dificuldades, encontrar soluções e aprimorar habilidades ligadas ao pensamento crítico e à independência.

O Papel da Família e da Escola na Construção da Afetividade

A família e a escola são os dois ambientes fundamentais para a formação da criança. Ambos têm papéis complementares na promoção do desenvolvimento cognitivo, social, cultural e emocional.

A família é o primeiro espaço de socialização, onde a criança adquire valores, regras, comportamentos e maneiras de interagir. É nesse cenário que se formam os laços emocionais iniciais, fundamentais para o crescimento da confiança e da sensação de segurança.

Conforme Vygotsky (2007), o crescimento do ser humano se inicia nas interações sociais e, em seguida, é assimilado pelo indivíduo. Dessa maneira, as vivências no contexto familiar têm um impacto significativo no comportamento demonstrado na escola.

A colaboração entre a escola e a família resulta em um desempenho acadêmico geralmente superior. Essa união contribui para a supervisão do aprendizado, solidifica as relações afetivas e permite que intervenções sejam realizadas de forma mais eficiente em resposta aos desafios enfrentados pelos alunos. Freire (1996) enfatiza que “A educação é uma atividade conjunta, baseada na comunicação e na participação de todos os que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem”.

Nenhuma pessoa pode se educar sozinha, nem é possível ensinar alguém isoladamente; a aprendizagem ocorre na interação entre os indivíduos. Essa visão destaca que o aprendizado se desenvolve a partir da colaboração entre a escola, os pais e a comunidade. No entanto, diversas instituições lutam para sustentar essa colaboração em razão das condições econômicas e sociais das famílias, da falta de envolvimento dos responsáveis na educação dos filhos e das extensas horas de trabalho que dificultam a participação nas iniciativas organizadas pela escola.

Assim, é fundamental criar métodos que aproximem a família da escola, por meio de encontros interativos, iniciativas comunitárias, workshops, palestras e atividades de suporte pedagógico.

A Educação Infantil representa um ambiente de socialização onde diversas aprendizagens emergem de experiências ligadas à ampliação do núcleo familiar da criança, bem como de interações e oportunidades educativas que envolvem uma variedade de recursos, tanto humanos quanto materiais. Esse processo de aprendizado ocorre em períodos específicos destinados a ele e, normalmente, em locais adequados para tal finalidade.

Em relação ao processo de aprendizado infantil, as descobertas científicas do campo da neurociência e as pesquisas sobre o desenvolvimento infantil enfatizam a relevância dos primeiros anos de vida para o crescimento neurológico, físico, cognitivo, emocional e social das crianças. Além disso, enfatizam que oportunidades educativas de qualidade, que envolvem interações interpessoais significativas e experiências de aprendizado positivas oferecidas a essa faixa etária, impactam o decorrer de suas vidas, influenciando sua habilidade de aprender e se desenvolver.

A identidade de uma criança está profundamente relacionada ao ambiente familiar, especialmente aos pais. Valorizar e aceitar a família de uma criança significa também respeitar e dar importância à própria criança. Incentivar os pais a compartilhar informações sobre os eventos, o nível de entendimento e as habilidades de seus filhos é uma excelente forma de reconhecer o valor que os pais atribuem aos seus pequenos e de demonstrar às crianças que elas e suas famílias são relevantes para o educador.

A confiança e a autonomia das crianças estão ligadas à sua percepção de serem competentes e responsáveis. Essa percepção é, em parte, influenciada pela maneira como as outras pessoas as veem. O desenvolvimento da responsabilidade ocorre quando nos é dada a chance de sermos responsáveis. As crianças não podem se tornar autônomas por conta própria; elas necessitam que os adultos deleguem responsabilidades para que possam aprender. Esse processo é complexo e, muitas vezes, a responsabilidade pelo avanço da criança recai sobre os adultos.

A afetividade como elemento mediador das relações pedagógicas

A afetividade desempenha um papel fundamental nas relações que se formam no contexto escolar, pois afeta diretamente a qualidade das interações entre educadores e alunos, criando um ambiente favorável ao aprendizado. Além de ser um aspecto emocional, a afetividade é um processo relacional que reforça os laços de confiança, respeito e colaboração, fatores essenciais para o desenvolvimento completo do estudante.

Segundo Henri Wallon (2007), a afetividade é um dos pilares essenciais do desenvolvimento humano, interligando-se de maneira profunda às esferas motoras e cognitivas. O autor argumenta que o progresso infantil é resultado da integração dessas áreas, tornando inviável a compreensão do aprendizado sem levar em conta as emoções e sentimentos que permeiam as vivências educativas. Wallon (2007) destaca que “o desenvolvimento da afetividade está atrelado às relações que a criança forma com o ambiente ao seu redor”. Assim, a escola desempenha uma função crucial ao oferecer experiências que promovam o equilíbrio emocional e o fortalecimento das interações sociais.

Dentro dessa mesma linha de pensamento, Vygotsky (2007) afirma que os aspectos afetivos e cognitivos formam uma totalidade indissociável no desenvolvimento psicológico. O autor questiona a divisão entre razão e emoção, sustentando que essas duas esferas interagem constantemente na aquisição do conhecimento. Dessa forma, o processo educacional deve levar em conta não apenas os conteúdos programáticos, mas também as demandas emocionais dos alunos, entendendo que a aprendizagem se processa em um ambiente repleto de relações sociais. Conforme mencionado por Oliveira, ao analisar a teoria histórico-cultural de Vygotsky (2007), relata que:

É essencial reconhecer que as interações entre educador e aluno desempenham um papel crucial no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Isso ocorre porque a mediação pedagógica se dá por meio da linguagem, do diálogo e das experiências que são trocadas (Oliveira, 1997).

Nessa perspectiva, o laço afetivo que se forma contribui para o engajamento do aluno nas atividades escolares, potencializa sua participação nas aulas e favorece um aprendizado mais significativo.

A perspectiva de Paulo Freire enriquece essa conversa ao promover uma abordagem educacional baseada no diálogo, na ética e na valorização das interações humanas na educação. Segundo Freire (1996), o ato de ensinar vai além da simples transmissão de informações; ele envolve a construção de um relacionamento pautado no respeito recíproco, na escuta ativa e na dedicação ao desenvolvimento completo do aluno. Neste contexto, o autor ressalta: “Educar demanda abertura para a comunicação” (Freire, 1996).

Essa declaração destaca que a comunicação é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento das relações afetivas no ambiente acadêmico, possibilitando que educadores e estudantes estabeleçam vínculos fundamentados na confiança e no respeito às particularidades de cada um. A afetividade também está intimamente ligada à disposição para aprender. Alunos que sentem apoio emocional de seus educadores tendem a mostrar mais interesse nas atividades escolares, persistem mais diante de desafios e alcançam melhores resultados acadêmicos. Por outro lado, contextos escolares caracterizados pela falta de interesse, autoritarismo ou relacionamentos conflituosos podem provocar sensações de insegurança, ansiedade e desmotivação, impactando de forma significativa o aprendizado. Libâneo (2013) relata que:

O trabalho docente deve contemplar tanto a dimensão cognitiva quanto a dimensão afetiva, considerando que o desenvolvimento humano ocorre de maneira integrada. Para o autor, a escola precisa criar condições para que o estudante se sinta pertencente ao ambiente escolar, valorizando sua história de vida, seus conhecimentos prévios e suas experiências culturais.

Nessa perspectiva, a prática pedagógica deixa de ser centrada exclusivamente na transmissão de conteúdos e passa a privilegiar a construção coletiva do conhecimento.

PROCESSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, com objetivo descritivo e exploratório, buscando compreender os desafios e as contribuições do aspecto afetivo no processo de ensino e aprendizagem, bem como sua influência no desenvolvimento integral dos estudantes. A escolha dessa abordagem fundamenta-se na necessidade de analisar criticamente as contribuições teóricas produzidas por pesquisadores que discutem a afetividade como elemento indispensável à prática pedagógica e ao desenvolvimento humano. Segundo Antônio Carlos Gil (2019) comenta que:

“A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos

científicos.” Esse tipo de investigação permite ao pesquisador reunir, analisar e interpretar diferentes perspectivas teóricas sobre determinado fenômeno, favorecendo uma compreensão ampla do objeto de estudo.

Apoio essa visão: Marina de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos (2021) destacam que a pesquisa bibliográfica é uma fase crucial no processo de investigação científica, uma vez que permite reconhecer conhecimentos previamente gerados, comparar várias perspectivas teóricas e apoiar novas considerações sobre o assunto em análise. A metodologia qualitativa foi escolhida por permitir a análise dos significados, interações e interpretações que surgem na produção acadêmica sobre a afetividade no ensino. Conforme descreve John W. Creswell (2014), esse tipo de pesquisa visa entender fenômenos sociais a partir das visões dos envolvidos e da análise dos contextos em que se encontram, dando importância aos elementos subjetivos e à complexidade das interações humanas.

Os procedimentos metodológicos compreenderam quatro etapas principais. A primeira consistiu na delimitação do tema e na definição do problema de pesquisa, estabelecendo como foco os desafios e as contribuições do aspecto afetivo no contexto escolar. Na segunda etapa realizou-se o levantamento bibliográfico em livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados à temática. Na terceira etapa procedeu-se à leitura exploratória, seletiva, analítica e interpretativa das obras consultadas, identificando as principais contribuições teóricas para o desenvolvimento do estudo. Por fim, realizaram-se a organização e a sistematização das informações obtidas, permitindo a construção do referencial teórico e da discussão dos resultados.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A avaliação dos resultados foi feita a partir da revisão da literatura realizada durante a pesquisa, possibilitando reconhecer as contribuições significativas da afetividade no âmbito do ensino e da aprendizagem, além dos obstáculos que as instituições de ensino enfrentam para criar um ambiente educacional mais humanizado. Com base na análise das fontes revisadas, foi viável estruturar a discussão em categorias temáticas, destacando que a afetividade é um dos elementos-chave que influenciam o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos.

Os achados revelam um acordo entre os autores estudados sobre a interdependência entre os aspectos emocionais e cognitivos. As teorias de Henri Wallon, Jean Piaget e Lev Vygotsky se alinham ao enfatizar que o aprendizado não se dá apenas por meio de processos racionais, mas é fruto da interconexão entre emoções, vivências sociais e a elaboração do saber. Essa percepção desafia os modelos educacionais convencionais que se concentram unicamente na transmissão de informações, promovendo uma abordagem educativa que visa o desenvolvimento holístico do aluno.

Wallon (2007) destaca que a afetividade representa um dos pilares do desenvolvimento humano, influenciando diretamente a formação da personalidade e das capacidades intelectuais. Segundo o autor, o desenvolvimento infantil ocorre pela integração entre emoção, movimento e inteligência, sendo impossível compreender a aprendizagem sem considerar essas dimensões de forma articulada. Dessa maneira, ambientes escolares que promovem acolhimento, respeito e relações interpessoais positivas favorecem significativamente o desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes.

Na mesma direção, Piaget (1976) afirma que a afetividade fornece a energia necessária para o funcionamento das estruturas cognitivas. Embora inteligência e afetividade possuam funções distintas, ambas atuam de maneira complementar durante o processo de aprendizagem. Assim, estudantes motivados, seguros e emocionalmente envolvidos apresentam maior interesse pelas atividades escolares, melhor capacidade de resolver problemas e maior autonomia intelectual.

As contribuições de Vygotsky (2001) reforçam essa perspectiva ao evidenciar que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio das interações sociais. Para o autor, pensamento e emoção constituem uma unidade indissociável, razão pela qual o ambiente escolar deve favorecer relações colaborativas, diálogo permanente e mediação pedagógica qualificada. Os resultados desta pesquisa evidenciam que a qualidade das relações estabelecidas entre professor e aluno exerce influência direta sobre a construção do conhecimento e sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais.

Um outro aspecto importante diz respeito à função do professor como facilitador das interações emocionais dentro da escola. As obras revisadas indicam que educadores que criam vínculos baseados no diálogo, empatia, escuta atenta e valorização das diversidades conseguem incentivar mais a participação dos alunos nas práticas educativas. Sob essa ótica, Freire (1996) argumenta que o ato de ensinar requer um compromisso ético, afeto e consideração pelos conhecimentos dos alunos, vendo a educação como um processo colaborativo alicerçado no diálogo.

No que se refere aos desafios identificados, observou-se que a escola contemporânea enfrenta inúmeras dificuldades para promover relações afetivas consistentes. Entre os fatores mais recorrentes encontrados na literatura destacam-se a fragilidade dos vínculos familiares, a violência doméstica, o bullying, a exclusão social, as desigualdades econômicas, os transtornos emocionais e a insuficiente formação docente voltada às competências socioemocionais. Esses elementos repercutem diretamente no desempenho escolar, podendo ocasionar dificuldades de aprendizagem, evasão escolar, desmotivação, indisciplina e problemas de convivência.

A análise dos estudos evidencia ainda que a parceria entre família e escola constitui um dos principais fatores para o fortalecimento da afetividade. Quando existe comunicação permanente entre essas instituições, torna-se possível acompanhar mais efetivamente o desenvolvimento dos estudantes, identificar dificuldades precocemente e construir estratégias conjuntas para favorecer a aprendizagem.

Em contrapartida, a ausência da participação familiar tende a dificultar o trabalho pedagógico e comprometer o desenvolvimento integral da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar os desafios e as contribuições do aspecto afetivo no contexto educacional, evidenciando sua influência no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e humano dos estudantes. A partir da revisão da literatura, constatou-se que a afetividade constitui um elemento indispensável ao processo de ensino e aprendizagem, sendo reconhecida por diferentes estudiosos como um dos pilares para a formação integral do indivíduo.

Os referenciais teóricos analisados permitiram compreender que a aprendizagem não ocorre apenas por meio da aquisição de conhecimentos científicos, mas também é fortemente influenciada pelas experiências emocionais vivenciadas pelos estudantes nas relações estabelecidas com professores, colegas, familiares e comunidade escolar. As contribuições de Henri Wallon, Jean Piaget, Lev Vygotsky e Paulo Freire demonstram que emoção, cognição e interação social constituem dimensões indissociáveis do desenvolvimento humano, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem o estudante em sua totalidade.

Ficou comprovado que escolas que priorizam a confiança, a comunicação aberta, o respeito às diversidades e um ambiente acolhedor promovem de maneira significativa a aprendizagem. Esses fatores também aumentam a autoestima, incentivam a autonomia, aprimoram as habilidades socioemocionais e ajudam na elevação do desempenho escolar. Ademais, constatou-se que vínculos afetivos saudáveis diminuem a ocorrência de conflitos, incentivam a colaboração, reforçam o senso de pertencimento à instituição de ensino e promovem uma maior participação dos alunos nas atividades educativas.

Em contrapartida, foram reconhecidos significativos obstáculos que as instituições de ensino têm enfrentado. Dentre esses, podemos destacar a fragilidade nas relações familiares, questões socioeconômicas, a violência, o bullying, a exclusão social, distúrbios emocionais, a falta de motivação dos alunos e a preparação inadequada dos professores para abordar a educação socioemocional. Esses elementos impactam diretamente o processo de aprendizagem e demandam que as escolas adotem novas abordagens de intervenção que vão além da simples transmissão de conteúdos acadêmicos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **A construção do afeto: como estimular as múltiplas inteligências de seus filhos**. São Paulo: Augustus, 2000.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo socio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PIAGET, Jean. **Os processos de adaptação**. Rio de Janeiro: Forense, 1976.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



Entre Legado e Criação: Nietzsche, Filosofia e Cultura Popular em Mestres do Universo

Between Legacy and Creation: Nietzsche, Philosophy, and Popular Culture in Masters of the Universe

Ricardo de Moura Borges

Licenciado em Filosofia pelo Instituto Católico de Estudos Superiores do Piauí (ICESPI), Mestre em filosofia pelo Prof-FILO (2026). Professor de Filosofia com vínculo celetista no CETI Pedro Evangelista Caminha.

Resumo: Este estudo apresenta os resultados e a fundamentação teórica de uma pesquisa-ação pedagógica de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, desenvolvida com alunos do Ensino Médio (2º Ano A, Novo Ensino Médio Integral; e 3º Anos A, B e C, modelo tradicional) do CETI Pedro Evangelista Caminha, no Piauí. A experiência consistiu na exibição do longa-metragem Mestres do Universo – He-Man (2026), seguida de debate filosófico e produção artística plástica, como alternativa e complemento às avaliações escritas tradicionais. O trabalho dialoga com a filosofia de Friedrich Nietzsche – com destaque para vontade de potência, crítica à moral de escravo, perspectivismo, ideal do espírito livre e autossuperação –, além de intérpretes consolidados como Gilles Deleuze, Maudemarie Clark e pesquisadores brasileiros do ensino de filosofia como Sílvia Gallo, Walter Kohan e Rodrigo Gelamo. Analisa-se como os limites estruturais da instituição – em transição para o ensino integral, sem auditório adequado e com espaços precários – foram convertidos em desafios criativos. A análise articula interpretação teórica com falas, registros e produções dos estudantes, destacando tensões entre a narrativa cinematográfica e o pensamento nietzschiano. Os resultados indicam que a articulação entre cultura popular e criação artística é uma via potente para o ensino de filosofia, mas também revela limites e contradições na aproximação entre herói midiático e crítica aos valores tradicionais.

Palavras-chave: ensino de filosofia; cultura popular; Friedrich Nietzsche; pesquisa-ação; produção artística.

Abstract: This study presents the results and theoretical framework of a qualitative action research study, case study design, carried out with High School students (2nd Year A, Full-Time New High School; and 3rd Years A, B and C, traditional model) at CETI Pedro Evangelista Caminha, in Piauí, Brazil. The experience involved screening the feature film Masters of the Universe – He-Man (2026), followed by philosophical debate and artistic production, as an alternative and complement to traditional written assessments. The work draws on Friedrich Nietzsche's philosophy – focusing on will to power, slave morality critique, perspectivism, free spirit, and self-overcoming – alongside established interpreters such as Gilles Deleuze, Maudemarie Clark, and Brazilian researchers in Philosophy Education, including Sílvia Gallo, Walter Kohan, and Rodrigo Gelamo. It analyzes how the school's structural limitations – transition to full-time education, lack of proper auditorium, precarious spaces – were turned into creative challenges. The analysis combines theoretical interpretation with student statements, records, and productions, highlighting tensions between the film narrative and Nietzsche's thought. Results show that linking popular culture and artistic creation is a powerful approach to Philosophy teaching, but also reveal limits and contradictions in the approximation between media hero and critique of traditional values.

Keywords: philosophy education; popular culture; Friedrich Nietzsche; action research; artistic production.

INTRODUÇÃO

O ensino de filosofia no Brasil vive um paradoxo: ao mesmo tempo em que é reconhecido como fundamental para a formação crítica e autônoma, frequentemente é reduzido à memorização de conceitos e provas escritas, distanciando-se da realidade e do imaginário dos estudantes (Gallo, 2017). Em contextos de transição curricular e limitações estruturais, como o CETI Pedro Evangelista Caminha, essa distância torna-se ainda mais evidente: ao adotar apenas metodologias tradicionais, corre-se o risco de perpetuar a ideia de que a filosofia é um saber abstrato, inacessível e alheio às experiências juvenis – especialmente em escolas da rede pública periférica.

Este trabalho relata uma pesquisa-ação pedagógica que buscou romper com essa lógica, tomando como objeto o filme contemporâneo *Mestres do Universo – He-Man* (2026) e articulando-o ao pensamento de Friedrich Nietzsche (2020). A escolha não é aleatória: a narrativa de He-Man, com sua tensão entre força e responsabilidade, transformação e identidade, obediência e criação de valores, oferece uma linguagem acessível para debater conceitos centrais da filosofia nietzschiana, ao passo que dialoga com memórias e referências culturais dos alunos. Importante ressaltar desde logo: não se afirma que a obra cinematográfica seja uma “ilustração fiel” de Nietzsche, mas sim que ela constitui um espaço de interpretação possível, no qual se podem testar e problematizar ideias do filósofo, identificando tanto aproximações quanto distanciamentos.

Objetiva-se, com isso: (i) analisar como a cultura popular pode servir de ponte para o ensino de conceitos filosóficos complexos; (ii) verificar como a produção artística e as falas dos estudantes expressam apropriação crítica desses conceitos; (iii) discutir como limites institucionais podem ser convertidos em potencial pedagógico; (iv) problematizar as tensões entre a narrativa heroica de He-Man e a crítica nietzschiana aos valores tradicionais; e (v) contribuir para o debate sobre metodologias ativas no ensino de filosofia no Brasil.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nietzsche: Vontade de Potência, Crítica à Moral e a Criação de si Mesmo

Para Friedrich Nietzsche, a filosofia não é uma disciplina de respostas prontas, mas um exercício de questionamento radical sobre os valores que orientam a vida. Em *A genealogia da moral* (2009), o filósofo distingue duas formas fundamentais de valoração: a moral dos senhores, que afirma a vida, a força e a singularidade, e a moral dos escravos, que surge do ressentimento contra quem é diferente, inventando valores como “bondade”, “humildade” e “piedade” para limitar a potência dos mais fortes. Essa distinção é central para analisar o confronto entre He-Man e

Esqueleto: enquanto este último busca o poder para dominar e se vingar de quem detém a autoridade de Grayskull, o primeiro afirma sua força como responsabilidade de proteger a liberdade.

O conceito central que atravessa essa reflexão é a vontade de potência: não se trata de desejo de dominar outros, mas de “tornar-se mais, crescer, expandir-se, afirmar-se” (Deleuze, 2001, p. 51). É a força que move todo ser vivo a superar seus limites, a criar formas novas de existir. Em Assim falou Zaratustra (2006), essa dinâmica aparece na figura do *Übermensch* (Super-Homem): não um ser superior biologicamente, nem um herói que salva os outros por um destino predeterminado, mas quem rompe com valores herdados e assume a responsabilidade por dar sentido à própria vida. Aqui já se coloca uma primeira tensão: o Príncipe Adam recebe um poder e uma missão que não escolheu, ao passo que o ideal nietzschiano exige que cada um seja “juiz, vingador e vítima de sua própria lei” (Nietzsche, 2006, p. 52).

Outro conceito fundamental é o perspectivismo: “não há fatos, apenas interpretações” (Nietzsche, 2001, p. 112). Para Nietzsche, não existe uma “verdade única” ou uma “moral universal”: cada visão de mundo é fruto de uma perspectiva, de uma posição na vida. Isso aproxima a filosofia da arte: ambas são formas de criar sentidos, de dar forma ao caos da existência (Clark, 1990). Em O nascimento da tragédia (2007), o filósofo analisa como a tensão entre o princípio apolíneo (forma, medida, clareza) e o dionisíaco (excesso, paixão, desmedida) dá origem à criação artística – dinâmica que também marca a estética e a narrativa de He-Man, entre a ordem de Grayskull e a desmedida do poder do Esqueleto.

Ainda é preciso lembrar a crítica nietzscheana ao niilismo: o perigo de crer que não há sentido na vida, ou que todos os valores são igualmente vãos. A narrativa do filme luta contra o niilismo ao afirmar que a luta tem sentido, mas corre o risco de cair em uma “moral do dever” tradicional, que o filósofo também critica (Leiter, 2015).

Diálogos com o Ensino de Filosofia: Autores Brasileiros e Contemporâneos

A proposta de articular filosofia e cultura popular encontra forte respaldo na produção acadêmica brasileira e internacional. Sílvio Gallo (2017) defende que o ensino de filosofia deve ser “filosófico em seu método”: ao invés de transmitir doutrinas, deve incentivar os alunos a filosofar, partindo de questões que lhes são próprias. Para o autor, usar filmes, histórias e desenhos não é “simplificar” a filosofia, mas devolver-lhe seu vínculo com a experiência humana.

Walter Kohan (2019) acrescenta que a filosofia na escola é também uma prática de liberdade: ao permitir que os estudantes se expressem por meio da arte, rompe-se com a lógica de que só a palavra escrita tem valor. Já Rodrigo Gelamo (2021) ressalta que, em contextos periféricos, metodologias que dialogam com a cultura local e juvenil são fundamentais para evitar que a filosofia seja vista como um saber elitista.

No plano internacional, autores como Steven Best e Douglas Kellner (2001) analisam a cultura popular como campo de disputa de valores, enquanto Richard Eldridge (2009) discute como o cinema pode funcionar como “filosofia praticada”. Estudos recentes sobre visual philosophy (Hagginson, 2020) mostram que imagens não apenas ilustram ideias filosóficas, mas também podem questioná-las e produzi-las.

CAMINHOS METODOLÓGICOS E CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA

Caracterização da Pesquisa

Trata-se de uma pesquisa-ação pedagógica, de abordagem qualitativa, que tem como objetivo intervir na realidade escolar ao mesmo tempo em que a investiga (Thiollent, 2011). Classifica-se também como estudo de caso, por aprofundar uma experiência concreta em uma instituição específica, com potencial de replicação em outros contextos. Os sujeitos da pesquisa são os alunos do 2º Ano A (n=32) e dos 3º Anos A, B e C (n=89), além do próprio professor-pesquisador. Foram utilizados como instrumentos de coleta: registros de debate, respostas escritas, desenhos e relatos informais dos estudantes.

Contexto Institucional e Desafios

A experiência ocorreu no CETI Pedro Evangelista Caminha, instituição da rede estadual do Piauí em plena transição para o Ensino Médio Integral. Há duas realidades curriculares convivendo:

- 2º Ano A: Novo Ensino Médio Integral, com aulas de 60 minutos, currículo flexibilizado e foco na formação integral;
- 3º Anos A, B e C: Modelo tradicional, com aulas de 40 minutos e currículo mais fragmentado.

A escola não dispõe de auditório adequado para exposições, e a biblioteca – que serve também como espaço de aula – encontra-se em fase de reorganização. Por isso, a atividade foi realizada em espaços alternativos: salas de aula, refeitório, quadra poliesportiva, sala de informática e área externa. Essas limitações não foram obstáculos, mas sim elementos que exigiram flexibilidade e criatividade, alinhando-se à própria ideia nietzschiana de transformar dificuldades em oportunidades de crescimento.

Desenvolvimento da Atividade

A experiência seguiu cinco etapas principais:

1. Preparação e problematização: Apresentação do filme e de conceitos-chave, com perguntas disparadoras: “O que faz de alguém um herói?”, “Qual a diferença entre poder e força?”, “Transformar-se significa deixar de ser quem somos? “He-Man cria seus valores ou segue regras prontas?”;

2. Exibição e debate: Após assistirem ao filme, os alunos foram organizados em grupos mistos por série; foram registradas falas como: “Acho que He-Man não escolhe ser forte, ele nasceu assim” (aluna 3º C); “Se ele fosse realmente livre, poderia escolher não lutar” (aluno 2º A);
3. Produção artística: Desenhos e textos associados;
4. Análise coletiva: Apresentação das obras e discussão sobre aproximações e distanciamentos entre a narrativa e o pensamento filosófico;
5. Balanço crítico: Momento em que foram levantadas dificuldades: “Alguns acharam o filme muito infantil para debater filosofia”, “Outros tiveram dificuldade em separar a ideia de ‘superação’ da ideia de ‘ser melhor que os outros’”.

Etapas da Atividade

1. Preparação e problematização: Apresentação do filme e de conceitos-chave (vontade de potência, moral dos senhores e dos escravos, autossuperação), com perguntas disparadoras: “O que faz de alguém um herói?”, “Qual a diferença entre poder e força?”, “Transformar-se significa deixar de ser quem somos?”;
2. Exibição e debate: Após assistirem ao filme, os alunos foram organizados em grupos mistos por série, para comparar visões;
3. Produção artística: Desenhos e textos associados, com liberdade para representar cenas, personagens ou ideias debatidas;
4. Análise coletiva: Apresentação das obras e discussão sobre como elas expressam os conceitos filosóficos.

ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS: FILOSOFIA EM IMAGENS

As obras foram analisadas com base em três categorias definidas a partir da fundamentação teórica nietzschiana, sempre articulando a interpretação conceitual com os registros empíricos coletados durante a atividade. Foram considerados, além dos desenhos propriamente ditos, os comentários escritos pelos alunos, as falas registradas nos debates e as observações sobre como cada estudante relacionou a narrativa do filme às suas próprias experiências e questionamentos.

As categorias estabelecidas foram: representação da transformação e auto superação, que investiga como os alunos compreenderam a passagem do Príncipe Adam para He-Man e o sentido de se superar a si mesmo; poder, força e responsabilidade, que analisa a distinção entre domínio e afirmação da vida; e rompimento com valores impostos – limites da narrativa, que discute em que medida a história apresenta rupturas em relação a valores tradicionais ou acaba por reforçá-los.

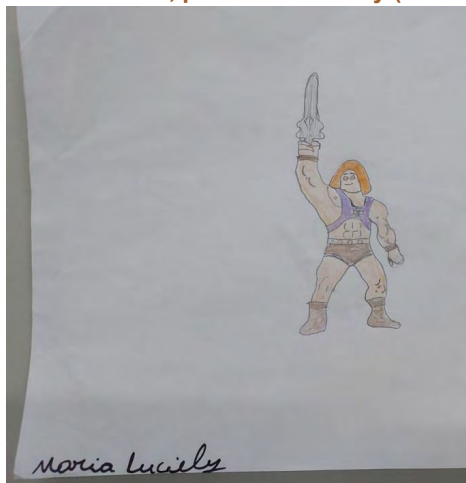
Figura 1 – He-Man, por Dhanison (2º Ano A).

Nessa obra, o personagem aparece com postura firme, segurando a espada com determinação e mantendo suas características clássicas. A escolha por essa pose remete ao ideal de autoconfiança do espírito livre: “Quem tem por que viver, pode suportar quase qualquer coisa” (Nietzsche, 2005, p. 63). Dhanison mostra que a força não vem só do corpo, mas da convicção em seus valores — aproximando o herói do esforço humano de vencer as próprias incertezas.

O aluno escreveu ao lado: “Força não é bater forte, é saber quando usar.” Essa observação reforça que a potência não é desmedida, mas direcionada: “não é a força em si que é boa ou má, mas a direção que ela toma” (Deleuze, 2001, p. 72). A imagem expressa que a verdadeira coragem está em dominar a si mesmo antes de querer dominar o mundo.

Ao mesmo tempo, há uma aproximação com a figura tradicional do “guerreiro justo”, modelo que não coincide totalmente com a crítica nietzschiana às virtudes convencionais. Essa sobreposição revela como carregamos ideais antigos mesmo ao tentar pensar de forma nova.

Essa tensão é justamente o que torna o desenho filosófico: ele não só ilustra conceitos, mas expõe como nossos valores se misturam e se contradizem na prática.

Figura 2 – He-Man, por Maria Lucielly (2º Ano A).

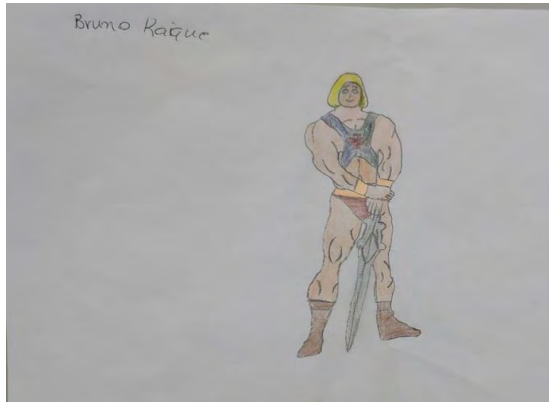
Maria Lucielly representa o herói com linhas simples e cores suaves, mantendo destaque para a espada e a postura ereta. A obra evidencia que He-Man não surge perfeito ou invencível: ele também precisa aprender a lidar com sua força. Essa ideia dialoga com a crítica de Nietzsche aos “valores prontos”: a verdadeira potência se constrói com esforço, não se recebe de presente. A artista mostra que o herói é, antes de tudo, quem busca agir com justiça, mesmo diante das próprias limitações.

A simplicidade do traço e a ausência de postura ameaçadora reforçam que He-Man não nasce herói — ele se torna. A aluna comentou: “No começo, ele é só o Adam; tem medo também. Essa percepção coincide com a crítica nietzschiana à “essência fixa”: não há uma natureza humana pré-definida; somos o que nos fazemos ser ao longo da vida (Nietzsche, 2001).

Contudo, surgiu uma observação importante no debate: “Ele se transforma porque tem uma espada mágica, não porque mudou por dentro”. Essa fala aponta um limite claro na aproximação: a autossuperação defendida por Nietzsche não depende de objetos ou poderes externos, mas de uma transformação interior e de escolhas próprias.

Essa diferença não invalida a comparação, mas ajuda a compreender como a narrativa cinematográfica mistura elementos de amadurecimento pessoal com recursos fantásticos, próprios da cultura popular.

Para o ensino de filosofia, essa distinção é valiosa: ensina a não igualar automaticamente personagens e conceitos, mas a identificar o que cada história pode contribuir — e o que ela deixa de dizer — sobre o que significa se superar.

Figura 3 – He-Man, por Bruno Kaique (2º Ano A).

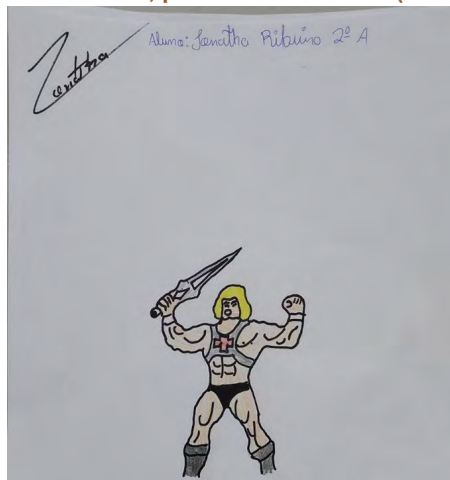
Bruno Kaique desenha o personagem com atenção aos detalhes do traje e uma postura pronta para agir, mas sem arrogância. A imagem expressa a responsabilidade inerente ao poder: quanto maior a capacidade de intervir no mundo, maior o compromisso com o outro – tema central em *Além do bem e do mal*, onde Nietzsche critica quem usa a força apenas para dominar, em vez de direcioná-la à própria superação. O desenho demonstra que o poder não é um fim em si mesmo, mas um instrumento que adquire sentido conforme a direção que lhe damos.

O aluno complementou: “Quem tem muito poder tem que cuidar de quem não tem. Essa observação dialoga com a crítica nietzschiana à moral do ressentimento, que reduz o poder a algo cobiçado ou a ser roubado por quem se sente inferior. Em vez disso, a obra aponta que a potência só se justifica quando serve à afirmação da vida e ao bem comum.

Contudo, essa formulação revela uma tensão importante: a ideia de “cuidar do outro” aproxima-se mais da moral cristã da caridade e da responsabilidade para com o próximo do que da afirmação nietzschiana da potência como valor que se basta a si mesmo. Essa distinção foi levantada em debate, mostrando como valores diferentes se entrelaçam na forma como compreendemos a força.

Essa ambiguidade não é um erro, mas sim um ponto fértil para o ensino: ao identificar semelhanças e diferenças entre éticas distintas, os alunos exercitam a capacidade de ler criticamente tanto as imagens quanto os conceitos filosóficos.

Assim, o desenho funciona como um espelho: reflete valores compartilhados na cultura, mas também abre espaço para questionar se estamos agindo por convicção própria ou por regras que recebemos sem refletir.

Figura 4 – He-Man, por Jonatha Ribeiro (2º Ano A).

Nessa obra, o traço é firme e o personagem aparece com a espada erguida e o punho cerrado, em pose de luta e afirmação. A representação destaca a coragem de assumir sua identidade: He-Man sabe quem é e o que defende, mesmo que isso vá contra interesses poderosos. Para Nietzsche, essa é uma marca do “espírito livre”: ter a coragem de pensar por si mesmo, sem se submeter a regras impostas por autoridades externas.

A aluna explicou: “Ele não pede permissão para defender o que acha certo. Essa postura dialoga com a ideia de que “não aceitamos mais nenhuma autoridade que não seja a que nós mesmos criamos” (Nietzsche, 2006, p. 67). O traço definido também rompe com a ideia comum de que heróis devem ser sempre dóceis ou submissos.

No entanto, há uma tensão importante: a frase “Pela honra de Grayskull!” revela que essa afirmação ainda está ligada a uma instituição e a valores herdados, e não apenas a valores que ele próprio criou. A narrativa, portanto, oscila entre a ruptura com a obediência cega e o respeito a um legado que não escolheu.

Essa contradição é especialmente rica para o ensino: mostra que a liberdade não surge de uma hora para outra, mas se constrói na tensão entre o que recebemos do passado e o que temos coragem de transformar em algo nosso.

Figura 5 – He-Man, Tigre e Castelo de Grayskull, por aluno não identificado.

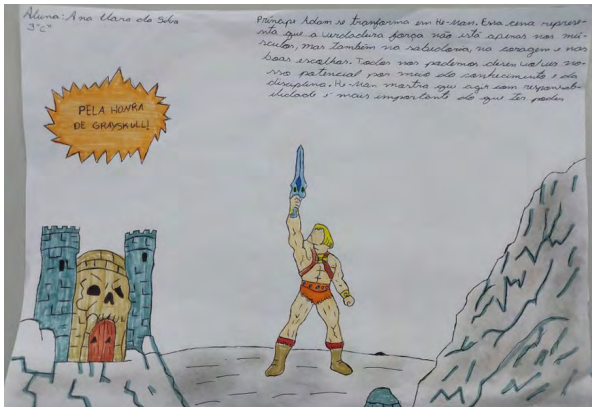


O desenho vai além do herói isolado ao reunir o Tigre, o Castelo de Grayskull e o arco-íris no céu. A cena expressa que a superação não é uma jornada solitária: ao contrário da leitura comum de Nietzsche como filósofo do isolamento, ele também reconhece a amizade como espaço de “crescimento mútuo” (Merton, 2020). O arco-íris, com suas cores distintas e simultâneas, representa o perspectivismo: a multiplicidade de visões que torna a vida rica e rejeita qualquer verdade única.

Contudo, o castelo aparece como guardião de uma “verdade exclusiva”, o que contraria a crítica nietzschiana a instituições que reivindicam saberes absolutos. Para o filósofo, nenhum lugar ou autoridade detém o sentido da existência; cada um deve construir sua própria compreensão. Dessa forma, a imagem oscila entre valorizar a diversidade de perspectivas e recorrer a um símbolo tradicional de poder e revelação reservada.

Essa tensão mostra como a cultura popular carrega sentidos ambíguos: ao mesmo tempo em que abre espaço para pensar a liberdade, também reproduz modelos consagrados de autoridade. Cabe ao trabalho filosófico justamente evidenciar essas contradições, transformando a narrativa em convite para questionar o que consideramos natural ou inquestionável.

Figura 6 – He-Man e Castelo de Grayskull, por Ana Clara da Silva (3º Ano C).



A frase “Pela honra de Grayskull!” e o texto associado evidenciam a tensão entre dever e criação: He-Man aceita uma missão, mas não a cumpre sem questionar. A aluna indaga: “Seguir regras significa deixar de pensar por si mesmo?”. Essa reflexão dialoga diretamente com a crítica nietzschiana à obediência cega: os valores só valem se forem capazes de dar sentido à nossa própria existência. O desenho do castelo como espaço de mistérios remete também à busca filosófica por sabedoria que não está pronta, mas precisa ser construída ao longo do caminho.

A aluna complementa: “Adam cumpre sua missão, mas às vezes parece que ele não tem escolha. Essa observação toca na tensão central entre receber um legado e inventar o próprio destino. Para Nietzsche, o sentido da vida não vem de fora: cada um deve assumir a coragem de definir suas próprias escolhas, rompendo com caminhos que outros traçaram por nós.

Já o castelo, símbolo de saberes guardados, aponta para uma contradição: sugere que a verdade já existe e basta ser revelada, o que vai de encontro à recusa nietzschiana de verdades absolutas. Mesmo quando acolhemos o que nos é dado, o filósofo lembra que cabe a nós transformar esse legado em algo próprio, em vez de apenas reproduzir obrigações alheias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência demonstra que, mesmo em contextos com limitações estruturais e durante processos de transição curricular, é possível desenvolver um ensino de filosofia rigoroso, significativo e alinhado aos debates acadêmicos contemporâneos. A articulação com *Mestres do Universo – He-Man* permitiu que conceitos complexos de Nietzsche fossem apropriados de forma crítica, mas também revelou que a narrativa cinematográfica oscila entre aproximações ao pensamento nietzschiano e reforços de valores tradicionais como dever, honra e salvação – elementos que não podem ser ignorados em uma análise filosófica séria.

As diferenças entre as séries revelaram que a metodologia é adaptável: os alunos do 3º ano, mais próximos do vestibular, aprofundaram a problematização sobre regras e liberdade, enquanto os do 2º ano exploraram com mais liberdade a dimensão estética e criativa. Ambos, no entanto, conseguiram compreender que a filosofia não se restringe a livros ou salas de aula, mas também que nem tudo na cultura popular corresponde ao que dizem os filósofos – e que esse contraste é parte essencial do filosofar.

Entre os limites da pesquisa, destacam-se o recorte em uma única instituição, a heterogeneidade na compreensão dos conceitos por parte dos estudantes e a dificuldade de aprofundar certas tensões em razão da carga horária reduzida. Para trabalhos futuros, propõe-se ampliar a análise para outras narrativas, investigar a recepção do conceito de *Übermensch* entre jovens e testar a mesma metodologia em escolas de outras regiões.

Como ensina Nietzsche, “o que é grande é difícil de ser grande” – e ensinar filosofia a partir do que é próximo aos estudantes, sem perder o rigor nem a crítica, é um desafio que vale a pena ser enfrentado.

REFERÊNCIAS

- BEST, Steven; KELLNER, Douglas. **The Postmodern Adventure: Science, Technology, and Cultural Studies at the Third Millennium**. New York: Guilford Press, 2001.
- CLARK, Maudemarie. **Nietzsche on Truth and Philosophy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Tradução de Edson Bini. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2001.
- ELDRIDGE, Richard. **Philosophy and the Art of Living**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- GALLO, Sílvio. **Ensino de filosofia: concepções e metodologias**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2017.
- GELAMO, Rodrigo Pelloso. **Filosofia na escola: saberes, práticas e formação docente**. São Paulo: Editora Unesp, 2021.
- HAGGINSON, John. **Visual Philosophy: Image, Critique, and Theory**. London: Bloomsbury, 2020.
- KOHAN, Walter Omar. **Filosofia, infância e educação: uma introdução**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- LEITER, Brian. **Nietzsche on Morality**. 2. ed. London: Routledge, 2015.
- MERTON, Scarlet. **Filosofia e cultura popular: diálogos possíveis**. Campinas: Editora Alínea, 2020.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal. Tradução de Paulo César de Souza**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. Tradução de Mário da Silva. 5. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.
- NIETZSCHE, Friedrich. **A genealogia da moral**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- NIETZSCHE, Friedrich. **O nascimento da tragédia**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- VATTIMO, Gianni. **A sociedade transparente**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. São Paulo: Paulus, 2012.



Tecnologias da Informação e Comunicação Integradas na Educação: Desafios, Possibilidades e Contribuições para o Processo de Ensino e Aprendizagem

Information and Communication Technologies Integrated Into Education: Challenges, Possibilities, and Contributions to the Teaching and Learning Process

Marcia da Silva Sotelo

Universidad de la Integración de Las Américas.

Alderlan Souza Cabral

Orientador Dr. <https://lattes.cnpq.br/8583035818373126>

Resumo: Este estudo foi desenvolvido no período do curso de mestrado em ciências da educação como requisito para reconhecimento do título, que traz como temática: Tecnologia da informação e comunicação integradas na educação: Desafios, possibilidades e contribuições para o processo de ensino e aprendizagem. Tendo como objetivo geral: compreender como as tecnologias da informação e comunicação são integradas ao processo de ensino. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de natureza qualitativa, fundamentada em autores nacionais e internacionais que discutem a temática, como Freire (1996), Kenski (2012), Moran (2018), Lévy (1999), Castells (2003), Bacich e Moran (2018), Valente (2014), Libâneo (2013), entre outros. Os principais resultados mostram que o uso estratégico das tecnologias beneficia metodologias ativas, aumenta a participação dos alunos, expande o acesso à informação e reforça a aprendizagem colaborativa. No entanto, existem desafios ligados à capacitação dos professores, à infraestrutura tecnológica, às disparidades no acesso à internet e à urgência de políticas públicas eficazes para assegurar a inclusão digital. Assim, conclui-se que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) são ferramentas educacionais que podem alterar de maneira significativa os ambientes de aprendizado, desde que sejam empregadas com uma abordagem crítica, ética, reflexiva e alinhada ao currículo educativo.

Palavras-chave: ferramentas de informação e comunicação; educação virtual; ensino; aprendizagem; Inovação educacional.

Abstract: This study was developed during a Master's program in Educational Sciences as a requirement for degree recognition. It addresses the theme of Information and Communication Technologies (ICTs) integrated into education: challenges, possibilities, and contributions to the teaching-learning process. Its general objective is to understand how information and communication technologies are integrated into the teaching process. The research is characterized as a qualitative bibliographic study, grounded in the work of national and international authors who discuss this topic, such as Freire (1996), Kenski (2012), Moran (2018), Lévy (1999), Castells (2003), Bacich and Moran (2018), Valente (2014), and Libâneo (2013), among others. The main results indicate that the strategic use of technologies benefits active learning methodologies, increases student participation, expands access to information, and reinforces collaborative learning. However, there are challenges related to

teacher training, technological infrastructure, disparities in internet access, and the urgent need for effective public policies to ensure digital inclusion. Thus, the study concludes that Information and Communication Technologies (ICTs) are educational tools capable of significantly transforming learning environments, provided they are employed using a critical, ethical, and reflective approach aligned with the educational curriculum.

Keywords: information and communication tools; virtual education; teaching; learning; educational innovation.

INTRODUÇÃO

As mudanças profundas resultantes do avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) alteraram de modo significativo as interações sociais, econômicas, culturais e educacionais. A sociedade atual se distingue pela agilidade na disseminação de informações, pela conexão constante e pelo uso extensivo das tecnologias digitais, demandando das instituições de ensino abordagens inovadoras na estruturação do aprendizado e do ensino.

A escola, como entidade responsável pelo desenvolvimento completo do indivíduo, começou a lidar com novos desafios em virtude das transformações tecnológicas das últimas décadas. Neste cenário, a incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) se tornou imprescindível para fomentar práticas educacionais inovadoras, que visam cultivar habilidades fundamentais para a formação dos alunos no século XXI. Objetivo geral: Compreender como as tecnologias da informação e comunicação são integradas ao processo de ensino.

A presente obra se justifica, pois a incorporação das tecnologias da informação e comunicação (TICs) viabiliza a criação de metodologias ativas, a colaboração na aprendizagem, o ensino misto, a gamificação, a realidade aumentada, a inteligência artificial voltada para a educação e os ambientes virtuais de aprendizado. Esses recursos expandem as opções pedagógicas, atendendo a variados estilos de aprendizagem e incentivando um maior envolvimento dos alunos.

No entanto, a adoção de tecnologias nas escolas enfrenta diversos obstáculos. Dentre esses, salientam-se a falta de infraestrutura tecnológica adequada, a disparidade no acesso à internet, a urgência de capacitação contínua para os educadores, a resistência a novas abordagens pedagógicas e a carência de políticas públicas que assegurem a inclusão digital de todos os alunos.

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: CONCEITOS E EVOLUÇÃO HISTÓRICA

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) constituem um conjunto de ferramentas tecnológicas empregadas na criação, armazenamento, processamento, compartilhamento e divulgação de dados através de vários dispositivos digitais. Esse conjunto inclui computadores, dispositivos móveis, a

internet, plataformas online, aplicativos educacionais, redes sociais, ambientes de ensino virtuais, inteligência artificial, computação em nuvem e outras ferramentas que se tornaram parte integrante da vida moderna.

O progresso das Tecnologias da Informação e Comunicação trouxe alterações significativas na maneira como os indivíduos aprendem, trabalham, se comunicam e geram conhecimento. A chamada sociedade da informação mudou de maneira expressiva os processos de educação, demandando a adoção de novas abordagens pedagógicas e a formação de perfis profissionais adaptados a contextos extremamente tecnológicos. Conforme indicado por Lévy (1999), exemplifica que: “O ciberespaço representa um novo ambiente para a comunicação, interação social, organização e troca, além de ser um mercado emergente para informação e conhecimento”.

A análise sugerida por Lévy (1999) demonstra que as tecnologias vão além de sua função utilitária, criando ambientes constantes para interação, aprendizado em conjunto e desenvolvimento coletivo do saber.

Sob a mesma ótica, Castells (2003) sustenta que a evolução das tecnologias digitais resultou na chamada sociedade em rede, a qual se destaca pela agilidade na disseminação de informações e pela colaboração na geração do conhecimento. Para ele, o acesso à informação passou a ser um dos elementos mais significativos para o progresso econômico, científico e educacional. Conforme a análise de Castells (2003): “A tecnologia da informação é a matéria-prima da nova economia baseada no conhecimento”.

Essa declaração indica que o saber ganhou uma importância crucial no progresso das sociedades contemporâneas, conferindo à educação uma função ainda mais significativa na formação dos indivíduos.

No âmbito da educação, a implementação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) teve uma evolução ao longo do tempo. No início, os computadores eram empregados apenas como ferramentas complementares em tarefas administrativas e em laboratórios. Com o passar do tempo, apareceram programas educacionais, salas de informática, sistemas digitais e, mais recentemente, ambientes virtuais de aprendizado, métodos de ensino híbrido, inteligência artificial e tecnologias imersivas, como realidade aumentada e virtual.

De acordo com Kenski (2012), as tecnologias têm um impacto significativo na estrutura social e afetam diretamente os métodos de ensino. A autora enfatiza que simplesmente adicionar tecnologias nas instituições de ensino não é suficiente; é imprescindível implementar mudanças nas abordagens pedagógicas que possibilitem novas maneiras de ensinar e adquirir conhecimento. Segundo Kenski (2012), “As inovações tecnológicas expandem os ambientes de aprendizado, alterando a maneira como educadores e alunos se relacionam com o saber.”

Essa visão ressalta que as Tecnologias da Informação e Comunicação oferecem experiências de aprendizado mais envolventes, cooperativas e interativas, sempre que incorporadas ao planejamento educacional.

Um ponto importante diz respeito à ampliação do acesso à informação. A internet derrubou limites geográficos, possibilitando que alunos acessem bibliotecas digitais, cursos online, aulas em vídeo, simuladores, laboratórios virtuais e uma variedade de fontes de conhecimento acessíveis instantaneamente.

Por outro lado, essa grande quantidade de informações requer a formação de habilidades ligadas ao pensamento analítico, à escolha de fontes respeitáveis, à ética na internet e à proteção no espaço digital.

Freire (1996) destacava que o ato de ensinar envolve a criação de um ambiente que possibilite ao aluno gerar seu próprio saber. Apesar de suas considerações terem surgido antes do crescimento das tecnologias digitais, seus conceitos conversam de maneira direta com a educação facilitada pelas TICs.

Esse entendimento se alinha às metodologias ativas que estão sendo implementadas com o uso das tecnologias digitais, nas quais o aluno não é apenas um receptor passivo de informações, mas passa a assumir um papel central em seu próprio processo de aprendizado.

Moran (2018) enfatiza que as tecnologias digitais expandem consideravelmente as oportunidades de aprendizado, possibilitando diversas maneiras de interação entre educadores, alunos e o saber. Conforme a análise de Moran (2018) que relata: “Adquirimos conhecimento de maneira mais eficaz ao vivenciar, experimentar, investigar, descobrir e trocar ideias”.

Essa visão destaca o valor das metodologias ativas, as quais empregam ferramentas tecnológicas para promover o engajamento real dos alunos. Dentre as principais contribuições das Tecnologias da Informação e Comunicação para o ensino, ressaltam-se:

- Expansão da disponibilidade de informação;
- Fomento à autonomia do aluno;
- Educação individualizada;
- Potencialização da cooperação;
- A principal fonte de incentivo para os estudantes;
- Variação nas abordagens de ensino;
- Aperfeiçoamento das habilidades digitais;
- Integração entre a instituição de ensino e o contexto social.

A inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação no contexto educacional provoca uma mudança importante nas abordagens de ensino. A ênfase não se restringe mais apenas à entrega de informações, mas se volta para métodos colaborativos, exploratórios e situacionais.

Conforme Valente (2014), as tecnologias se tornam verdadeiramente educativas quando empregadas como ferramentas para solucionar desafios, criar projetos e elaborar conhecimentos de forma relevante.

O escritor defende que o computador deve ser visto como um instrumento de pensamento, capaz de aumentar a capacidade de raciocínio, estimular a criatividade e ajudar na solução de desafios.

Nessa perspectiva, Bacich e Moran (2018) defendem que as tecnologias digitais favorecem a implementação das metodologias ativas, como:

- Sala de Aula Invertida;
- Aprendizagem Baseada em Projetos;
- Aprendizagem Baseada em Problemas;
- Ensino Híbrido;
- Gamificação;
- Cultura Maker;
- Rotação por estações.

Essas abordagens promovem a autonomia dos alunos e contribuem para o aprimoramento de habilidades fundamentais estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), incluindo pensamento crítico, criatividade, trabalho em equipe, comunicação e habilidade para resolver problemas. Ademais, o uso de plataformas online possibilita que educadores monitorem o progresso dos alunos em tempo real, reconheçam desafios no aprendizado e adaptem as estratégias de ensino de acordo com as particularidades de cada estudante.

Um aspecto relevante diz respeito à aprendizagem em conjunto. Recursos como fóruns, chamadas de vídeo, documentos colaborativos e plataformas digitais possibilitam que os alunos realizem projetos em equipe, fortalecendo suas capacidades de comunicação, colaboração e senso de responsabilidade.

Conforme Almeida (2014), a combinação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) contribui para a elaboração conjunta do saber, quebrando com os métodos convencionais de ensino que dependem unicamente da fala do educador.

A escritora salienta que a aplicação das tecnologias na educação precisa ter como base metas educacionais bem estabelecidas, de modo a impedir que os meios digitais sejam empregados meramente como ferramentas para divertimento.

Nesse sentido, Libâneo (2013) ressalta que a tecnologia não substitui o professor. Pelo contrário, amplia sua responsabilidade como mediador da aprendizagem, orientando os estudantes na seleção das informações, na análise crítica dos conteúdos e na construção do conhecimento científico.

Portanto, a integração das TICs exige planejamento pedagógico, formação continuada dos docentes, infraestrutura adequada e compromisso institucional com a inovação educacional.

O Papel do Professor na Cultura Digital

A digitalização da sociedade alterou significativamente o papel do educador na educação. Se antes o professor era visto como a principal referência de conhecimento, hoje ele passa a atuar como mediador, guia e facilitador do processo de aprendizagem, criando oportunidades que incentivem a autonomia, a criatividade e o raciocínio crítico dos alunos.

Nesse cenário, a incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) demanda uma reavaliação das estratégias de ensino. O educador não se limita a usar as tecnologias como ferramentas complementares, mas as integra de maneira intencional ao currículo, promovendo abordagens metodológicas que incentivam a participação e a colaboração. Moran (2018) sustenta que:

O educador atual deve cultivar habilidades que vão além do conhecimento dos conteúdos específicos. É imprescindível entender de que maneira as tecnologias podem contribuir para aprendizagens relevantes, situadas e orientadas à solução de desafios do mundo real.

Kenski (2012) enfatiza que a inclusão de tecnologias altera as dinâmicas das interações em ambientes educacionais. O educador assume o papel de facilitador do aprendizado, estimulando os alunos a explorar, escolher fontes de informação válidas, gerar conhecimento e aprimorar suas habilidades digitais. Ademais, a cultura digital promove ações colaborativas, possibilitando que professores e alunos desenvolvam saberes em conjunto através de plataformas digitais, fóruns, espaços virtuais e redes de aprendizagem. Libâneo (2013) enfatiza que:

A função do professor continua sendo fundamental na construção do pensamento crítico dos alunos. Apesar da vasta gama de informações acessíveis online, é responsabilidade do educador guiar a avaliação crítica dos dados, promover o raciocínio científico e incentivar uma utilização ética das tecnologias.

Portanto, a atuação docente na cultura digital exige atualização permanente, flexibilidade metodológica e disposição para inovar continuamente suas práticas pedagógicas.

Competências digitais docentes

O progresso das tecnologias na educação tornou essencial que os educadores desenvolvam suas habilidades digitais. Essas habilidades abrangem saberes, capacidades e comportamentos ligados à aplicação pedagógica das tecnologias, permitindo que os recursos digitais sejam empregados de forma crítica, ética e eficaz.

Conforme a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2019), é fundamental que o educador consiga incorporar as tecnologias ao plano de ensino, estimule práticas de aprendizado em grupo, utilize ferramentas digitais para avaliações e incentive a autonomia dos alunos. Dessa forma, não é suficiente apenas entender o funcionamento técnico das ferramentas digitais. É crucial perceber de que maneira essas tecnologias podem de fato ajudar a alcançar os objetivos educacionais. Conforme Tardif (2014), os conhecimentos dos professores se formam ao longo da formação inicial, da vivência profissional e da educação continuada. Dessa maneira, a evolução das habilidades digitais precisa estar constantemente incorporada ao processo de crescimento profissional dos educadores.

A incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no espaço educacional contribui para o avanço de aprendizagens relevantes, principalmente quando os recursos tecnológicos são empregados para estimular a construção ativa do saber. Nesse cenário, as tecnologias deixam de ser meros instrumentos de transmissão de dados e passam a atuar como facilitadoras do processo de aprendizagem.

De acordo com Ausubel (2003), a aprendizagem significativa acontece quando as novas informações se conectam com os conhecimentos prévios do aluno, possibilitando uma compreensão mais rica e duradoura dos tópicos abordados. Dessa maneira, as tecnologias digitais apresentam diversas oportunidades para que o estudante possa vincular teoria e prática, utilizando simulações, vídeos, laboratórios virtuais, recursos digitais de aprendizagem e espaços colaborativos. Conforme mencionado por Ausubel (2003), “O principal elemento que afeta a aprendizagem é o conhecimento prévio do aluno. Identifique esse conhecimento e adapte o ensino a ele.

Essa declaração destaca a importância de que o planejamento educacional leve em conta as experiências anteriores dos alunos, empregando as tecnologias da informação e comunicação como ferramentas para enriquecer a formação de novos conhecimentos.

Apesar das tecnologias oferecerem diversas oportunidades educacionais, ainda existem disparidades no que diz respeito ao acesso à internet, aos dispositivos eletrônicos e à capacitação em habilidades digitais. De acordo com Castells (2003), a exclusão digital é uma das mais relevantes manifestações de desigualdade social na sociedade atual. No Brasil, essa situação se torna mais clara em instituições educacionais situadas em regiões rurais, entre comunidades indígenas, ribeirinhas e áreas de difícil acesso, onde muitas escolas ainda enfrentam restrições em relação à infraestrutura tecnológica. Segundo Demo (2009), “A inclusão digital deve ser vista como um aspecto fundamental da inclusão social, assegurando aos alunos chances de se envolverem de maneira ativa na sociedade do saber”.

PROCESSO METODOLÓGICO

Este estudo se apresenta como uma investigação, de caráter bibliográfico, com uma abordagem qualitativa. A opção por esse tipo de metodologia se baseia na necessidade de entender, analisar e interpretar de forma crítica as contribuições das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no processo de ensino e aprendizado, levando em conta os desafios e as oportunidades que surgem com a incorporação dessas tecnologias ao ambiente educacional.

De acordo com Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em obras que já foram publicadas, incluindo livros, artigos acadêmicos, dissertações, teses, normas legais, documentos oficiais e publicações em revistas especializadas. Essa abordagem possibilita ao investigador compilar diversas visões teóricas, comparar diferentes interpretações e desenvolver uma análise sólida sobre o fenômeno em estudo.

De acordo com Marconi e Lakatos (2021), a pesquisa bibliográfica permite que o pesquisador interaja diretamente com a literatura científica disponível sobre o tópico, o que contribui para uma compreensão abrangente e fundamentada do objeto de estudo. Assim, foram revisados textos clássicos e modernos que tratam das Tecnologias da Informação e Comunicação, inovação pedagógica, educação digital, metodologias ativas, formação digital de professores e políticas públicas relacionadas à implementação das tecnologias na educação.

Além disso, adotou-se uma abordagem qualitativa, por compreender que os fenômenos educacionais envolvem dimensões sociais, culturais, pedagógicas e humanas que não podem ser reduzidas apenas a dados numéricos. Creswell e Creswell (2021) afirmam que a pesquisa qualitativa busca compreender significados, experiências e interpretações atribuídas pelos sujeitos e pela literatura científica aos fenômenos investigados. Os procedimentos metodológicos foram organizados em quatro etapas principais:

1. Levantamento bibliográfico, com identificação de livros, artigos científicos, dissertações, teses, legislações e documentos oficiais relacionados ao tema.
2. Seleção e organização das fontes, priorizando publicações reconhecidas na área da Educação e das Tecnologias da Informação e Comunicação, bem como documentos normativos nacionais e internacionais.
3. Leitura analítica e interpretativa, buscando identificar conceitos, categorias de análise, convergências teóricas e contribuições dos diferentes autores para a compreensão do objeto investigado.
4. Análise e sistematização dos dados bibliográficos, organizando as informações em eixos temáticos que fundamentaram a discussão apresentada no marco teórico e nas análises dos resultados.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

O exame da literatura revela um acordo entre os escritores sobre a capacidade das Tecnologias da Informação e Comunicação de facilitar aprendizagens mais relevantes, cooperativas e adaptadas ao contexto. As TICs aumentam a disponibilidade de informações, estimulam a interação entre educadores e alunos e diversificam as abordagens pedagógicas, resultando em um ambiente de aprendizado mais ativo.

Segundo Moran (2018), a utilização das tecnologias digitais possibilita que os estudantes assumam papel ativo na construção do conhecimento, desenvolvendo autonomia, criatividade e pensamento crítico. Essa perspectiva é corroborada por Bacich e Moran (2018), que defendem a integração das tecnologias às metodologias ativas como forma de estimular o protagonismo estudantil.

Observou-se, ainda, que recursos como plataformas digitais, ambientes virtuais de aprendizagem, simuladores, vídeos educativos, laboratórios virtuais e

aplicativos pedagógicos ampliam as oportunidades de aprendizagem, permitindo maior flexibilidade quanto ao tempo, ao espaço e ao ritmo de estudo.

A análise da literatura permitiu identificar que:

- As TICs ampliam significativamente as possibilidades de ensino e aprendizagem.
- As metodologias ativas tornam o estudante protagonista do processo educativo.
- A formação continuada é indispensável para o uso pedagógico das tecnologias.
- A infraestrutura tecnológica ainda representa um dos principais desafios das redes de ensino.
- A inclusão digital deve envolver acesso, formação, conectividade e uso crítico das tecnologias.
- As políticas públicas são fundamentais para consolidar uma educação digital equitativa e de qualidade.
- Tecnologias emergentes, como a Inteligência Artificial, tendem a transformar ainda mais os processos educativos, desde que utilizadas de forma ética e integrada ao projeto pedagógico.

Esses resultados confirmam que as Tecnologias da Informação e Comunicação constituem importantes instrumentos de inovação pedagógica. Contudo, sua efetividade depende de investimentos em infraestrutura, valorização e formação docente, planejamento pedagógico e políticas públicas consistentes, garantindo que a tecnologia seja utilizada como meio para promover uma educação inclusiva, crítica, democrática e socialmente transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar as contribuições das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) integradas à educação, destacando suas potencialidades, desafios e perspectivas para o fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem. A partir da revisão bibliográfica e da análise interpretativa das principais produções científicas sobre o tema, verificou-se que a inserção das tecnologias digitais no contexto escolar representa uma das transformações mais significativas da educação contemporânea.

O estudo também revelou que a tecnologia por si só não assegura avanços na qualidade da educação. Seu valor pedagógico está ligado à atuação do educador como mediador do aprendizado, à elaboração do planejamento didático, à articulação entre ferramentas tecnológicas e metas educacionais, além da disponibilidade de infraestrutura e conectividade adequadas. Assim, a formação inicial e continuada dos professores é fundamental para que as tecnologias sejam integradas de forma significativa às abordagens pedagógicas.

Um ponto importante a ser destacado diz respeito às disparidades no acesso às tecnologias digitais. Mesmo com os progressos alcançados por iniciativas governamentais que visam à inclusão digital, diversas instituições de ensino, principalmente as localizadas em regiões rurais, ribeirinhas e em áreas de vulnerabilidade social, ainda enfrentam dificuldades em relação ao acesso à internet adequada, à disponibilidade de dispositivos tecnológicos e ao suporte técnico essencial para aproveitar esses recursos. Essa situação evidencia a urgência de investimentos contínuos em infraestrutura tecnológica, conectividade e capacitação dos educadores.

A revisão da literatura revelou que métodos como Ensino Híbrido, Sala de Aula Invertida, Aprendizagem Baseada em Projetos, Aprendizagem Baseada em Problemas e Gamificação demonstram resultados favoráveis quando integrados com Tecnologias da Informação e Comunicação. Essas estratégias promovem a autonomia dos alunos, incentivam o raciocínio crítico, aprimoram habilidades socioemocionais e propiciam uma aprendizagem mais relevante, alinhando a educação às necessidades da sociedade do conhecimento.

Um outro aspecto destacado na pesquisa refere-se ao crescimento da Inteligência Artificial e de outras inovações tecnológicas no setor educacional. Embora essas ferramentas ofereçam oportunidades para personalizar a aprendizagem, monitorar o desempenho dos alunos e auxiliar o trabalho dos educadores, sua aplicação deve seguir princípios éticos, garantir transparência, proteger dados pessoais e promover uma educação inclusiva e humanizada. Portanto, a tecnologia deve ser vista como um suporte ao processo de ensino, e não como um substituto para a mediação pedagógica desempenhada pelo professor.

As análises realizadas neste estudo evidenciam que a digitalização da educação requer uma abordagem holística, que inclui a colaboração entre os sistemas educacionais, administradores escolares, educadores, alunos, famílias e responsáveis pela criação de políticas públicas. A criação de um modelo educacional inovador necessita da sinergia entre a infraestrutura tecnológica, a capacitação de professores, a administração escolar, o currículo e métodos de ensino que priorizem o desenvolvimento completo dos alunos.

Assim, pode-se afirmar que as Tecnologias da Informação e Comunicação são ferramentas cruciais para fomentar uma educação que seja mais democrática, inclusiva e de alta qualidade, desde que sejam empregadas de maneira crítica, ética e com propósito. A inserção dessas tecnologias no contexto escolar enriquece as oportunidades de aprendizado, estimula o aprimoramento das habilidades digitais e capacita os alunos para atuarem de maneira consciente, criativa e responsável em uma sociedade que se torna cada vez mais interligada.

Por fim, recomenda-se que futuras pesquisas investiguem empiricamente os impactos das TICs em diferentes contextos educacionais, considerando fatores como desempenho acadêmico, inclusão digital, formação docente, uso da Inteligência Artificial, ensino híbrido e desenvolvimento de competências digitais. Estudos de campo envolvendo professores, gestores e estudantes poderão ampliar

a compreensão sobre as práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias e contribuir para o aperfeiçoamento das políticas públicas voltadas à educação digital.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Educação, projetos, tecnologia e conhecimento**. São Paulo: PROEM, 2003.
- AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.
- BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.
- DEMO, Pedro. **Educação hoje: novas tecnologias, pressões e oportunidades**. São Paulo: Atlas, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- UNESCO. **Competency Framework for Teachers**. 3. ed. Paris: UNESCO, 2019.
- VALENTE, José Armando. **Tecnologias e educação a distância no ensino superior**. Campinas: NIED/UNICAMP, 2014.



Oficinas Pedagógicas: Uma Estratégia Inovadora no Processo da Alfabetização

Pedagogical Workshops: An Innovative Strategy in the Literacy Process

Maria Regina Lopes Antunes

Universidad de La Integración de Las Américas Orientador do artigo: Dr. Alderlan Souza Cabral <https://lattes.cnpq.br/8583035818373126>

Resumo: Este estudo é uma segunda descrição resumida de uma dissertação de mestrado desenvolvida para validação de título que traz como temática: Oficinas pedagógicas: Uma estratégia inovadora no processo da alfabetização. As oficinas educativas são atividades envolventes, práticas e interativas que favorecem a aprendizagem conjunta, distinguindo-se das aulas convencionais pela sua abordagem colaborativa e pela troca de vivências. Objetivo geral: Identificar as principais relevâncias das oficinas pedagógicas no processo da alfabetização. O processo metodológico partiu de uma pesquisa bibliográfica que se refere a uma abordagem científica que se fundamenta na revisão de documentos previamente publicados, incluindo livros, artigos, teses e dissertações, visando compreender, embasar e examinar as contribuições teóricas disponíveis sobre um determinado assunto. Se aderiu ao enfoque qualitativo. Os principais resultados mostram que as oficinas pedagógicas na educação infantil desempenham um papel fundamental no crescimento global das crianças, oferecendo experiências lúdicas, criativas e interativas. Essas atividades favorecem a socialização, aprimoram a coordenação motora, desenvolvem o raciocínio lógico e incentivam a autonomia, sempre respeitando o ritmo de aprendizagem dos pequenos e tornando o processo educativo prazeroso e relevante.

Palavras-chave: alfabetização; estratégia de ensino; ensino-aprendizagem.

Abstract: This study is a second, summarized description of a master's thesis developed for title validation, which focuses on: Pedagogical Workshops: An Innovative Strategy in the Literacy Process. Educational workshops are engaging, practical, and interactive activities that promote collaborative learning, distinguishing themselves from conventional classes through their collaborative approach and the exchange of experiences. General objective: To identify the main relevance of pedagogical workshops in the literacy process. The methodological process began with bibliographic research, which refers to a scientific approach based on the review of previously published documents, including books, articles, theses, and dissertations, aiming to understand, substantiate, and examine the available theoretical contributions on a given subject. A qualitative approach was adopted. The main results show that pedagogical workshops in early childhood education play a fundamental role in the overall growth of children, offering playful, creative, and interactive experiences. These activities promote socialization, improve motor coordination, develop logical reasoning, and encourage autonomy, always respecting the learning pace of young children and making the educational process enjoyable and relevant.

Keywords: literacy; teaching strategy; teaching-learning.

INTRODUÇÃO

As oficinas educacionais têm uma função fundamental na formação de crianças na educação infantil por várias razões. Essas atividades dinâmicas e interativas criam um ambiente propício para um aprendizado significativo. Essas oficinas são relevantes para a educação infantil, pois viabilizam a participação ativa, as oficinas educacionais estimulam a participação das crianças em tarefas práticas e criativas, favorecendo um aprendizado dinâmico. Elas podem vivenciar, explorar e entender conceitos de forma prática, o que ajuda na assimilação e memorização do conhecimento. Objetivo geral: Identificar as principais relevâncias das oficinas pedagógicas no processo da alfabetização.

A escola é comumente percebida como um ambiente de interação e formação de princípios. Na sociedade, ela exerce uma função importante na educação, indo além da formação acadêmica, contribuindo para o crescimento social e ético dos estudantes.

A presente obra se justifica, pois, ao incentivar a criatividade, o protagonismo dos alunos e a reinterpretação das metodologias de ensino, essas oficinas não apenas aprimoram o processo de ensino-aprendizagem, mas também favorecem o desenvolvimento da identidade dos professores e a solidificação de uma abordagem pedagógica mais atenta, inovadora e interativa. As atividades práticas incentivam os estudantes a se reconectarem com a matemática e seus conceitos de maneira

Divertida, ajudando a superar obstáculos e a estabelecer uma relação mais construtiva e relevante com o aprendizado.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO POR MEIO DE OFICINAS

Os trabalhos educacionais por meio de oficinas possibilitaram aos professores uma reflexão sobre suas próprias práticas de ensino, ao experimentarem diversas maneiras de ensinar, interagir e se comunicar com os alunos. Essa experiência favoreceu uma integração significativa entre teoria e prática, possibilitando que os saberes aprendidos durante a formação fossem aplicados de maneira crítica e contextualizada.

A alfabetização nos primeiros anos do ensino fundamental é um assunto amplamente debatido por vários especialistas. Ao longo do tempo, muitos têm sugerido métodos e abordagens para ensinar a leitura e a escrita às crianças. Recentemente, novas pesquisas e discussões indicam que o progresso na leitura e na escrita durante a fase escolar depende, em grande parte, do desenvolvimento da consciência fonológica e visual, como ressalta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento ressalta que “o processo de alfabetização deve ser central na ação pedagógica”, uma vez que aprender a ler e escrever oferece aos alunos experiências novas e fascinantes, ampliando suas oportunidades de adquirir conhecimentos em diversas áreas, além de lhes proporcionar uma maior inserção

na cultura da leitura e da escrita digital, permitindo uma participação mais autônoma e proativa na sociedade.

Nesse contexto, enfatiza-se a importância da leitura e escrita para os estudantes, “visto que uma alfabetização de qualidade nos anos iniciais terá um impacto positivo na aprendizagem futura e no desenvolvimento da criança” (Russo, 2012).

As aquisições de conhecimento podem ocorrer no ambiente escolar, onde a formação profissional do docente procura apoiar-se em fundamentos teóricos que possibilitem uma prática educativa estimulante tanto para aprender quanto para ensinar, além de representar um ensino voltado para o desenvolvimento pleno dos estudantes; uma educação que seja contextualizada e construtiva de maneira holística. Segundo Ferreira (2001), essas ações pedagógicas representam um espaço

Onde é possível criar e gerar saberes coletivos? Ao serem utilizadas como abordagens metodológicas na capacitação de educadores da educação infantil, elas estabelecem um ambiente propício para a aprendizagem sobre os tópicos escolhidos nas atividades. O professor tem a oportunidade de elaborar suas oficinas abordando temas contemporâneos que estimulem o interesse dos estudantes e favoreçam seu desenvolvimento.

As oficinas pedagógicas constituem um momento de formação no qual os estudantes podem conectar teoria e prática. Pimenta (2012) afirma que ao proporcionar aos alunos a chance de vivenciar essa experiência e entender seu funcionamento, eles se habilitam a realizar as atividades propostas. Desse modo, as oficinas desempenham um papel fundamental no fomento de uma aprendizagem flexível, dinâmica e inovadora, promovendo a troca de saberes e a satisfação mútua. Portanto, é essencial que as instituições de ensino disponibilizem um ambiente apropriado para a realização dessas atividades, permitindo que os alunos interajam com todos os participantes envolvidos nesse processo.

É amplamente reconhecido que muitos docentes nunca foram capacitados para atuar de maneira colaborativa, seja durante a formação inicial, em atividades pedagógicas no ambiente de ensino ou em cursos focados na educação continuada. Os professores frequentemente carecem de estratégias para trocar experiências e conhecimentos, uma vez que a formação inicial não abrange todas as facetas pedagógicas e pessoais necessárias para o trabalho em grupo. Além disso, a educação continuada, em muitos contextos, não ocorre de maneira eficaz. Somente aqueles que aprenderam a compartilhar suas incertezas, anseios e inspirações conseguem trabalhar de forma cooperativa.

No cotidiano escolar, o docente frequentemente enfrenta a falta de um ambiente apropriado e do tempo necessário para interagir com seus colegas. Devido às inúmeras demandas e às variadas necessidades de cada contexto de ensino, assim como à diversidade de alunos em diferentes realidades socioculturais, seria muito mais benéfico se os professores pudessem compartilhar suas incertezas, desafios e até conquistas com o grupo de educadores. Nesse contexto, uma alternativa de

autoformação pode oferecer novas direções para o educador. A educação deve proporcionar oportunidades para que os estudantes adquiram a competência de aprender a aprender, permitindo assim que continuem sua formação mesmo após saírem da escola. Isso é frequentemente referido por alguns autores como educação contínua e por outros como aprendizado ao longo da vida.

O docente deve cultivar em sua própria experiência recursos concretos para lidar com os desafios cotidianos da educação. Desenvolver um plano de ação que favoreça a colaboração entre os professores pode contribuir para o autoconhecimento dos educadores e, talvez, aumentar sua motivação individual, impactando, assim, a prática pedagógica.

A fim de garantir o êxito das atividades realizadas nas oficinas pedagógicas, é essencial que todos os educadores envolvidos colaborem na elaboração do projeto pedagógico. O papel do professor é crucial, já que ele desempenha uma função ativa no processo de aprendizagem dos alunos, especialmente nos primeiros anos de escolaridade.

Os recursos educacionais estão se tornando cada vez mais relevantes no ambiente escolar, pois incentivam o desenvolvimento cognitivo dos estudantes ao longo do processo educativo. Assim, a criação de brinquedos com propósitos pedagógicos, utilizando materiais reciclados, tem-se mostrado uma excelente alternativa para fomentar o trabalho em equipe, estimular a imaginação e transmitir conhecimentos valiosos que contribuem para a formação e a solidificação de valores. Segundo Paulo Freire (2008), o ato de ensinar não se resume à simples transmissão de informações, mas envolve a criação de condições que permitam aos participantes do processo contribuir para a construção do conhecimento. Nesse contexto, as oficinas pedagógicas oferecem oportunidades para a participação, o aprendizado e a organização dos saberes em discussão, estabelecendo um espaço de interação e troca. Por meio de dinâmicas, atividades em grupo e individuais, essas oficinas possibilitam a conexão entre teoria e prática, além de integrar a educação à vida cotidiana.

É reconhecido que diversos projetos educacionais visam atender a essas demandas de aprendizado e buscam integrar no ambiente escolar experiências variadas que promovam relações e vivências mais harmoniosas, diminuindo a violência e aliviando tensões. No entanto, os esforços de muitos educadores ainda são limitados. Delors (2003) ressalta-se que:

Até agora, a educação não conseguiu causar grandes mudanças nessa realidade. Ele ainda indaga: "Seremos capazes de imaginar uma educação que previna conflitos ou resolva-os pacificamente, promovendo a compreensão entre culturas e a espiritualidade dos outros?"

Conforme Candau *et al.* (1995), a oficina pedagógica cria um ambiente propício para a elaboração coletiva do conhecimento, já que promove a troca de vivências, a observação de situações reais, o debate de diferentes opiniões e a análise crítica da realidade. Nesse contexto, a voz do educando é valorizada e este assume um

papel central no aprendizado. De maneira similar, Graciani (1997) argumenta que o processo educativo nas oficinas abrange sensibilização, compreensão, reflexão, análise, ação e avaliação. Assim, espera-se que o conhecimento gerado de forma criativa, crítica e participativa não se limite à simples compreensão, mas que também contribua para a transformação da realidade.

Atividades em Oficinas com O Apoio das TICs

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) têm exercido uma influência profunda na sociedade moderna, sendo incorporadas em áreas como educação, saúde, economia e comunicação. Ferramentas digitais tornaram-se fundamentais para o acesso à informação e para a participação ativa na era digital. No contexto educacional, as TIC promovem práticas interativas e colaborativas, que são importantes para o desenvolvimento de habilidades do século XXI. Dessa forma, a alfabetização digital se configura como um pré-requisito essencial para a inclusão social e profissional dos jovens em um mercado de trabalho cada vez mais tecnológico.

O rápido avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) torna imprescindível sua adoção, o que se reflete nas instituições de ensino. Essa realidade provoca uma análise mais profunda e novas questões sobre o seu emprego nas escolas públicas dos níveis fundamental e médio. As considerações de Belloni (2010) ressaltam que: Implementar ações de educação midiática implica capacitar crianças e adolescentes para que se tornem usuários ativos e criativos, despertando o potencial de cidadãos plenos. É responsabilidade dos sistemas educacionais facilitar o uso pedagógico e, assim, também político, de todas as mídias disponíveis na Sociedade, em contextos educacionais, como instrumentos de ensino e objetos de análise, com o intuito de promover uma apropriação criativa e política dessas ferramentas em prol da emancipação do cidadão do amanhã.

A aplicação de mídias como ferramenta pedagógica tem como objetivo aprimorar os processos de ensino e aprendizagem, resultando em diversos efeitos que são evidenciados por meio de pesquisas tanto quantitativas quanto qualitativas. No entanto, certas questões continuam a provocar debates e incertezas, especialmente no que diz respeito às verdadeiras capacidades e restrições das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no contexto educacional, considerando os recursos que estão à disposição nas instituições de ensino. Além disso, outro ponto que gera discussão diz respeito aos fatores que realmente dificultam o acesso e a utilização das TICs no dia a dia escolar. Moran (2004) comenta que:

A escola sozinha não dá conta dessas demandas. Ela precisa ser repensada profundamente e, ao mesmo tempo, a sociedade precisa propor ações educativas muito mais abrangentes e significativas, que envolvam continuamente as organizações econômicas e sociais, as famílias, o poder público e as mídias.

As mudanças tecnológicas, que ocorrem de maneira acelerada e contínua, geram fusões entre diferentes tecnologias e mídias. A digitalização de todos os tipos de

conteúdo, conhecimentos e informações é incorporada em ambientes educacionais e sociais, promovendo a presença da cultura digital. Por outro lado, a conexão entre equipamentos digitais, computadores e sistemas de telecomunicações transforma e enriquece as interações no campo da educação, fazendo com que estas se tornem mais dinâmicas e variadas.

O conceito de tecnologia abrange diversas interpretações, sendo, no entanto, relacionado exclusivamente às atividades humanas, que envolvem o uso de ferramentas e o domínio de técnicas, com o objetivo de otimizar os processos que promovem o progresso da sociedade. Por sua vez, as TICs englobam inovações em audiovisual, computação e telecomunicações, resultado da intersecção entre as tecnologias da informação e da comunicação. Segundo Passerino (2010), “de maneira geral, o termo tecnologia diz respeito à aplicação e ao conhecimento de ferramentas, técnicas, métodos e sistemas de organização ou produção de objetos”. No âmbito educacional, ela atua como um recurso auxiliar no processo de ensino e aprendizado.

A implementação eficaz das tecnologias nas instituições de ensino e seu uso no âmbito educativo, especialmente em escolas públicas, representam um grande desafio. A disponibilização desses recursos não assegura, por si só, uma educação de qualidade. Muitas vezes, as ferramentas que poderiam servir de apoio pedagógico são empregadas de maneira a sugerir que elas atuam como catalisadoras de aprendizado, demonstrando um certo “indiferentismo” por parte dos educadores quanto ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Comumente, esses instrumentos são utilizados para reforçar práticas tradicionais com base em concepções behavioristas, que explicam o comportamento humano a partir do princípio de estímulo e resposta.

Contudo, para que ocorra aprendizado efetivo por meio das TICs, é necessária não apenas uma abordagem crítica da informação, permitindo que os alunos organizem, valorizem e deduzam novos significados a partir dela, mas também que se faça uma conexão com a realidade que os cerca. Nesse contexto, Passerino (2010) as define como ferramentas de pensamento e intersubjetividade. A utilização das tecnologias como instrumentos de reflexão parte, portanto, de uma visão de aprendizado interacionista, onde alunos e professores, como sujeitos ativos e aprendentes, interagem utilizando recursos e tecnologias para criar um ambiente educativo que favoreça uma aprendizagem ativa, construtiva, reflexiva, dialógica, intencional e contextualizada (Passerino, 2010).

O uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) não apenas favorece a colaboração e a interação, mas também promove a criação livre e a reestruturação do conhecimento. Os conteúdos gerados são valorizados e adquirem credibilidade e importância, pois a construção e a atualização acontecem de modo interligado. Essa abordagem apresenta um novo desafio para indivíduos, grupos e organizações, incentivando a produção de conteúdos de alta qualidade e elevando a eficácia da comunicação, especialmente através do compartilhamento, da construção de informações e do intercâmbio de conhecimentos de forma onipresente.

A instituição escolar, como um ambiente de interação social e desenvolvimento de valores, passa por mudanças constantes, pois acolhe, processa e, diariamente, tem a obrigação de atender a novas exigências e demandas, além de lidar com diversos indivíduos e suas vivências, incertezas, comportamentos e expressões variadas. Esses elementos se tornam fundamentos para a reflexão e a prática, com o objetivo de que o ambiente educacional sempre se preocupe em formar, valorizar e, junto aos seus participantes, apoiar cada aluno nas diferentes condições sociais, culturais, etárias e psicológicas.

Compreende-se que as atividades educacionais com o uso de oficinas envolvendo as tecnologias podem facilitar a inclusão ao resgatar experiências positivas dos estudantes. Essas vivências se situam em contextos individuais e coletivos, abrangendo dimensões culturais e sociais que se afastam do que é considerado “normal” ou amplamente aceito. É essencial reconhecer que a autonomia, o conhecimento, o pensamento crítico e investigativo, a sensibilidade estética, o repertório cultural, a comunicação são competências listadas na Base Nacional Comum Curricular, que agregam valores educacionais no ensino-aprendizagem.

PROCESSO METODOLÓGICO

A pesquisa bibliográfica é um método de investigação científica cujo propósito é enriquecer e modernizar o conhecimento existente. Essa abordagem se baseia em materiais previamente publicados, como livros, artigos e teses. O pesquisador pode explorar todo o conteúdo que foi escrito, falado ou filmado sobre o tema, possibilitando uma análise original da questão. Segundo Babbie (2010), “a pesquisa bibliográfica se distingue pela avaliação de fontes secundárias, ou seja, aquelas que já foram tornadas públicas e podem ser encontradas em bibliotecas, bases de dados, entre outros locais.”

A revisão de literatura é uma abordagem importante para analisar os retrocessos, mudanças, progressões e avanços das teorias e conceitos em um determinado domínio do saber. Por meio deste tipo de pesquisa, é viável identificar o diálogo entre ideias, as diversas visões do conhecimento, além das tensões e conflitos que surgem na geração de saberes de uma área específica.

A investigação bibliográfica tem como objetivo elucidar uma questão com base em referências teóricas disponíveis em publicações. Ela pode ser conduzida de forma isolada ou como componente de uma pesquisa descritiva ou experimental. Em qualquer um dos casos, o intuito é estudar e avaliar as contribuições culturais ou científicas históricas relacionadas a um determinado tópico, tema ou dilema. Assim, é fundamental que estudantes de todas as instituições de ensino e pesquisa sejam introduzidos nos métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica.

Adotou-se uma abordagem qualitativa que examina questões particulares e individuais, centrando-se em aspectos da realidade que não podem ser medidos de maneira simples. Em síntese, investiga o universo dos significados, motivos,

desejos, crenças, valores e atitudes. Esses fatores são vistos como componentes essenciais da realidade social, já que os seres humanos não se definem apenas por suas condutas, mas também por sua capacidade de refletir e interpretar essas ações com base na realidade que compartilham com os demais.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

As oficinas proporcionam momentos agradáveis que enriquecem a todos, funcionando como um espaço para discussões onde podemos compartilhar emoções, questionamentos e vivências adquiridas durante o trabalho, assim expandindo nosso repertório de conhecimento e aprendizado junto aos alunos. Dessa maneira, as oficinas se transformam em ocasiões em que a aprendizagem ocorre de forma coletiva e prática, trazendo variados benefícios para as crianças. A interação em grupo com diferentes indivíduos possibilita a elas uma experiência extraordinária. Facilitando a aquisição de diversas habilidades e competências que envolvem várias esferas que fazem parte do ser humano, incluindo os aspectos físicos, intelectuais, emocionais e sociais. Quando se pesquisou as maiores relevâncias dos instrumentos educacionais por meio de oficinas constatou-se que:

Quadro 1 - Relevâncias de Aulas Por Meio de Oficinas.

Incentivo à Criatividade	Oferecem ambientes que fomentam a imaginação, a experimentação de diferentes materiais e a manifestação de sentimentos por meio de atividades artísticas, culinárias e de representações lúdicas.
Liderança e Independência	Os pequenos exercem sua capacidade de decidir e escolher, promovendo a confiança em si mesmos e a autonomia.
Aprendizagem Relevante e Divertida	O método prático torna a educação mais cativante, destacando a importância do “aprender através da prática”.
Desenvolvimento socioemocional	Exercícios em equipe promovem a habilidade de dividir, colaborar e solucionar desavenças.
Aprimoramento Intelectual e Físico	Promovem o pensamento, a comunicação e a habilidade motora de maneira conjunta.

Fonte: A pesquisadora (2021).

Como comprovado, as atividades oferecidas na educação infantil são fundamentais para o crescimento completo das crianças, pois proporcionam um aprendizado divertido, criativo e participativo. Isso favorece a autonomia, a interação social, o desenvolvimento da coordenação motora e o raciocínio lógico. Essas experiências fazem com que os alunos assumam um papel ativo, utilizando jogos, artes e música, respeitando os interesses pessoais e fortalecendo relacionamentos. Quando se pesquisou a importância das atividades práticas no espaço escolar constatou-se que:

Quadro 2 - A Importância de Atividades Práticas.

Protagonismo Infantil:	As crianças assumem um papel ativo em seu processo de aprendizado, participando ativamente em vez de apenas absorverem informações de maneira passiva.
Desenvolvimento Holístico:	Atividades lúdicas, como jogos e brinquedos, favorecem o progresso nas áreas motoras, emocionais, sociais e mentais.
Interação Social:	Atividades em equipe e jogos em grupo promovem a cooperação e o convívio social.

Fonte: A pesquisadora (2021).

As atividades práticas na educação infantil são essenciais para o desenvolvimento holístico das crianças, uma vez que incentivam o aprendizado de forma lúdica, a criatividade e a interação social, superando o modelo de ensino convencional. Essas oficinas promovem o aprimoramento das habilidades motoras, cognitivas e emocionais por meio de experiências práticas em áreas como artes, culinária e música, além de reforçarem a autonomia e a relação entre professores e alunos em um ambiente acolhedor.

A notável influência das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na sociedade atual, tanto de maneira positiva quanto negativa, em relação ao desempenho dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, revela a urgência de compreendermos as transformações pelas quais a educação está passando. É essencial analisar a postura que as escolas e seus educadores adotam diante da onipresença das TICs em um mundo cada vez mais interligado por informação e conhecimento. A escola, vista como o ponto de partida da educação formal e o principal local de construção e disseminação do saber acumulado ao longo da história da humanidade, enfrenta agora o impacto das mídias em vários aspectos da sociedade moderna, especialmente nas diferentes esferas que influenciam a vida diária dos estudantes. Em pesquisas bibliográficas em acervos científicos constatou que as tecnologias na formação da educação infantil colaboram de forma:

- Educação Divertida e Participativa: Ferramentas e plataformas digitais facilitam um aprendizado mais cativante e adaptado, contribuindo para o enfrentamento de desafios.
- Crescimento Intelectual: Recursos digitais têm a capacidade de fomentar a criatividade, a imaginação e o raciocínio lógico desde os primeiros anos de vida.
- Alfabetização Digital: Os jovens adquirem a capacidade de interpretar imagens e se familiarizam com diversos símbolos (como emojis e ícones), o que os prepara para a realidade digital.

A aplicação de tecnologias na educação da infância, quando empregada de forma pedagógica e controlada, pode aprimorar a criatividade, a coordenação motora fina e o raciocínio crítico. Por outro lado, o uso exacerbado ou sem controle pode levar a prejuízos no desenvolvimento cognitivo, social e motor das crianças. Uma integração saudável contribui para a formação de uma cultura digital envolvente e responsável.

É notável que há um considerável número de educadores que apresentam limitações na utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), as quais têm o potencial de proporcionar variadas experiências de ensino e aprendizado de forma dinâmica. Portanto, os docentes, cientes de sua nova função, precisam se empenhar em adquirir um maior domínio das habilidades técnicas e digitais, com o intuito de melhorar sua formação profissional e promover uma abordagem interativa com seus estudantes, desenvolvendo, organizando e trocando conhecimentos de maneira eficaz.

Ao perceber as dificuldades na interação com as tecnologias da informação e comunicação (TICs) disponíveis, o educador reconhece a importância de atualizar suas habilidades, alterando suas atitudes em relação ao uso de estratégias pedagógicas. Ele observa os progressos significativos na área educacional e adapta seus objetivos, aproveitando as potencialidades das TICs para aprimorar a aprendizagem. Para estimular o interesse e focar na questão das mídias, é crucial investigar os fatores que dificultam ou impedem o uso das TICs pelos professores, buscando entender as limitações e as oportunidades dos recursos pedagógicos interativos para melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo detalhar os processos de desenvolvimento das oficinas pedagógicas dos saberes e a evolução das práticas de ensino e aprendizagem durante as experiências acadêmicas no estágio em educação infantil. Através das interações e saberes adquiridos em coletivos, que ultrapassam a mera atividade lúdica, destaca-se a importância significativa que essas experiências têm no aprendizado social e cultural de cada participante das atividades realizadas.

Segundo os estudos realizados, foi verificado que as oficinas educativas desempenham um papel significativo tanto na vida profissional quanto na pessoal das crianças, além de favorecer o aprendizado de diversas maneiras. Nessas oficinas, o conhecimento não se apresenta como algo teórico, mas sim como um processo contínuo, sendo absorvido de maneira mais livre e interativa, promovendo a autonomia e o crescimento na trajetória do estudante.

Este estudo confirmou a viabilidade de realizar oficinas pedagógicas por meio do uso das tecnologias com os educadores, para se obter bons resultados. Entretanto, para ampliar a participação de mais membros e alcançar resultados positivos na área educacional, é necessário avaliar algumas competências dos professores no uso de tecnologias, bem como promover o engajamento e o comprometimento entre os docentes, supervisores e o setor pedagógico. Além disso, é fundamental oferecer cursos de atualização que os ajudem a usar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Mesmo que de forma parcial, nossa proposta incentivou alguns professores a incorporarem o LI na educação durante o desenvolvimento da iniciativa. A participação de três membros da equipe na criação do material didático também foi relevante, criando oportunidades para formular novas questões de pesquisa a serem consideradas em planejamentos de futuras oficinas.

REFERÊNCIAS

- BABBIE, E. **Métodos de pesquisa de survey**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- CANDAU, Vera Maria *et al.* **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Editora Cortez, 8. ed., 2003.
- FERREIRA, M. S. **Oficina Pedagógica: recurso mediador da atividade de aprender**. In: RIBEIRO, M. M. G. (Org.) *Oficina Pedagógica: uma estratégia de ensino-aprendizagem*. Natal: EDUFRN, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- GRACIANI, Maria Stela S. **Pedagogia social de rua**. São Paulo: Cortez, 1997.
- MORAN COSTAS, José Manuel ; MORAN, J. M. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Revista Diálogo Educacional (PUCPR)**, Curitiba, PR, v. 4, n. 12, p. 13-21, 2004. 11.
- PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 11º ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- PASSERINO, Liliana. **Apontamentos para uma reflexão sobre a função social das tecnologias no processo educativo**. Texto Digital. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. ISSN 1807-9288. Disponível em: 2010.
- RUSSO, Maria de Fátima. **Alfabetização: um processo em construção/ Maria de Fátima Russo**. – 6. ed.—São Paulo: Saraiva, 2012.



Abordagens Pedagógicas e Didáticas de Ensino para as Práxis Docentes da “EJA” Educação de Jovens e Adultos

Pedagogical and Didactic Teaching Approaches for the Teaching Praxis in Youth and Adult Education (EJA)

Adelane de Lima Costa

Universidad de La Integración de Las Américas.

Alderlan Souza Cabral

Orientador Dr. <https://lattes.cnpq.br/8583035818373126>

Resumo: Este estudo é uma segunda descrição resumida de uma dissertação de mestrado desenvolvida para validação de título que traz como temática “Abordagens pedagógicas e didáticas de ensino para as práxis docentes da EJA (Educação de Jovens e Adultos)”. Objetivo geral: descrever as abordagens pedagógicas e didáticas de ensino que podem ser utilizadas pelos professores da “EJA” (Educação de Jovens e Adultos). O educador da Educação de Jovens e Adultos (EJA) precisa cultivar habilidades que vão além da simples entrega de informações. Ele deve adotar o papel de facilitador da aprendizagem, investigar suas próprias metodologias e conectar diferentes experiências educativas que promovam a autonomia, o raciocínio crítico e a inclusão social dos alunos. O processo metodológico partiu de um estudo de caso realizado em uma escola pública. É uma metodologia de pesquisa que examina um fenômeno particular (como um indivíduo, organização ou grupo) dentro de seu contexto verdadeiro. Os principais resultados indicam que uma prática pedagógica fundamentada na valorização dos saberes dos estudantes, na contextualização dos conteúdos e na utilização de metodologias ativas favorece significativamente o processo de ensino-aprendizagem na EJA. Conclui-se que a formação continuada do professor representa um elemento indispensável para fortalecer práticas inovadoras capazes de responder às demandas da educação contemporânea.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; práticas pedagógicas; didática; formação docente; metodologias ativas.

Abstract: This study presents a summary of a master’s thesis—developed for degree validation—focused on pedagogical and didactic teaching approaches for the teaching praxis within Youth and Adult Education (EJA). The general objective is to describe the pedagogical and didactic teaching approaches that can be employed by EJA teachers. Educators in this field must cultivate skills that go beyond the mere delivery of information; they must adopt the role of learning facilitators, examine their own methodologies, and connect diverse educational experiences that foster student autonomy, critical thinking, and social inclusion. The methodological approach was based on a case study conducted at a public school—a research method that examines a specific phenomenon (such as an individual, organization, or group) within its real-life context. Key findings indicate that pedagogical practices grounded in valuing students’ prior knowledge, contextualizing content, and utilizing active learning methodologies significantly enhance the teaching-learning process in EJA. The study concludes that continuous teacher training is an indispensable element for strengthening innovative practices capable of meeting the demands of contemporary education.

Keywords: youth and adult education; pedagogical practices; didactics; teacher training; active methodologies.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se configura como uma iniciativa governamental destinada a assegurar o acesso à educação para pessoas que, por diversas razões, não conseguiram finalizar os estudos na idade apropriada. No contexto brasileiro, essa abordagem desempenha uma função crucial na promoção da cidadania, na inclusão social e na diminuição das disparidades educacionais. Objetivo geral: descrever as abordagens pedagógicas e didáticas de ensino que podem ser utilizadas pelos professores da “EJA” (Educação de Jovens e Adultos).

A presente obra se justifica, pois ao longo da história, milhões de brasileiros ficaram à margem do sistema educacional devido a fatores como suas condições socioeconômicas, a urgência de ingressar no mercado de trabalho desde cedo, a localização remota das escolas e as desigualdades estruturais existentes. Dessa maneira, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se apresenta como uma ferramenta para ampliar o acesso ao conhecimento e promover a participação ativa dos cidadãos.

No contexto da EJA, a diversidade do público exige do professor competências pedagógicas específicas, capazes de integrar diferentes histórias de vida, ritmos de aprendizagem e experiências profissionais. Dessa forma, a atuação docente precisa estar fundamentada em abordagens pedagógicas que valorizem o protagonismo dos estudantes e promovam aprendizagens significativas.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO BRASILEIRO

A Educação de Jovens e Adultos é oficialmente reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), no artigo 37, como uma forma de ensino voltada para aqueles que não puderam realizar ou dar sequência à sua formação na faixa etária adequada. A Constituição Brasileira de 1988 reconhece a educação como um direito universal e uma responsabilidade do governo, assegurando que todos tenham acesso às mesmas oportunidades e possam continuar seus estudos. De acordo com Arroyo (2017), “A Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve ser entendida como uma política voltada para a justiça social, já que busca atender indivíduos que foram historicamente marginalizados dos sistemas de ensino convencionais”.

Conforme o escritor: “Os participantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) trazem consigo narrativas de exclusão, mas também um vasto legado cultural que foi moldado ao longo de suas trajetórias” (Arroyo, 2017). Esse ponto de vista desafia abordagens assistencialistas e considera os alunos como os protagonistas de sua própria educação.

Di Pierro (2019) destaca a necessidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de ir além dos modelos de ensino compensatório, adotando uma abordagem que promova a educação contínua ao longo da vida, alinhada às diretrizes internacionais da UNESCO.

Na Educação de Jovens e Adultos, nota-se uma melhor compatibilidade com as perspectivas humanistas e socioculturais, pois ambas enfatizam a importância da vivência dos alunos e da interação como base do processo de aprendizado. Paulo Freire se destacou como o principal ícone da perspectiva sociocultural ao promover uma educação emancipadora fundamentada na conscientização. De acordo com o autor Freire (1996), relata que: “Ninguém ensina ninguém; ninguém aprende por conta própria; as pessoas se educam em conjunto”.

Essa perspectiva reforça a colaboração na criação do conhecimento, reconhecendo tanto o docente quanto o aluno como participantes ativos na dinâmica do aprendizado. Libâneo (2013) enfatiza a importância de integrar teoria e prática na educação, favorecendo aprendizagens que estejam contextualizadas e que fomentem a autonomia intelectual dos alunos.

Nesse contexto, o educador não se limita a ser apenas um repassador de informações, mas passa a desempenhar o papel de facilitador do aprendizado, estruturando atividades que promovam a reflexão crítica e o envolvimento ativo dos alunos.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se firmou como uma estratégia fundamental na esfera pública para garantir o direito à educação a pessoas que não puderam iniciar ou dar seguimento aos seus estudos na faixa etária adequada para a educação convencional. Mais do que apenas uma forma de ensino, a EJA serve como uma ferramenta de promoção da cidadania, inclusão social e equidade educacional, ao reconhecer que jovens, adultos e idosos possuem conhecimentos, vivências e trajetórias que devem ser respeitados e valorizados no contexto educacional.

A Constituição Federal de 1988 do Brasil proclamou a educação como um direito universal e uma obrigação do Estado, destacando a importância de garantir o acesso ao ensino para todos. Em seguida, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) criou um espaço específico para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) dentro do sistema educacional do país, reconhecendo suas particularidades e estabelecendo que os sistemas de ensino devem proporcionar oportunidades que atendam às necessidades desse grupo.

Nas últimas décadas, o entendimento sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se expandiu consideravelmente. Antigamente, a abordagem era bastante compensatória, mas atualmente, a ênfase está na educação contínua, voltada para o avanço humano, a participação na sociedade e o fortalecimento da autonomia. Pesquisas recentes indicam que essa transformação demanda uma reestruturação do currículo, novas metodologias e um investimento na formação dos professores, a fim de atender a um público que se torna cada vez mais diversificado. Conforme afirmam Santos e Ribeiro:

As abordagens adotadas na Educação de Jovens e Adultos são fundamentais para o avanço educacional dessa área, com o currículo servindo como guia para estruturar as competências, habilidades e métodos pedagógicos focados na formação completa dos alunos. (Santos e Ribeiro, 2025).

Essa percepção demonstra que o currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) não pode se restringir apenas à estruturação de conteúdos acadêmicos, mas deve se tornar uma ferramenta que valoriza as vivências dos alunos, promovendo aprendizagens que sejam relevantes e contextualizadas socialmente. Apesar das mudanças atuais, as ideias de Paulo Freire continuam essenciais para entender a natureza da Educação de Jovens e Adultos. Freire (2021) destaca que educar é proporcionar um ambiente onde o aluno possa gerar conhecimento através de uma análise crítica de sua realidade, superando abordagens que se limitam à simples entrega de informações.

Sob essa ótica, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha uma função libertadora, capacitando os alunos a analisarem de forma crítica o seu contexto, a intensificarem sua participação na sociedade e a expandirem suas possibilidades de inclusão social e no mercado de trabalho.

Abordagens Pedagógicas Contemporâneas na Educação de Jovens e Adultos

As alterações abrangentes que ocorreram nas últimas décadas impactaram de maneira significativa a função do educador e as maneiras de estruturar o processo de ensino. No contexto da Educação de Jovens e Adultos, essas transformações ganham ainda mais importância devido à diversidade dos alunos, às variadas trajetórias educativas e às diversas vivências que coabitam o ambiente escolar.

Estudos recentes demonstram que métodos de ensino que dependem apenas da exposição oral e da memorização mostram eficácia limitada no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em contraste, abordagens que priorizam a aprendizagem em grupo, a troca de ideias, a solução de desafios, a integração de várias disciplinas e a relação dos conteúdos com a realidade dos alunos promovem uma participação mais ativa e resultados mais positivos na aprendizagem. Conforme afirmam Santos e Coutinho (2025):

A adaptabilidade nas abordagens, a relevância dos conteúdos em relação ao contexto e a apreciação das vivências dos estudantes são aspectos essenciais para o aprimoramento das práticas educativas voltadas à Educação de Jovens e Adultos.

Essa visão se assemelha à abordagem socioconstrutivista, onde o conhecimento é gerado por meio da interação entre educadores, alunos e o ambiente social.

Pesquisas recentes evidenciam que abordagens participativas aumentam o engajamento dos alunos, promovendo a continuidade no ambiente escolar e

diminuindo as taxas de desistência, um dos principais obstáculos enfrentados pela Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nesse contexto, o papel do professor passa a se afastar da simples transmissão de informações, assumindo funções de mediação, orientação e estímulo à aprendizagem relevante. A didática deve estruturar circunstâncias que fomentem habilidades intelectuais e sociais, incentivando a autonomia e o pensamento crítico. Essa visão continua relevante e se alinha com estudos recentes que apoiam uma abordagem educacional focada na liderança dos alunos.

A prática do ensino vai além do simples repertório de métodos aplicados pelo educador em sala de aula. Envolve uma abordagem pedagógica que é crítica, reflexiva e capaz de promover mudanças, sendo elaborada de forma contínua a partir da interação entre teoria, prática e contexto social.

Na Educação de Jovens e Adultos, essa perspectiva ganha uma importância ainda maior, uma vez que o educador lida com alunos que trazem consigo trajetórias repletas de interrupções nos estudos, uma variedade de experiências no mercado de trabalho e variadas expectativas sobre o recomeço da trajetória educacional. Souza (2025) destaca que: “Os conteúdos trabalhados na EJA precisam estabelecer diálogo permanente com as experiências cotidianas dos estudantes, favorecendo processos de reflexão crítica e construção coletiva do conhecimento”.

Essa compreensão aproxima-se do conceito freireano de educação problematizadora, segundo o qual ensinar implica criar oportunidades para que o estudante interprete criticamente sua realidade, desenvolvendo autonomia intelectual e consciência social.

Nesse contexto, a práxis docente fundamenta-se em três princípios essenciais:

- valorização dos saberes construídos ao longo da vida;
- diálogo permanente entre teoria e prática;
- compromisso ético com a transformação social e a emancipação dos sujeitos.

Esses princípios fortalecem uma atuação pedagógica comprometida com a inclusão, a permanência e o sucesso escolar dos estudantes da EJA, respondendo às demandas contemporâneas da educação e às especificidades dessa modalidade de ensino.

Didática crítica e aprendizagem significativa na Educação de Jovens e Adultos

A didática é fundamental na prática pedagógica, pois estrutura as estratégias de ensino, guia a escolha dos conteúdos, determina os métodos a serem utilizados e define as maneiras de avaliar o aprendizado. No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a didática apresenta particularidades, uma vez que deve levar em conta as especificidades dos alunos, suas histórias de vida, experiências profissionais, conhecimentos adquiridos fora da escola e os diversos ritmos de aprendizagem.

Estudos recentes demonstram que métodos de ensino que se restringem à mera transmissão de informações não atendem adequadamente às demandas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Por outro lado, estratégias que priorizam o diálogo, a contextualização do saber e a participação ativa dos alunos promovem um aprendizado mais relevante, estreitando a conexão entre o conhecimento acadêmico e as vivências diárias. Conforme afirmam Santos e Coutinho (2025): “A estruturação didática na Educação de Jovens e Adultos (EJA) precisa ser adaptável, inclusiva e estar alinhada com a realidade dos alunos, propiciando um processo de ensino-aprendizagem colaborativo”.

Os autores enfatizam que a contextualização das matérias favorece o fortalecimento da autonomia, do pensamento crítico e da continuidade dos estudantes na instituição de ensino. Essa perspectiva encontra respaldo na teoria da aprendizagem significativa, que defende que novos conhecimentos são assimilados de maneira mais consistente quando relacionados aos conhecimentos prévios dos estudantes. Na EJA, esse princípio torna-se ainda mais relevante, pois os educandos trazem experiências acumuladas no trabalho, na família, na comunidade e na vida social, constituindo um repertório que deve ser incorporado às práticas pedagógicas. Freire (2021) reforça essa concepção ao afirmar que:

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, reconhecendo-os como sujeitos históricos capazes de interpretar criticamente a realidade e produzir novos conhecimentos. Assim, a prática docente deve favorecer o diálogo permanente entre teoria e prática, rompendo com modelos tradicionais centrados apenas na memorização.

Além disso, a didática crítica pressupõe planejamento intencional, seleção de conteúdos socialmente relevantes e utilização de estratégias diversificadas que promovam investigação, reflexão, cooperação e resolução de problemas. Dessa forma, o professor atua como mediador da aprendizagem, incentivando o protagonismo dos estudantes e fortalecendo processos de construção coletiva do conhecimento.

Metodologias ativas aplicadas à Educação de Jovens e Adultos

As metodologias ativas têm ganhado relevância nas conversas atuais sobre inovações no ensino, particularmente na Educação de Jovens e Adultos. Elas transferem a ênfase do ensino para o aprendizado, conferindo aos alunos um papel central na criação do saber.

Pesquisas recentes indicam que a implementação de metodologias ativas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) contribui para um aumento do envolvimento, da autonomia, da participação e da continuidade dos alunos, características essenciais considerando os altos índices de evasão que se verificam nessa modalidade.

De acordo com Souza e colaboradores (2025), as abordagens ativas favorecem a conexão entre a teoria e a prática, incentivando os alunos a enfrentarem desafios do mundo real, a colaborar em grupo e a aprimorar suas habilidades

cognitivas, sociais e profissionais. Entre as metodologias mais utilizadas na EJA destacam-se:

- Aprendizagem Baseada em Problemas (Problem-Based Learning – PBL);
- Aprendizagem Baseada em Projetos;
- Sala de Aula Invertida;
- Aprendizagem Cooperativa;
- Estudos de Caso;
- Gamificação;
- Cultura Maker;
- Oficinas pedagógicas contextualizadas.

Essas estratégias favorecem a participação ativa dos estudantes e aproximam os conteúdos escolares das situações vivenciadas em seu cotidiano. Ronzani (2025) observa que “As metodologias ativas promovem o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade, da comunicação e da autonomia, competências essenciais para a educação contemporânea”.

No contexto específico da EJA, tais metodologias contribuem para superar práticas tradicionalmente expositivas, fortalecendo uma educação mais dialógica, inclusiva e significativa.

O crescimento das tecnologias digitais transformou de maneira significativa os métodos de produção, distribuição e acesso ao conhecimento. Dessa forma, a abordagem pedagógica na Educação de Jovens e Adultos começou a incluir ferramentas tecnológicas que expandem as oportunidades de interação, comunicação e aprendizado.

Contudo, a incorporação de tecnologias na Educação de Jovens e Adultos (EJA) requer um cuidadoso planejamento educacional e a capacitação adequada dos professores. Apenas a utilização de dispositivos digitais não assegura avanços na aprendizagem; é fundamental que essas ferramentas estejam alinhadas aos objetivos de ensino e às demandas dos alunos.

Estudos recentes mostram que o uso de plataformas online, aplicativos de ensino, ambientes de aprendizagem virtuais, vídeos, podcasts e materiais multimídia pode aumentar a motivação e o engajamento dos alunos, especialmente quando essas ferramentas são aplicadas de maneira contextualizada e alinhadas ao currículo.

Um fator relevante diz respeito à formação da habilidade digital. Vários alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) voltam a estudar com uma compreensão limitada das tecnologias, o que torna essencial que os educadores implementem atividades de letramento digital que assegurem sua inserção na sociedade atual.

A qualidade da Educação de Jovens e Adultos está diretamente relacionada à formação inicial e continuada dos professores. A complexidade dessa modalidade exige profissionais capazes de compreender as especificidades do público atendido, planejar estratégias diversificadas de ensino e desenvolver práticas pedagógicas inclusivas.

Estudos recentes demonstram que muitos docentes ainda relatam dificuldades relacionadas à adaptação curricular, ao uso de metodologias inovadoras, à avaliação da aprendizagem e à integração das tecnologias digitais. Essas limitações reforçam a necessidade de programas permanentes de formação continuada.

Segundo Santos e Coutinho (2025), a formação continuada constitui elemento indispensável para o fortalecimento da prática docente na EJA, favorecendo o desenvolvimento de competências didáticas, tecnológicas e socioemocionais necessárias ao contexto educacional contemporâneo.

PROCESSO METODOLÓGICO

Este trabalho configura-se como um estudo de caso de caráter, com uma abordagem qualitativa, realizado com a finalidade de examinar as metodologias pedagógicas e didáticas aplicadas nas práticas docentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escolha pelo estudo de caso se deu pela sua capacidade de promover uma investigação detalhada em um contexto educacional particular, possibilitando a compreensão de como as práticas pedagógicas são implementadas no dia a dia escolar e quais elementos afetam o processo de ensino e aprendizagem.

Conforme Yin (2023), a metodologia de estudo de caso se mostra apropriada para a compreensão de fenômenos atuais dentro de contextos concretos, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno em questão e seu ambiente não são bem delimitadas. No campo da Educação, essa abordagem permite realizar análises minuciosas sobre as práticas de ensino, as interações pedagógicas e os processos dentro das instituições.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, uma vez que privilegia a compreensão dos significados atribuídos pelos participantes às suas práticas pedagógicas, valorizando aspectos subjetivos, sociais e culturais presentes no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Creswell (2023) afirma que a pesquisa qualitativa busca interpretar fenômenos a partir das percepções dos participantes, considerando a complexidade do ambiente investigado.

O estudo foi desenvolvido em uma escola pública que oferta a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). A instituição será selecionada por oferecer turmas regulares dessa modalidade e por desenvolver práticas pedagógicas voltadas ao atendimento de jovens, adultos e idosos em processo de escolarização.

A população da pesquisa será composta pelos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos na instituição investigada. A amostra será intencional e não probabilística, constituída por 20 professores, selecionados por atuarem diretamente na modalidade EJA e por possuírem experiência com as práticas pedagógicas objeto desta investigação.

A entrevista semiestruturada possibilitou compreender as percepções dos docentes sobre suas práticas pedagógicas, os desafios enfrentados e as estratégias utilizadas para promover a aprendizagem dos estudantes.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nas observações feitas nas aulas, constatou-se que os professores tentam criar conexões entre os conteúdos acadêmicos e a vivência social dos alunos, o que estimula uma participação mais ativa nas atividades sugeridas. Esses achados apoiam a argumentação de Santos e Coutinho (2025), que enfatizam a importância de abordagens educacionais que levem em conta o contexto e que tenham o aluno da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como foco, promovendo aprendizagens relevantes e minimizando a exclusão no ambiente escolar.

Entretanto, percebeu-se que uma parcela dos docentes ainda faz uso principalmente de aulas expositivas, sobretudo quando é necessário abranger os conteúdos estabelecidos no planejamento educacional. Essa realidade demonstra que métodos tradicionais ainda estão presentes ao lado de abordagens mais participativas. Quando se perguntou aos entrevistados quais metodologias de ensino eles usavam em suas práticas didáticas para inovar o ensino da “EJA”, eles relataram que:

- Rodas de conversa;
- Trabalhos em grupo;
- Estudos de caso;
- Resolução de problemas;
- Leitura e interpretação de textos;
- Projetos interdisciplinares.

As metodologias favorecem, sim, maior interação entre professores e estudantes, o que pode ampliar o diálogo e fortalecer o protagonismo.

Os participantes da pesquisa ressaltaram que alunos da EJA mostram uma reação favorável ao perceberem que os assuntos abordados estão diretamente ligados à sua vida cotidiana. Um dos educadores declarou:

- Quando abordamos circunstâncias que fazem parte do dia a dia deles, o aprendizado se eleva consideravelmente.

Eles não se restringem a escutar, mas começam a intercambiar suas vivências. Esse relato destaca a visão de educação dialógica proposta por Freire (1976), em que o saber é desenvolvido de forma conjunta, a partir das experiências reais dos alunos.

Notou-se, no entanto, que a adoção de metodologias ativas ainda é feita de maneira incompleta, principalmente em razão das restrições de infraestrutura, do tempo limitado para o planejamento e da falta de treinamento específico a respeito dessas abordagens. O terceiro grupo de professores revelou que os principais desafios enfrentados pelos docentes estão relacionados à diversidade do perfil dos estudantes. Entre os aspectos mais mencionados destacam-se:

- Evasão escolar;
- Baixa frequência às aulas;

- Defasagem de aprendizagem;
- Dificuldades de leitura e escrita;
- Limitações no uso das tecnologias digitais;
- Escassez de materiais didáticos específicos para a EJA.

Os professores também relataram dificuldades para desenvolver atividades capazes de atender simultaneamente estudantes com diferentes níveis de escolarização.

Durante a observação verificou-se que, em diversas situações, o docente precisou reorganizar o planejamento da aula para atender estudantes que apresentavam dificuldades de aprendizagem, demonstrando flexibilidade pedagógica. Esses resultados convergem com estudos recentes que apontam a heterogeneidade das turmas como um dos principais desafios enfrentados pelos professores da Educação de Jovens e Adultos.

Quanto à formação continuada, verificou-se que a maioria dos professores considera insuficientes as oportunidades de capacitação específicas para a modalidade EJA.

Dos vinte participantes, dezesseis afirmaram que as formações oferecidas pela rede de ensino abordam conteúdos gerais da educação básica, sem aprofundar questões relacionadas às especificidades pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos. Os docentes destacaram como principais necessidades formativas:

- Metodologias ativas;
- Educação inclusiva;
- Avaliação formativa;
- Tecnologias digitais;
- Alfabetização e letramento de jovens e adultos.

Esse resultado reforça a literatura recente que identifica a formação continuada como elemento essencial para o fortalecimento da prática docente na EJA.

Os resultados desta pesquisa demonstram que a prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos encontra-se em processo de transformação. Embora persistam características do ensino tradicional, observa-se crescente incorporação de metodologias participativas, aprendizagem colaborativa e estratégias voltadas à valorização das experiências dos estudantes.

A análise também evidencia que a qualidade da práxis docente está diretamente relacionada à formação continuada, ao planejamento pedagógico e ao compromisso dos professores com uma educação dialógica e inclusiva.

Os resultados obtidos confirmam os pressupostos de Paulo Freire ao evidenciar que o diálogo, a problematização da realidade e o reconhecimento dos saberes dos estudantes constituem elementos fundamentais para a construção de uma aprendizagem significativa. Além disso, os achados corroboram pesquisas recentes ao indicar que metodologias ativas, avaliação formativa e integração das tecnologias educacionais contribuem para maior participação dos estudantes,

redução da evasão escolar e fortalecimento da qualidade da Educação de Jovens e Adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma modalidade de ensino indispensável para a efetivação do direito à educação e para a promoção da inclusão social, da cidadania e do desenvolvimento humano. Ao longo deste estudo, verificou-se que as abordagens pedagógicas e didáticas desempenham papel decisivo na construção de uma práxis docente comprometida com a aprendizagem significativa, a valorização das experiências dos estudantes e a transformação da realidade educacional.

O estudo de caso permitiu compreender que os professores reconhecem a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que ultrapassem o ensino tradicional, incorporando metodologias participativas, estratégias dialógicas e atividades contextualizadas às vivências dos estudantes da EJA. Os resultados demonstraram que a maioria dos docentes procura estabelecer relações entre os conteúdos escolares e a realidade social dos educandos, favorecendo maior participação, interação e construção coletiva do conhecimento.

Entretanto, a pesquisa também evidenciou que ainda persistem desafios significativos para a consolidação dessas práticas. Entre os principais obstáculos identificados destacam-se a evasão escolar, a irregularidade da frequência dos estudantes, as diferenças nos níveis de aprendizagem, a insuficiência de materiais didáticos específicos, as limitações da infraestrutura tecnológica e a escassez de programas de formação continuada voltados às especificidades da Educação de Jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2021.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches**. 6. ed. Thousand Oaks: Sage, 2023.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

DI PIERRO, Maria Clara. **Educação de Jovens e Adultos: desafios contemporâneos**. São Paulo: Ação Educativa, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Edição comemorativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

RONZANI, A. *et al.* Metodologias ativas na educação contemporânea: revisão integrativa. **Revista Foco**, 2025.

SOUZA, Maria Nilda dos Santos. **A práxis pedagógica na sala de aula da EJA: uma análise dos conteúdos trabalhados pelos professores**. Diálogos e Diversidade, v. 5, 2025.

ANTOS, Maria Irilene Alves dos; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros. **A educação de jovens e adultos: práticas pedagógicas e o currículo**. EJA em Debate, Florianópolis, v. 12, n. 21, 2025.

SANTOS, Maria Eliane Ferreira dos; COUTINHO, Diógenes Gusmão. As práticas pedagógicas do ensino de EJA e suas metodologias. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 11, n. 5, p. 3401–3413, 2025.

YIN, Robert K. **Case Study Research and Applications: Design and Methods**. 7th ed. Thousand Oaks: Sage, 2023.



Tecnologias e Metodologias Pedagógicas para Alunos das Turmas Multisseriadas

Pedagogical Technologies and Methodologies for Students in Multigrade Classes

Gilson Guimarães Petti

Universidad de la Integración de Las Américas.

Alderlan Souza Cabral

Orientador Dr. <https://lattes.cnpq.br/8583035818373126>

Resumo: Este estudo é uma segunda descrição resumida de uma dissertação de mestrado desenvolvida para reconhecimento de título que traz como temática “Tecnologia e metodologias pedagógicas para alunos das turmas multisseriadas”. Tendo como objetivo geral apresentar contribuições das tecnologias digitais e das metodologias pedagógicas para o fortalecimento da aprendizagem em turmas multisseriadas, considerando os desafios enfrentados pelos professores e as possibilidades de inovação didática. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de natureza qualitativa, fundamentada em livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais publicados entre 2019 e 2022. O estudo evidencia que a integração entre tecnologias digitais, metodologias ativas e práticas colaborativas favorece o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico, da criatividade e da aprendizagem significativa dos estudantes, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação em contextos multisseriados. Conclui-se que o investimento em infraestrutura tecnológica, formação continuada de professores e políticas públicas específicas constitui um fator indispensável para consolidar práticas pedagógicas inovadoras voltadas às escolas multisseriadas.

Palavras-chave: tecnologias educacionais; metodologias pedagógicas; turmas multisseriadas; educação do campo; aprendizagem significativa.

Abstract: This study presents a summary of a master’s thesis—developed for degree recognition—focused on the theme of “Technology and pedagogical methodologies for students in multi-grade classes.” Its general objective is to present the contributions of digital technologies and pedagogical methodologies to strengthening learning in multi-grade classes, while considering the challenges faced by teachers and the possibilities for didactic innovation. The research is qualitative and bibliographic in nature, grounded in books, scientific articles, dissertations, theses, and official documents published between 2019 and 2022. The study highlights that integrating digital technologies, active methodologies, and collaborative practices fosters the development of student autonomy, critical thinking, creativity, and meaningful learning, thereby contributing to improved educational quality in multi-grade settings. It concludes that investment in technological infrastructure, continuous teacher training, and specific public policies is essential for consolidating innovative pedagogical practices tailored to multi-grade schools.

Keywords: educational technologies; pedagogical methodologies; multi-grade classes; rural education; meaningful learning.

INTRODUÇÃO

O sistema educacional no Brasil lida com questões históricas ligadas às disparidades sociais, econômicas e territoriais, especialmente em áreas rurais, entre comunidades indígenas, quilombolas e ribeirinhas. Nessas localidades, as escolas frequentemente funcionam com turmas multisseriadas, onde um único professor é responsável por ensinar alunos de diversas séries ao mesmo tempo, o que demanda abordagens pedagógicas variadas para atender aos diferentes níveis de aprendizado.

As turmas com múltiplas séries constituem uma proposta significativa para assegurar o acesso à educação em regiões onde a escassez de alunos torna impraticável a formação de turmas convencionais. No entanto, essa abordagem enfrenta obstáculos ligados ao planejamento das lições, à administração do tempo de aprendizagem, à variedade das atividades oferecidas e à avaliação do desempenho dos estudantes. Objetivo geral: Apresentar contribuições das tecnologias digitais e das metodologias pedagógicas para o fortalecimento da aprendizagem em turmas multisseriadas, considerando os desafios enfrentados pelos professores e as possibilidades de inovação didática.

A presente obra se justifica, pois as tecnologias digitais surgem como recursos valiosos para impulsionar a atuação dos professores. Ferramentas como plataformas online, aplicativos de aprendizado, materiais didáticos digitais, jogos educativos, ambientes virtuais de aprendizagem, vídeos instrutivos e mídias diversificadas expandem as oportunidades de desenvolvimento do conhecimento, promovendo métodos de ensino mais envolventes. Nas escolas com turmas multisseriadas, as abordagens pedagógicas assumem um papel ainda mais importante, uma vez que permitem estruturar atividades variadas, projetos que envolvem múltiplas disciplinas, aprendizagem em estações, aulas invertidas, ensino fundamentado em desafios e a colaboração entre os alunos, considerando os distintos ritmos e graus de progresso dos estudantes.

Ademais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza a importância de fomentar habilidades digitais, raciocínio crítico, capacidade de solucionar problemas, comunicação, criatividade e protagonismo dos alunos, aspectos que estão intimamente ligados às metodologias inovadoras e à aplicação pedagógica das tecnologias.

As instituições de ensino na Amazônia enfrentam obstáculos extras, como distâncias extensas, problemas de conectividade com a internet, infraestrutura deficiente e falta de recursos didáticos. Apesar dessas adversidades, várias iniciativas mostram que a aplicação estratégica de tecnologias disponíveis, em conjunto com a colaboração dos educadores, pode expandir de maneira considerável as oportunidades de aprendizado.

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

A incorporação das TDIC no contexto educacional não se resume ao uso de computadores, tablets ou acesso à internet. Trata-se da integração intencional de recursos tecnológicos ao planejamento pedagógico, promovendo situações de aprendizagem que estimulem a investigação, a criatividade, a resolução de problemas e o protagonismo dos estudantes.

Segundo Kenski (2022), a tecnologia educacional deve ser compreendida como um conjunto de recursos que amplia as possibilidades de interação entre professores, estudantes e conhecimento, tornando o processo de ensino mais significativo e participativo. A autora destaca que “As tecnologias modificam profundamente as formas de ensinar e aprender, exigindo novas competências dos professores e dos estudantes” (Kenski, 2022).

Nas turmas multisseriadas, essa realidade torna-se ainda mais relevante, pois o professor precisa atender simultaneamente estudantes de diferentes anos escolares, organizando atividades diversificadas e adequadas às necessidades de cada grupo. Nesse contexto, o uso de vídeos educativos, aplicativos, jogos digitais, plataformas de aprendizagem e recursos multimídia pode favorecer a autonomia dos estudantes e otimizar a gestão do tempo pedagógico.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza essa visão ao definir, entre as habilidades gerais da educação fundamental, a promoção da cultura digital, estimulando o uso consciente, responsável e inovador das tecnologias no aprendizado. Conforme Moran (2022), a inovação em tecnologia precisa estar ligada à inovação nas metodologias. De acordo com ele: “A tecnologia torna a aprendizagem mais eficaz quando é combinada com abordagens que incentivam a participação ativa, a pesquisa, o trabalho em conjunto e a solução de desafios.”

Essa articulação é especialmente relevante nas escolas com turmas multisseriadas, onde a variedade de níveis de aprendizado demanda abordagens flexíveis e customizáveis.

Metodologias Pedagógicas Ativas

As metodologias ativas representam um conjunto de abordagens educacionais que posicionam o aluno como o principal agente na aquisição do saber. Ao contrário do formato convencional, que se concentra no ensino do professor, essas abordagens promovem a interação, a pesquisa, a cooperação e a análise crítica. Bacich e Moran (2018) sustentam que a aprendizagem transcende a simples memorização de informações, transformando-se em um empreendimento colaborativo, onde os alunos exploram cenários reais, criam projetos e solucionam desafios. Em salas de aula multisseriadas, essa metodologia oferece diversas vantagens, pois possibilita que alunos de distintos anos participem juntos de atividades em grupo, levando em conta seus próprios tempos de aprendizado.

Dentre as abordagens metodológicas mais comumente empregadas, salientam-se:

- Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP);
- Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL);
- Sala de Aula Invertida;
- Rotação por Estações;
- Ensino Híbrido;
- Gamificação;
- Aprendizagem Colaborativa.

Essas estratégias favorecem a autonomia dos estudantes e permitem ao professor acompanhar diferentes grupos ao longo da aula, tornando o processo mais organizado.

Segundo Libâneo (2022), o planejamento pedagógico deve considerar as características da turma, os conhecimentos prévios dos estudantes e os objetivos educacionais pretendidos, articulando teoria e prática.

No contexto das classes multisseriadas, o planejamento assume papel central, pois possibilita organizar atividades comuns, diferenciadas e complementares para cada ano escolar. Segundo Ausubel (2003), “O aprendizado ocorre de maneira significativa quando novos conhecimentos se relacionam aos conhecimentos previamente existentes na estrutura cognitiva do estudante”.

Essa perspectiva dialoga diretamente com o trabalho realizado nas turmas multisseriadas, onde a diversidade de experiências permite que os próprios estudantes compartilhem conhecimentos entre si. Moreira (2021) destaca que o professor deve atuar como mediador da aprendizagem, criando situações que favoreçam relações entre teoria, prática e contexto social.

Freire (1996) reforça essa concepção ao afirmar que ensinar implica respeitar os saberes dos educandos e promover situações de diálogo que possibilitem a construção coletiva do conhecimento.

A utilização eficiente das tecnologias depende diretamente da formação docente. Diversos estudos evidenciam que muitos professores receberam formação inicial baseada em metodologias tradicionais, tendo poucas oportunidades de desenvolver competências digitais durante sua graduação.

Nóvoa (2022) defende que a formação continuada constitui elemento essencial para a melhoria da qualidade da educação, pois permite ao professor refletir sobre sua prática, compartilhar experiências e incorporar novas metodologias. Segundo o autor: “A formação de professores faz-se no interior da profissão, em diálogo permanente entre teoria, prática e reflexão crítica” (Nóvoa, 2022).

No caso das turmas multisseriadas, essa necessidade torna-se ainda mais evidente, considerando a complexidade do planejamento simultâneo para diferentes anos escolares. Nas escolas do campo e nas comunidades amazônicas, a aprendizagem significativa ocorre quando os conteúdos escolares dialogam com a realidade vivida pelos estudantes, valorizando aspectos culturais, ambientais, econômicos e sociais. Os programas de formação devem contemplar:

- Planejamento integrado;
- Uso pedagógico das TDIC;
- Metodologias ativas;
- Avaliação formativa;
- Produção de materiais didáticos;
- Educação inclusiva;
- Práticas colaborativas.

Além disso, a formação precisa considerar as especificidades das escolas rurais, indígenas e ribeirinhas, respeitando seus contextos socioculturais. O avanço das tecnologias não diminui a relevância do docente; pelo contrário, aumenta seu papel como facilitador no processo de aprendizagem.

Freire (1996) ressalta que a prática de ensinar requer troca de ideias, consideração, princípios éticos e uma dedicação à libertação do ser humano. Nesse contexto, o professor não se restringe a ser apenas um comunicador de informações, mas também se empenha em criar ambientes de aprendizado que incentivem a pesquisa, a autonomia e a reflexão crítica. Luckesi (2021) defende que a atividade do professor deve promover uma avaliação que seja contínua, diagnóstica e formativa, com o objetivo de guiar futuras intervenções educativas.

Em turmas multisseriadas, essa interação se mantém constante, já que o educador supervisiona ao mesmo tempo diversos estágios de aprendizado.

A inserção de tecnologias facilita essa estrutura, possibilitando que determinados grupos realizem tarefas de forma independente enquanto o educador presta atenção a alunos que precisam de mais suporte.

Desafios das Turmas Multisseriadas

As classes multisseriadas são uma modalidade de estrutura educacional comumente encontrada em áreas rurais, comunidades ribeirinhas, grupos indígenas e lugares de difícil acesso. Neste formato, alunos de várias séries escolares dividem o mesmo ambiente de aprendizado, recebendo a orientação de um único educador, que deve elaborar métodos que atendam a diversos níveis de aprendizado.

Apesar de geralmente serem vinculadas a condições de vulnerabilidade estrutural, as turmas multisseriadas desempenham um papel crucial na promoção do direito à educação para comunidades historicamente marginalizadas. Em diversas cidades do Brasil, especialmente na Região Norte, essas classes são a única solução para garantir que as crianças tenham acesso à educação e consigam permanecer nas escolas. Hage (2014) relata que:

As classes multisseriadas não devem ser compreendidas como um modelo inferior ao ensino seriado, mas como uma organização pedagógica que demanda práticas específicas, planejamento diferenciado e políticas públicas adequadas. O autor ressalta que o êxito dessa modalidade depende do reconhecimento de suas particularidades e da valorização dos profissionais que nela atuam.

Nessa perspectiva, Arroyo (2012) argumenta que a educação do campo precisa respeitar os tempos, os saberes e as identidades das comunidades, promovendo uma formação que dialogue com a realidade sociocultural dos estudantes. Assim, as turmas multisseriadas devem ser concebidas como espaços de aprendizagem colaborativa, nos quais a diversidade etária e cognitiva favorece a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento. Paulo Freire (1996) afirma que: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Essa concepção reforça a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a participação ativa dos estudantes, o diálogo e a contextualização dos conteúdos, aspectos fundamentais para o trabalho em classes multisseriadas. Apesar das inúmeras possibilidades pedagógicas, as escolas multisseriadas enfrentam diversos desafios. Nas comunidades amazônicas, esses desafios tornam-se ainda mais intensos devido às condições geográficas e logísticas.

Tecnologias educacionais no contexto amazônico

A Amazônia brasileira apresenta características geográficas, sociais e culturais que tornam o processo educativo singular. As grandes distâncias entre comunidades, a predominância do transporte fluvial, as dificuldades de acesso à internet e as limitações de infraestrutura escolar influenciam diretamente a organização do ensino, especialmente nas escolas que atendem turmas multisseriadas.

Nesse contexto, a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) deve considerar as especificidades locais, valorizando soluções tecnológicas compatíveis com a realidade das comunidades. Em muitas escolas amazônicas, o uso de recursos como computadores off-line, conteúdos digitais armazenados em servidores locais, aplicativos educacionais que funcionam sem internet, projetores multimídia, rádio escolar, televisão educativa e materiais audiovisuais representa alternativas viáveis para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Moran relata que:

A inovação educacional não depende exclusivamente da disponibilidade de equipamentos modernos, mas da capacidade do professor de utilizar diferentes recursos pedagógicos para promover aprendizagens significativas. (Moran, 2022).

Assim, mesmo em ambientes com infraestrutura limitada, é possível desenvolver práticas inovadoras mediante planejamento adequado e criatividade docente. A BNCC exemplifica que: “A cultura digital deve ser desenvolvida em todas as etapas da Educação Básica, possibilitando que os estudantes utilizem as tecnologias de maneira crítica, ética, responsável e criativa” (Brasil, 2018).

Essa orientação reforça a necessidade de políticas públicas que assegurem conectividade, formação continuada e acesso a recursos tecnológicos também nas regiões mais afastadas.

Nas escolas multisseriadas da Amazônia, a integração entre conhecimentos científicos e saberes tradicionais constitui importante estratégia pedagógica.

Projetos voltados à preservação ambiental, ao manejo sustentável dos recursos naturais, à valorização das culturas indígenas e ribeirinhas, bem como ao estudo da biodiversidade regional, favorecem aprendizagens contextualizadas e fortalecem a identidade cultural dos estudantes.

Nas comunidades da Amazônia, os saberes sobre os rios, a floresta, as práticas produtivas e as expressões culturais podem ser a base para o avanço em diversas disciplinas. Experiências realizadas em instituições de ensino no campo mostram que iniciativas interdisciplinares, com o suporte de tecnologias acessíveis como a criação de vídeos, fotos, podcasts educativos, mapas digitais e portfólios online, aumentam o engajamento dos alunos e promovem a aprendizagem em conjunto.

Assim, a inovação no ensino em salas de aula multisseriadas não se baseia apenas em tecnologias avançadas, mas sim na habilidade do educador de converter os materiais ao seu alcance em chances de aprendizado, favorecendo uma educação que seja relevante, inclusiva e que faça sentido socialmente.

PROCESSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, com abordagem qualitativa. A escolha dessa metodologia justifica-se pela necessidade de compreender as contribuições das tecnologias educacionais e das metodologias pedagógicas para o processo de ensino e aprendizagem nas turmas multisseriadas, considerando diferentes perspectivas teóricas e evidências disponíveis na literatura científica.

Segundo Gil (2019), a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador aprofundar o conhecimento acerca de determinado fenômeno por meio da análise sistemática de materiais já publicados, favorecendo a construção de interpretações fundamentadas em referenciais científicos consolidados.

A abordagem qualitativa foi adotada por possibilitar a compreensão dos fenômenos educacionais em sua complexidade, valorizando aspectos relacionados às experiências docentes, às práticas pedagógicas e aos processos de ensino e aprendizagem. Conforme Creswell (2021), a pesquisa qualitativa busca interpretar os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências, permitindo análises aprofundadas sobre contextos sociais e educacionais.

Para a construção do referencial teórico, foram consultados livros, artigos científicos, dissertações, teses, documentos oficiais do Ministério da Educação, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de publicações indexadas em bases acadêmicas nacionais e internacionais.

A seleção das obras ocorreu com base em critérios de relevância científica, atualidade e aderência ao tema investigado, privilegiando estudos relacionados às tecnologias educacionais, metodologias ativas, educação do campo, classes multisseriadas, inovação pedagógica e formação docente. A análise dos dados fundamentou-se na técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2021), que

consiste na organização, categorização, interpretação e inferência das informações obtidas a partir das fontes bibliográficas.

Foram estabelecidas categorias temáticas relacionadas às tecnologias digitais, metodologias pedagógicas, formação de professores, desafios das turmas multisseriadas e inovação educacional.

A utilização dessa metodologia permitiu identificar convergências entre diferentes autores quanto à importância da integração entre tecnologias educacionais e metodologias ativas para promover aprendizagens significativas, colaborativas e contextualizadas.

Além disso, a pesquisa observou rigorosamente os princípios éticos da produção científica, assegurando o respeito aos direitos autorais, à correta utilização das citações diretas e indiretas e à elaboração das referências conforme as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 6023:2018).

AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

A revisão da literatura mostra que as tecnologias voltadas para a educação desempenham um papel crucial na promoção da inclusão, da equidade e da qualidade do ensino em turmas com diferentes níveis de escolaridade. Quando implementadas de maneira estratégica e integradas às abordagens pedagógicas, essas tecnologias expandem as oportunidades de aprendizado, incentivando a participação ativa dos alunos e a variedade nas estratégias de ensino.

Pesquisas realizadas por Kenski (2022), Moran (2022) e Bacich e Moran (2018) mostram que a mera disponibilidade de tecnologia não assegura avanços no aprendizado. O que realmente faz a diferença é a habilidade do educador em incorporar essas ferramentas ao seu planejamento pedagógico, escolhendo métodos que se adequem tanto às metas de ensino quanto ao perfil dos alunos.

Em salas de aula com múltiplas séries, essa união possibilita a realização de tarefas ao mesmo tempo para diversos níveis de ensino. Enquanto um grupo se dedica a atividades de pesquisa utilizando ferramentas digitais, outro pode se envolver em oficinas práticas, sessões de leitura guiada ou projetos em colaboração, permitindo uma melhor utilização do tempo didático e facilitando o atendimento personalizado por parte do professor.

Sob a perspectiva freireana, o uso das tecnologias deve contribuir para a formação de sujeitos críticos e participativos, evitando práticas meramente tecnicistas. Assim, os recursos digitais assumem sentido educativo quando favorecem o diálogo, a investigação e a reflexão sobre a realidade vivida pelos estudantes.

Os estudos também evidenciam que a aprendizagem colaborativa constitui uma das maiores potencialidades das classes multisseriadas. A convivência entre estudantes de diferentes faixas etárias favorece a cooperação, a tutoria entre pares e a construção coletiva do conhecimento, potencializada pelo uso de metodologias ativas e tecnologias educacionais.

A literatura analisada demonstra que as metodologias ativas representam uma alternativa eficaz para enfrentar os desafios pedagógicos presentes nas classes multisseriadas. Essas metodologias favorecem a participação dos estudantes, estimulam a autonomia intelectual e permitem que diferentes níveis de aprendizagem sejam atendidos simultaneamente.

Segundo Bacich e Moran (2018), as metodologias ativas promovem a aprendizagem por meio da resolução de problemas, da investigação científica, da colaboração entre os estudantes e da construção coletiva do conhecimento. Nessa perspectiva, o professor deixa de ocupar exclusivamente o papel de transmissor de informações e assume a função de mediador das experiências educativas.

Nas turmas multisseriadas, essa abordagem possibilita que estudantes de diferentes anos desenvolvam atividades integradas, respeitando seus níveis de conhecimento. A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), por exemplo, permite que um mesmo tema seja explorado sob diferentes graus de complexidade, favorecendo a interdisciplinaridade e a cooperação entre os alunos.

A Sala de Aula Invertida também apresenta potencial para o contexto multisseriado. Nessa metodologia, os estudantes têm acesso prévio aos conteúdos por meio de vídeos, textos ou materiais digitais e utilizam o tempo em sala para aprofundar conceitos, resolver dúvidas e realizar atividades práticas.

Libâneo (2022) afirma que a aprendizagem se torna mais significativa quando o estudante participa ativamente da construção do conhecimento, estabelecendo relações entre teoria e prática. Assim, as metodologias ativas favorecem o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e colaborativas previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Além disso, a aprendizagem entre pares, característica das classes multisseriadas, fortalece a cooperação e o respeito às diferenças individuais. Estudantes mais experientes frequentemente auxiliam colegas que apresentam dificuldades, promovendo um ambiente de solidariedade e aprendizagem compartilhada.

Outro aspecto amplamente evidenciado pelos estudos refere-se à importância da formação continuada dos professores para a utilização eficiente das tecnologias educacionais e das metodologias inovadoras.

Embora as políticas públicas tenham ampliado a oferta de equipamentos tecnológicos nas escolas brasileiras, muitos docentes ainda relatam dificuldades relacionadas ao domínio das ferramentas digitais e à sua integração ao planejamento pedagógico.

Apesar dos avanços observados nas políticas educacionais brasileiras, a implementação efetiva das tecnologias educacionais ainda enfrenta inúmeros desafios, especialmente nas escolas localizadas em áreas rurais e ribeirinhas. Entre os principais obstáculos identificados destacam-se:

- Insuficiência de equipamentos tecnológicos;
- Acesso limitado à internet;

- Infraestrutura física inadequada;
- Escassez de energia elétrica em algumas comunidades;
- Reduzida oferta de formação continuada;
- Ausência de suporte técnico especializado;
- Dificuldades de manutenção dos equipamentos;
- Carência de materiais pedagógicos digitais contextualizados.

Esses fatores impactam diretamente a capacidade das escolas de incorporar práticas inovadoras ao cotidiano pedagógico.

Kenski (2022) ressalta que a inclusão digital depende de políticas públicas consistentes que articulem infraestrutura, formação docente, produção de materiais didáticos e acompanhamento pedagógico permanente.

A análise dos estudos consultados permite afirmar que a integração entre tecnologias educacionais e metodologias pedagógicas favorece significativamente a melhoria da qualidade do ensino nas turmas multisseriadas. Os principais benefícios identificados foram:

- Maior participação dos estudantes nas atividades escolares;
- Desenvolvimento da autonomia intelectual;
- Fortalecimento da aprendizagem colaborativa;
- Melhoria da motivação para aprender;
- Ampliação das competências digitais;
- Desenvolvimento do pensamento crítico;
- Fortalecimento da interdisciplinaridade;
- Valorização dos conhecimentos locais;
- Maior contextualização dos conteúdos escolares;
- Melhoria do planejamento pedagógico.

Esses resultados confirmam as proposições de Moran (2022), Bacich e Moran (2018) e Kenski (2022), que defendem uma educação baseada na integração entre tecnologia, metodologias inovadoras e protagonismo estudantil.

No contexto das turmas multisseriadas, tais contribuições tornam-se ainda mais relevantes, pois favorecem o atendimento às diferentes necessidades de aprendizagem existentes em uma mesma sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou comprovado que as tecnologias digitais, quando empregadas de maneira estratégica, transcendem sua função de simples ferramentas de comunicação e se tornam mediadoras significativas no processo de aprendizagem. Integradas às metodologias ativas, essas tecnologias aumentam o protagonismo dos alunos, incentivam a criatividade, promovem a autonomia e contribuem para o

desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e digitais fundamentais para a educação integral dos estudantes.

Em turmas com diferentes séries, essas contribuições se tornam ainda mais relevantes por causa da variedade de níveis de aprendizado que coabitam uma única sala de aula. Abordagens como o aprendizado orientado a projetos, a rotação por estações, a educação híbrida, a gamificação e a colaboração entre os alunos possibilitam que o trabalho pedagógico seja estruturado de forma flexível, levando em conta as particularidades de cada aluno.

O estudo também destacou que a capacitação contínua dos educadores é um fator essencial para o êxito da inovação na educação. A proficiência nas ferramentas digitais, juntamente com a compreensão das metodologias modernas, enriquece a atuação dos professores e amplia as oportunidades de criar ambientes educacionais mais inclusivos e relevantes.

No entanto, ainda existem obstáculos vinculados à infraestrutura tecnológica, à conectividade com a internet, à disponibilidade de dispositivos e à execução de políticas públicas que assegurem condições apropriadas para o funcionamento das escolas multisseriadas, principalmente nas áreas rurais e na Amazônia.

Assim, pode-se afirmar que o aprimoramento da educação nas turmas multisseriadas requer investimentos abrangentes em áreas como infraestrutura, acesso à internet, capacitação de professores, criação de materiais didáticos adequados ao contexto e reconhecimento dos educadores. Essas iniciativas ajudarão a formar uma escola mais democrática, inclusiva e dedicada ao aprendizado de todos os alunos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Escola: terra de direitos**. São Paulo: Cortez, 2012.

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2021.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Digital**. Brasília: MEC, 2024.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Educação do campo e classes multisseriadas: desafios da educação rural na Amazônia**. Belém: UFPA, 2014.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. São Paulo: Papirus, 2022.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Livraria da Física, 2021.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola**. Lisboa: Educa, 2022.



Dificuldades na Leitura e Escrita e os Fatores que Colaboram para esse Advento

Reading and Writing Difficulties and the Factors Contributing to Their Onset

Shirlaine Martins de Souza

Universidad de la Integración de las Américas.

Alderlan Souza Cabral

Orientador Dr. <https://lattes.cnpq.br/8583035818373126>

Resumo: Este estudo é uma terceira descrição resumida de uma dissertação de mestrado com ênfase no terceiro objetivo específico desenvolvida para reconhecimento de título, que traz como temática. “Dificuldades na leitura e na escrita e os fatores que contribuem para esse fenômeno”. Objetivo geral: analisar os principais fatores que contribuem para as dificuldades de leitura e escrita, identificando aspectos pedagógicos, familiares, sociais, cognitivos e emocionais que interferem nesse processo. A leitura e a escrita constituem competências fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, social e acadêmico dos estudantes, representando instrumentos indispensáveis para a construção do conhecimento e para a participação crítica na sociedade. O processo metodológico partiu de uma pesquisa descritiva com enfoque qualitativo. Os resultados evidenciam que as dificuldades de leitura e escrita decorrem de múltiplos fatores inter-relacionados, exigindo intervenções pedagógicas planejadas, formação continuada dos professores, participação da família e implementação de políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade da educação. Conclui-se que a superação dessas dificuldades depende de ações integradas entre escola, família e sociedade, promovendo práticas pedagógicas inclusivas e metodologias que favoreçam o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras.

Palavras-chave: leitura; escrita; alfabetização; letramento; aprendizagem; educação.

Abstract: This study presents a summary of a master’s thesis—specifically focusing on its third objective—developed for degree recognition, addressing the theme: “Reading and writing difficulties and the factors contributing to this phenomenon.” General objective: to analyze the main factors contributing to reading and writing difficulties, identifying pedagogical, familial, social, cognitive, and emotional aspects that impact this process. Reading and writing are fundamental competencies for students’ cognitive, social, and academic development, serving as indispensable tools for knowledge construction and critical participation in society. The methodological approach was based on descriptive research with a qualitative focus. The results indicate that reading and writing difficulties stem from multiple interrelated factors, requiring planned pedagogical interventions, continuous teacher training, family involvement, and the implementation of public policies aimed at improving the quality of education. It is concluded that overcoming these difficulties depends on integrated actions involving schools, families, and society, promoting inclusive pedagogical practices and methodologies that foster the development of reading and writing skills.

Keywords: reading; writing; literacy (basic); literacy (functional/social); learning; education.

INTRODUÇÃO

A alfabetização é uma fase fundamental na educação primária, já que permite ao aluno entender o sistema de escrita alfabética e aprimorar as habilidades necessárias para ler e produzir textos. No entanto, o ato de alfabetizar vai além do mero ensino de letras e sílabas; abrange a formação de significados, a interpretação das funções sociais da linguagem e o fortalecimento das competências de comunicação. Objetivo geral: analisar os principais fatores que contribuem para as dificuldades de leitura e de escrita, identificando aspectos pedagógicos, familiares, sociais, cognitivos e emocionais que interferem nesse processo.

A presente obra se justifica, pois a alfabetização e o letramento são processos diferentes, mas que se completam. A alfabetização é o aprendizado do sistema de escrita convencional, enquanto o letramento diz respeito à integração do indivíduo nas práticas sociais que englobam a leitura e a escrita. Assim, ao ensinar a ler e escrever, é fundamental oferecer experiências contextualizadas, permitindo que os alunos usem a linguagem escrita em contextos reais de interação.

Nesse contexto, o professor assume papel fundamental como mediador do processo de aprendizagem, organizando situações didáticas que promovam a construção do conhecimento, respeitando o ritmo de desenvolvimento de cada estudante e valorizando suas experiências culturais.

FATORES QUE INFLUENCIAM A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

As dificuldades de leitura e escrita constituem um dos maiores desafios enfrentados pelas instituições escolares, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esses obstáculos podem manifestar-se de diferentes formas, comprometendo tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento emocional dos estudantes. Entre as dificuldades mais frequentes destacam-se:

- Baixa consciência fonológica;
- Dificuldades na identificação de letras e fonemas;
- Lentidão na decodificação das palavras;
- Leitura mecânica sem compreensão;
- Vocabulário reduzido;
- Dificuldades ortográficas;
- Problemas na produção textual;
- Baixa capacidade de interpretação de textos;
- Pouca fluência leitora.

Segundo Cagliari (2009), muitos desses problemas decorrem de práticas pedagógicas excessivamente mecanizadas, centradas na repetição e memorização, que pouco estimulam a reflexão sobre o funcionamento da língua. Moraes (2019)

acrescenta que dificuldades persistentes podem estar relacionadas tanto às condições pedagógicas quanto às características individuais do estudante, exigindo avaliações cuidadosas para evitar diagnósticos equivocados.

Além dos aspectos cognitivos, fatores emocionais, sociais e familiares influenciam significativamente o desempenho escolar, demonstrando que as dificuldades de aprendizagem possuem natureza multifatorial. O desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita depende diretamente do funcionamento de processos cognitivos relacionados à linguagem, memória, atenção, percepção e raciocínio.

Piaget (1978) afirma que a aprendizagem ocorre por meio da interação entre o indivíduo e o meio, sendo resultado dos processos de assimilação e acomodação. Assim, cada criança apresenta um ritmo próprio de desenvolvimento, o que exige práticas pedagógicas flexíveis e adaptadas às necessidades individuais.

Vygotsky (2007) enfatiza que o desenvolvimento cognitivo é potencializado pelas interações sociais. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal demonstra que o estudante consegue alcançar níveis mais elevados de aprendizagem quando recebe mediação adequada do professor ou de colegas mais experientes. Entre os fatores cognitivos associados às dificuldades de leitura e escrita destacam-se:

- Limitações na memória de trabalho;
- Dificuldades de atenção concentrada;
- Baixa consciência fonológica;
- Déficits no processamento auditivo;
- Dificuldades de organização do pensamento;
- Limitações no vocabulário oral.

Esses fatores não determinam, isoladamente, o fracasso escolar, mas podem dificultar significativamente a aquisição das competências leitoras quando não são identificados e acompanhados precocemente.

A família constitui o primeiro ambiente de aprendizagem da criança e exerce papel decisivo no desenvolvimento da linguagem. Segundo Bronfenbrenner (2011): “O ambiente familiar influencia diretamente o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, favorecendo ou dificultando o desempenho escolar”.

Quando os pais estimulam hábitos de leitura, contam histórias, conversam frequentemente com os filhos e acompanham a vida escolar, as crianças tendem a desenvolver maior interesse pelos estudos e melhor desempenho em leitura e escrita.

Por outro lado, ambientes marcados pela ausência de estímulos culturais, dificuldades socioeconômicas, baixa escolaridade dos responsáveis e reduzido acompanhamento das atividades escolares podem contribuir para atrasos na alfabetização.

Diversos fatores relacionados à própria instituição escolar podem interferir na aprendizagem da leitura e da escrita. Entre eles destacam-se:

- Formação insuficiente dos professores;
- Metodologias pouco diversificadas;
- Turmas numerosas;
- Escassez de materiais didáticos;
- Infraestrutura inadequada;
- Ausência de acompanhamento pedagógico individualizado;
- Dificuldades na avaliação diagnóstica.

Libâneo (2021) destaca que a qualidade do ensino depende da articulação entre planejamento pedagógico, formação docente, gestão escolar e condições adequadas de trabalho. A utilização exclusiva de métodos tradicionais, centrados na cópia e repetição, limita o desenvolvimento da autonomia leitora e reduz as oportunidades de construção significativa do conhecimento.

A implementação de metodologias ativas, projetos de leitura, literatura infantil, jogos pedagógicos e tecnologias educacionais pode contribuir significativamente para a melhoria do desempenho dos estudantes.

Fatores Socioeconômicos e Culturais que influenciam a Leitura e a Escrita

Os desafios na leitura e na escrita não devem ser analisados apenas pela ótica pedagógica ou cognitiva. O ambiente socioeconômico e cultural em que a criança vive tem um impacto considerável sobre seu progresso linguístico e educacional. Vários estudos indicam que alunos de famílias em situação de vulnerabilidade social costumam enfrentar maiores dificuldades na alfabetização, em razão da escassez de oportunidades para acessar a cultura escrita, livros e ambientes que incentivem a prática da leitura.

Conforme Libâneo (2021), as desigualdades sociais impactam de maneira direta a qualidade do aprendizado, visto que as condições financeiras afetam o acesso aos recursos educativos, a permanência dos alunos na instituição de ensino e o envolvimento familiar nas atividades escolares. Portanto, é fundamental que a escola identifique as particularidades de cada situação e implemente abordagens pedagógicas que incentivem a equidade e atenuem os efeitos das desigualdades sociais.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) destaca a importância de que a educação leve em conta as variações culturais, sociais e econômicas que existem no contexto escolar, favorecendo uma aprendizagem que seja inclusiva, relevante e conectada com a realidade. Dessa forma, a valorização das diversas culturas permite que os alunos criem vínculos entre o que aprendem na escola e suas experiências do dia a dia, estimulando o interesse pela leitura e pela escrita.

Um outro ponto relevante diz respeito à disponibilidade de bens culturais. Meninos e meninas que têm contato com livros, jornais, revistas, bibliotecas e diversas manifestações da cultura escrita costumam desenvolver uma maior

afinidade com a linguagem, demonstrando um desempenho superior em tarefas de leitura e escrita. Por outro lado, a falta desses estímulos pode atrasar a aquisição de habilidades de leitura, o que exige que as escolas implementem estratégias que aumentem a interação dos alunos com diversos gêneros textuais.

Neste cenário, é responsabilidade da escola implementar iniciativas que promovam a leitura, como bibliotecas dinâmicas, grupos de leitura, eventos literários e outras atividades que enriqueçam o conhecimento cultural dos alunos, ajudando a reduzir as disparidades educacionais.

Aspectos Emocionais e Psicológicos Relacionados às Dificuldades de Aprendizagem

Além dos aspectos educacionais e sociais, elementos emocionais e psicológicos têm um papel importante no avanço da leitura e da escrita. A aprendizagem abrange tanto dimensões cognitivas quanto afetivas, que se inter-relacionam, sendo que o equilíbrio emocional é fundamental para o êxito acadêmico.

De acordo com Wallon (2007), as emoções e a cognição são componentes que não podem ser dissociados no processo de desenvolvimento do ser humano. O autor aponta que as vivências emocionais da criança têm um impacto direto em sua motivação para o aprendizado, em sua autovalorização e na habilidade de lidar com desafios acadêmicos. Alunos que vivenciam sucessivas dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita podem começar a sentir-se inadequados, inseguros e ansiosos, o que leva a uma diminuição gradual de sua participação nas atividades escolares. Esse cenário pode iniciar um ciclo de desmotivação que afeta ainda mais seu rendimento escolar. Luckesi (2021) enfatiza que: “A escola precisa promover relações calorosas e respeitosas, criando condições que permitam aos alunos aprenderem sem receios de cometer enganos”.

Nesse cenário, o erro deve ser visto como um elemento inerente ao processo de aprendizagem. Outro fator relevante refere-se às dificuldades específicas de aprendizagem, como a dislexia, que afeta o reconhecimento preciso e fluente das palavras, bem como a compreensão leitora. Embora a dislexia possua origem neurobiológica, o diagnóstico precoce e a intervenção pedagógica adequada contribuem significativamente para minimizar seus impactos no desempenho escolar.

Dessa forma, o acompanhamento psicopedagógico, a atuação integrada entre professores, família e profissionais especializados e a implementação de práticas pedagógicas inclusivas constituem estratégias importantes para favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes.

A eficácia das abordagens utilizadas pelo educador é um dos elementos mais importantes para o aprimoramento das competências de leitura e escrita. Os métodos de ensino aplicados no ambiente escolar podem facilitar ou obstruir o processo de aprendizado, conforme a maneira como são estruturados e implementados. Freire (1996) desaprova as abordagens convencionais de ensino que se fundamentam na transmissão mecânica de informações, que ele classifica como educação bancária.

Segundo o autor, a aprendizagem ganha relevância quando o aluno se envolve ativamente na criação do conhecimento, conectando os conteúdos escolares com sua vivência social.

Dessa forma, as metodologias ativas têm sido intensamente abordadas como opções que podem aumentar a participação dos alunos na educação. Abordagens como aprendizagem por meio de projetos, sequências didáticas, oficinas de leitura, colaboração na produção de textos, narrativas orais, gamificação e a aplicação de tecnologias digitais contribuem para o fortalecimento da autonomia, da criatividade e do pensamento crítico. Conforme Moran (2018):

Abordagens educacionais inovadoras permitem que os alunos se tornem protagonistas de seu aprendizado, cultivando habilidades ligadas à resolução de problemas, comunicação, trabalho em equipe e autonomia no processo de aquisição de conhecimento.

Além disso, o planejamento pedagógico deve considerar os conhecimentos prévios dos estudantes, respeitando seus diferentes ritmos de aprendizagem e promovendo intervenções individualizadas sempre que necessário. A avaliação diagnóstica contínua permite identificar dificuldades precocemente e orientar ações pedagógicas mais eficazes.

A formação continuada dos professores também constitui elemento essencial para a melhoria das práticas de alfabetização. Educadores atualizados tendem a utilizar estratégias diversificadas, fundamentadas em evidências científicas, favorecendo a aprendizagem significativa e reduzindo as dificuldades encontradas pelos estudantes.

A superação das dificuldades de leitura e escrita requer ações planejadas, articuladas e contínuas, envolvendo professores, gestores escolares, famílias e demais profissionais da educação. Não existe uma estratégia única capaz de solucionar todos os problemas relacionados à alfabetização, sendo necessário considerar as características individuais de cada estudante. Entre as principais estratégias destacam-se:

- Realização de avaliação diagnóstica no início do ano letivo;
- Acompanhamento individualizado dos estudantes com maiores dificuldades;
- Utilização de jogos pedagógicos voltados ao desenvolvimento da consciência fonológica;
- Incentivo à leitura diária por meio de projetos literários;
- Utilização de literatura infantil de qualidade;
- Desenvolvimento de oficinas de produção textual;
- Utilização de tecnologias educacionais como recurso complementar;
- Fortalecimento da parceria entre escola e família;
- Formação continuada dos professores alfabetizadores;

- Acompanhamento psicopedagógico quando necessário.

Soares (2020) destaca que a alfabetização se torna mais eficiente quando ocorre em contextos significativos de uso da linguagem escrita. Assim, a escola deve proporcionar situações reais de leitura e produção textual, estimulando a participação ativa dos estudantes em práticas sociais da escrita.

A BNCC (Brasil, 2018) reforça que o desenvolvimento das competências leitoras deve ocorrer de forma progressiva, envolvendo diferentes gêneros textuais, práticas de oralidade, produção escrita e análise linguística.

Portanto, superar as dificuldades de leitura e escrita exige compromisso institucional, planejamento pedagógico consistente e políticas públicas que garantam condições adequadas de ensino, formação docente e acesso aos recursos educacionais.

PROCESSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa caracteriza-se como descritiva, com enfoque qualitativo. A escolha dessa metodologia fundamenta-se na necessidade de descrever e analisar os fatores que contribuem para as dificuldades na leitura e na escrita, buscando compreender suas características, causas e implicações para o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Gil (2021), “A pesquisa descritiva tem como objetivo principal descrever as características de determinada população, fenômeno ou realidade, bem como estabelecer relações entre variáveis, sem a intenção de manipulá-las”.

No campo educacional, esse tipo de pesquisa permite compreender como determinados fatores influenciam o desempenho dos estudantes, fornecendo subsídios para a elaboração de estratégias pedagógicas que contribuam para a melhoria da aprendizagem.

Quanto ao enfoque, a pesquisa é qualitativa, por priorizar a compreensão e a interpretação dos fenômenos educacionais em seu contexto natural. Conforme Creswell e Creswell (2021), a pesquisa qualitativa busca analisar significados, experiências e percepções, permitindo uma compreensão aprofundada dos fenômenos sociais e educacionais por meio da interpretação crítica das informações obtidas.

A coleta das informações ocorreu por meio do levantamento, leitura e organização das produções científicas selecionadas, permitindo identificar conceitos, categorias analíticas e evidências relacionadas às dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. Posteriormente, foi realizada a sistematização das informações em eixos temáticos, contemplando aspectos cognitivos, pedagógicos, familiares, emocionais, sociais e culturais que interferem na aprendizagem dos estudantes.

A análise dos dados foi conduzida de forma descritiva, mediante comparação e integração das contribuições dos diferentes autores consultados. Essa etapa possibilitou identificar convergências e divergências teóricas, bem como compreender

as múltiplas dimensões envolvidas no processo de alfabetização e letramento. A interpretação crítica dos resultados buscou estabelecer relações entre os fatores identificados e suas implicações para a prática pedagógica, destacando estratégias capazes de favorecer a superação das dificuldades na leitura e na escrita.

A opção pela pesquisa descritiva mostra-se adequada ao objetivo deste estudo, pois possibilita compreender a complexidade do fenômeno investigado sem a necessidade de manipulação das variáveis. Além disso, permite reunir evidências científicas que subsidiam reflexões sobre a atuação docente, a participação da família, a organização da escola e a formulação de políticas públicas voltadas ao fortalecimento da alfabetização e do letramento na Educação Básica.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Por se tratar de uma pesquisa descritiva de natureza qualitativa, a análise dos resultados foi realizada a partir da interpretação crítica da literatura especializada, permitindo identificar categorias temáticas relacionadas aos fatores que contribuem para as dificuldades de leitura e escrita no contexto escolar.

A análise evidenciou que as dificuldades de leitura e escrita possuem caráter multifatorial, não podendo ser atribuídas exclusivamente às capacidades individuais dos estudantes. Os estudos consultados convergem ao demonstrar que aspectos pedagógicos, cognitivos, emocionais, familiares, culturais e socioeconômicos interagem entre si, influenciando diretamente o processo de alfabetização.

As contribuições de Ferreiro e Teberosky (1999) revelam que a aprendizagem da escrita ocorre por meio da construção progressiva de hipóteses elaboradas pela criança. Dessa forma, os erros observados durante a alfabetização não devem ser interpretados como sinais de incapacidade, mas como indicadores do estágio de desenvolvimento em que o estudante se encontra. Essa compreensão exige do professor práticas avaliativas formativas, capazes de orientar intervenções pedagógicas adequadas às necessidades individuais.

Outro aspecto identificado refere-se ao papel da mediação docente. A literatura analisada demonstra que professores que utilizam metodologias diversificadas, projetos de leitura, atividades lúdicas e práticas contextualizadas obtêm melhores resultados no desenvolvimento das competências leitoras e escritoras. Em contrapartida, abordagens centradas exclusivamente na repetição mecânica e na memorização tendem a dificultar a aprendizagem e reduzir o interesse dos estudantes pelas atividades escolares.

Além disso, verificou-se que a participação da família constitui elemento determinante para o sucesso da alfabetização. Crianças que convivem em ambientes onde a leitura faz parte da rotina apresentam maior desenvolvimento linguístico, vocabulário mais amplo e melhor desempenho escolar. Em contextos de vulnerabilidade social, a escola assume papel ainda mais relevante na promoção de oportunidades de acesso à cultura escrita e à formação de leitores críticos.

A análise da literatura também evidenciou que a formação inicial e continuada dos professores constitui um dos fatores mais relevantes para a qualidade do processo de alfabetização. Estudos de Libâneo (2021) indicam que docentes com sólida formação teórico-metodológica apresentam maior capacidade para planejar intervenções pedagógicas diferenciadas, realizar avaliações diagnósticas e adaptar estratégias de ensino às necessidades específicas dos estudantes.

Nesse sentido, a pesquisa descritiva permitiu observar que as dificuldades de leitura e escrita não decorrem apenas das características individuais dos alunos, mas também das condições de trabalho oferecidas aos professores. Turmas numerosas, escassez de materiais didáticos, infraestrutura inadequada e ausência de formação continuada dificultam a implementação de práticas pedagógicas inovadoras e comprometem a qualidade da aprendizagem.

Outro aspecto recorrente nos estudos analisados refere-se ao papel da gestão escolar na organização de ações voltadas ao fortalecimento da alfabetização. Escolas que desenvolvem projetos institucionais de incentivo à leitura, mantêm bibliotecas ativas, promovem formação docente permanente e estimulam a participação das famílias tendem a apresentar melhores indicadores de aprendizagem. Esses resultados evidenciam que o enfrentamento das dificuldades de leitura e escrita exige uma atuação articulada entre professores, gestores, famílias e comunidade escolar.

No âmbito das metodologias de ensino, verificou-se que estratégias centradas no protagonismo do estudante favorecem o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras. Conforme Moran (2018), metodologias ativas estimulam a autonomia, a criatividade e a capacidade de resolver problemas, tornando o processo de aprendizagem mais significativo. A utilização de projetos de leitura, sequências didáticas, rodas de conversa, produção colaborativa de textos e recursos digitais amplia as oportunidades de interação com diferentes gêneros textuais e fortalece a construção do conhecimento.

A literatura analisada também demonstra que a leitura deve ser compreendida como uma prática social, e não apenas como uma habilidade técnica. Freire (1996) argumenta que a leitura da palavra está intrinsecamente relacionada à leitura do mundo, reforçando a necessidade de contextualizar os conteúdos escolares à realidade vivenciada pelos estudantes. Dessa forma, práticas pedagógicas que valorizam as experiências culturais dos educandos contribuem para aumentar o interesse pela leitura e pela escrita, promovendo aprendizagens mais significativas.

Outro resultado importante refere-se aos fatores emocionais. Os estudos consultados indicam que estudantes que vivenciam sucessivos insucessos escolares tendem a desenvolver sentimentos de baixa autoestima, insegurança e desmotivação, fatores que dificultam ainda mais o processo de aprendizagem. Wallon (2007) ressalta que emoção e cognição são dimensões interdependentes do desenvolvimento humano, sendo indispensável que a escola ofereça um ambiente acolhedor, capaz de fortalecer a confiança e a participação dos estudantes.

No que diz respeito às políticas públicas, a análise revelou avanços importantes com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta o desenvolvimento das competências de leitura, escrita, oralidade e análise linguística desde os primeiros anos da Educação Básica (Brasil, 2018). Contudo, a efetividade dessas diretrizes depende de investimentos em formação docente, infraestrutura escolar, materiais pedagógicos e acompanhamento sistemático da aprendizagem.

Os resultados da pesquisa também apontam que o acompanhamento precoce das dificuldades de leitura e escrita é fundamental para evitar o agravamento dos problemas ao longo da trajetória escolar. Avaliações diagnósticas realizadas nos primeiros anos do Ensino Fundamental permitem identificar estudantes que necessitam de intervenções específicas, favorecendo a implementação de estratégias pedagógicas individualizadas e reduzindo os índices de retenção e evasão escolar.

Em síntese, a pesquisa descritiva demonstra que o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras depende da articulação entre práticas pedagógicas inovadoras, mediação qualificada do professor, participação da família, ambiente escolar favorável e condições sociais que garantam aos estudantes acesso à cultura escrita. Esses elementos constituem a base para a construção de uma educação inclusiva, equitativa e comprometida com o pleno desenvolvimento humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar os principais fatores que contribuem para as dificuldades de leitura e escrita, identificando aspectos pedagógicos, familiares, sociais, cognitivos e emocionais que interferem nesse processo. Foram considerados fatores cognitivos, pedagógicos, familiares, emocionais, sociais e culturais que afetam o processo de alfabetização e letramento. Com base em uma pesquisa descritiva, de natureza qualitativa e sustentada por uma revisão da literatura, constatou-se que essas dificuldades têm múltiplas origens e exigem ações integradas entre a escola, a família e as instituições governamentais.

Os resultados mostraram que o aprendizado da leitura e da escrita vai além da mera obtenção do código da língua, configurando um processo elaborado que abrange a formação de significados, a mediação do ensino e a participação do aluno em práticas sociais de linguagem. Assim, alfabetização e letramento precisam acontecer de maneira conjunta, favorecendo a aquisição de habilidades que possibilitem ao estudante compreender, criar e empregar diversos gêneros textuais em contextos práticos do dia a dia.

O estudo revelou que abordagens educacionais que se baseiam unicamente na repetição e na memorização podem restringir o avanço das habilidades de leitura. Por outro lado, o uso de metodologias ativas, iniciativas de leitura, jogos educativos, avaliação diagnóstica constante e suporte personalizado promove uma aprendizagem mais eficaz e ajuda a minimizar as dificuldades enfrentadas pelos alunos.

Outro aspecto relevante refere-se à influência da família e do contexto socioeconômico. O incentivo à leitura no ambiente doméstico, o acompanhamento da vida escolar e o acesso a materiais de leitura constituem fatores que potencializam o desenvolvimento linguístico. Quando esses elementos estão ausentes, a escola assume papel ainda mais relevante na promoção da equidade educacional, oferecendo oportunidades que ampliem o contato dos estudantes com a cultura escrita.

Conclui-se que a superação das dificuldades de leitura e escrita exige investimentos permanentes na formação inicial e continuada dos professores, melhoria das condições de trabalho nas escolas, fortalecimento da gestão pedagógica e implementação de políticas públicas voltadas à alfabetização de qualidade. Além disso, torna-se indispensável desenvolver práticas educativas inclusivas, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem e promovendo intervenções precoces sempre que forem identificadas dificuldades.

Por fim, recomenda-se que futuras pesquisas descritivas e estudos de campo aprofundem a investigação sobre a eficácia de metodologias inovadoras, tecnologias educacionais e programas de intervenção na alfabetização, contribuindo para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e para a melhoria dos indicadores de aprendizagem da leitura e da escrita na educação básica.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 11. ed. São Paulo: Scipione, 2009.
- CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2021.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2021.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2021.
- MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. Porto Alegre: Penso, 2018.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

TEBEROSKY, Ferreiro, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



Comunicação: Resolução de Conflitos no Ambiente Escolar

Communication: Conflict Resolution in the School Environment

Gilberto Lelis dos Santos

Universidad Del Sol.

Alderlan Souza Cabral

Orientador Dr. <https://lattes.cnpq.br/8583035818373126>

Resumo: Este estudo é uma terceira descrição resumida direcionada ao terceiro objetivo específico de uma tese de doutorado desenvolvido para validação de título que traz como temática “Comunicação: resolução de conflitos no ambiente escolar”. Objetivo geral: analisar a importância da comunicação como estratégia para a resolução de conflitos no ambiente escolar, destacando práticas comunicativas que favorecem a convivência democrática, a cultura e a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. O processo metodológico partiu de uma pesquisa de natureza bibliográfica, com enfoque qualitativo, fundamentada em obras clássicas da educação, da gestão escolar e da mediação de conflitos publicadas até 2018. Os resultados da literatura demonstram que a comunicação eficiente favorece a prevenção de conflitos, fortalece os vínculos entre professores, estudantes, gestores e famílias, além de contribuir para a melhoria do clima organizacional da escola. Conclui-se que a inserção de estratégias comunicativas baseadas no respeito, na empatia e no diálogo representa um dos principais instrumentos para a construção de escolas mais inclusivas, democráticas e comprometidas com a formação integral dos educandos.

Palavras-chave: comunicação; conflitos escolares; mediação; gestão democrática; cultura de paz.

Abstract: This study presents a summary of the third specific objective of a doctoral thesis—developed for degree validation—focused on the theme “Communication: conflict resolution in the school environment.” General objective: to analyze the importance of communication as a strategy for conflict resolution in schools, highlighting communicative practices that foster democratic coexistence, culture, and the improvement of the teaching-learning process. The methodology involved bibliographic research with a qualitative approach, grounded in classic works on education, school management, and conflict mediation published up to 2018. The literature review demonstrates that efficient communication aids in conflict prevention, strengthens bonds among teachers, students, administrators, and families, and contributes to improving the school's organizational climate. It is concluded that the implementation of communicative strategies based on respect, empathy, and dialogue constitutes a key tool for building schools that are more inclusive, democratic, and committed to the holistic development of students.

Keywords: communication; school conflicts; mediation; democratic management; culture of peace.

INTRODUÇÃO

A escola é um dos principais locais de interação social na sociedade atual. Neste espaço, crianças, jovens, professores, administradores, funcionários e familiares formam laços duradouros, trocando saberes, vivências, valores culturais e fundamentos éticos. Essa variedade de indivíduos, embora contribua para a riqueza do ambiente escolar, também pode gerar conflitos devido às divergências de opiniões, interesses, crenças, comportamentos e maneiras de entender o mundo.

Os desentendimentos são inerentes às interações humanas e não devem ser vistos apenas como eventos prejudiciais. Na verdade, em diversas situações, podem ser vistas como chances para o desenvolvimento pessoal e coletivo, desde que sejam tratados com base em conversas, respeito mútuo e busca por soluções em conjunto. Nesse cenário, a comunicação desempenha uma função crucial, pois ajuda a unir as pessoas, diminuir equívocos e estabelecer relações mais colaborativas. Objetivo geral: analisar a importância da comunicação como estratégia para a resolução de conflitos no ambiente escolar, destacando práticas comunicativas que favorecem a convivência democrática, a cultura e a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

A presente obra se justifica, pois, a comunicação desempenha papel decisivo na relação entre escola e família. A ausência de diálogo entre essas instituições frequentemente compromete o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes e dificulta a construção de estratégias conjuntas para enfrentar problemas disciplinares, pedagógicos e emocionais. Por outro lado, relações pautadas na confiança e na cooperação fortalecem o processo educativo e ampliam as possibilidades de sucesso escolar.

Sob essa perspectiva, compreender os fundamentos da comunicação aplicada à resolução de conflitos torna-se uma necessidade para todos os profissionais da educação. Mais do que solucionar problemas já instalados, uma comunicação eficiente permite prevenir situações de tensão, fortalecer a convivência democrática e promover uma cultura de paz no ambiente escolar.

COMUNICAÇÃO: CONCEITOS E FUNDAMENTOS

A comunicação é um dos processos essenciais para a interação humana, manifestando-se em todas as estruturas sociais. Através dela, as pessoas trocam saberes, emoções, experiências, valores e dados, formando laços que favorecem a formação da vida em coletivo. No âmbito educacional, a comunicação vai além da mera entrega de conteúdos, desempenhando uma função crucial na mediação das relações pedagógicas, na arrumação institucional e na formação da cidadania entre os alunos.

Sob uma perspectiva conceitual, comunicar implica em compartilhar uma ideia, informação ou vivência. É um processo ativo, fluido e interativo, onde o

emissor e o receptor estão envolvidos na criação de significado. Segundo Libâneo (2018) relata que:

A comunicação dentro do contexto escolar é um componente fundamental para a administração democrática, pois facilita a troca de informações, incentiva a participação em grupo e aumenta as oportunidades de decisões coletivas.

Sob a perspectiva educacional, comunicar implica reconhecer que o processo de ensino-aprendizagem ocorre por meio da interação constante entre professores, estudantes, gestores, famílias e comunidade. Essa interação exige clareza na transmissão das mensagens, disposição para ouvir diferentes opiniões e capacidade de negociar soluções diante das divergências que surgem no cotidiano escolar.

A comunicação é vista como um elemento social fundamental para o crescimento humano. Dentro da escola, ela vai além da simples troca de informações entre educadores e alunos, englobando uma série de interações que incluem diálogo, escuta ativa, negociação, colaboração e a co-construção do saber. A eficácia da comunicação impacta de maneira significativa o ambiente organizacional, o desempenho educacional e as relações entre os diversos membros da comunidade escolar.

De acordo com Libâneo (2018), a comunicação é um dos fundamentos essenciais da administração escolar, pois possibilita a articulação das atividades pedagógicas, administrativas e sociais realizadas pela escola. Com canais de comunicação eficazes e disponíveis, ocorre um aumento na participação de docentes, alunos, familiares e funcionários nas tomadas de decisão da instituição, o que reforça a gestão democrática e a responsabilidade compartilhada pelos resultados na educação.

Conforme Freire (1996), a comunicação é um processo que envolve diálogo e humanização. Ele defende que a educação deve se dar não pela imposição de conceitos, mas sim pelo intercâmbio de conhecimentos entre professores e alunos. Dessa forma, o diálogo se torna uma ação emancipadora que promove a autonomia, o pensamento crítico e a cidadania.

A interação nas escolas abrange tanto elementos verbais quanto não verbais. As expressões faciais, a postura, o tom de voz e as atitudes transmitem emoções e intenções, afetando de maneira crucial as interações entre as pessoas. Diversos conflitos surgem de interpretações errôneas desses modos de comunicação, ressaltando a importância de aprimorar as habilidades comunicativas entre os educadores. Luck (2017) exemplifica que: “Uma comunicação eficaz fortalece a coesão entre os integrantes da comunidade escolar, diminuindo ruídos de comunicação, desentendimentos e interpretações errôneas que muitas vezes levam a conflitos”.

Assim, a habilidade de se comunicar de maneira clara é uma competência crucial para diretores, coordenadores pedagógicos e docentes. Um ponto relevante diz respeito à aplicação das tecnologias digitais na comunicação nas instituições de

ensino. Embora essas tecnologias abram novas oportunidades de interação entre a escola e as famílias, elas também podem ocasionar conflitos se forem usadas de maneira imprópria, especialmente em grupos de mensagens instantâneas e nas redes sociais. Portanto, é crucial definir diretrizes éticas para o manuseio dessas ferramentas, garantindo o respeito e a cortesia nas relações institucionais.

O conflito é um fenômeno inerente às relações humanas e está presente em todos os espaços de convivência social. Nas instituições escolares, ele surge da interação entre indivíduos que possuem diferentes histórias de vida, crenças, valores, culturas, expectativas e formas de compreender a realidade.

Durante muito tempo, os conflitos foram interpretados apenas como manifestações negativas da convivência escolar, sendo tratados por meio de punições disciplinares. Entretanto, estudos mais recentes demonstram que o conflito pode representar oportunidade de crescimento quando administrado adequadamente. Chrispino (2007) afirma que o conflito escolar deve ser entendido como um processo natural das relações sociais. Segundo o autor, eliminar completamente os conflitos é impossível; o desafio consiste em desenvolver competências para administrá-los de forma construtiva.

Os conflitos podem apresentar diferentes intensidades, variando desde pequenas divergências de opinião até situações mais complexas envolvendo agressões físicas, violência verbal, discriminação, bullying e exclusão social. Entre os fatores que contribuem para o surgimento de conflitos destacam-se:

- Dificuldades de comunicação;
- Ausência de diálogo;
- Preconceitos;
- Diferenças culturais;
- Problemas familiares;
- Desigualdades sociais;
- Competitividade excessiva;
- Dificuldades emocionais;
- Baixo rendimento escolar;
- Uso inadequado das redes sociais;
- Falta de regras claras;
- Práticas autoritárias de gestão.

Abramovay (2002) destaca que muitos conflitos escolares estão relacionados às desigualdades sociais e à ausência de políticas públicas voltadas para a promoção da convivência democrática. A autora ressalta que a violência escolar não pode ser analisada isoladamente, pois reflete problemas existentes na sociedade. Aquino (1998) relata que: “Grande parte dos episódios de indisciplina resulta da dificuldade de estabelecer relações pedagógicas baseadas no diálogo e no respeito mútuo”.

Assim, compreender as causas dos conflitos representa o primeiro passo para desenvolver estratégias preventivas. Os conflitos escolares apresentam

características distintas conforme os sujeitos envolvidos e as circunstâncias em que ocorrem.

Entre os conflitos mais frequentes encontram-se aqueles relacionados às relações entre estudantes, geralmente motivados por brincadeiras ofensivas, disputas de liderança, preconceitos ou dificuldades de convivência. Outro grupo envolve conflitos entre professores e estudantes, frequentemente associados ao desempenho escolar, à disciplina, às avaliações e às diferenças de expectativas quanto ao processo de ensino-aprendizagem.

Também são comuns conflitos entre professores e gestores escolares, especialmente quando existem dificuldades na comunicação.

As relações entre escola e família igualmente podem gerar situações conflituosas. A falta de diálogo, o desconhecimento das responsabilidades compartilhadas e expectativas divergentes sobre o papel da escola contribuem para o enfraquecimento dessa parceria. Chrispino (2007) classifica os conflitos escolares em diferentes categorias:

- Conflitos interpessoais;
- Conflitos institucionais;
- Conflitos pedagógicos;
- Conflitos administrativos;
- Conflitos culturais;

Essa classificação demonstra que os conflitos possuem múltiplas origens, exigindo estratégias específicas para sua resolução. A comunicação assertiva constitui uma das principais competências necessárias ao enfrentamento dos conflitos escolares. Trata-se da capacidade de expressar ideias, sentimentos e opiniões de maneira clara, respeitosa e objetiva, preservando tanto os próprios direitos quanto os direitos do outro.

No contexto escolar, comunicar-se de forma assertiva significa evitar comportamentos agressivos, autoritários ou passivos. Em vez disso, busca-se construir relações fundamentadas no respeito, na cooperação e na busca de soluções compartilhadas. Rosenberg (2006) relata que: “Desenvolver os princípios da Comunicação Não Violenta (CNV) destaca que grande parte dos conflitos decorre da incapacidade das pessoas de reconhecer sentimentos e necessidades uns dos outros”.

Segundo o autor, quando a comunicação ocorre baseada em julgamentos, acusações e críticas, aumentam significativamente as possibilidades de confronto.

A Escuta Ativa como Instrumento Pedagógico

A escuta ativa representa uma habilidade essencial para a mediação de conflitos e para o fortalecimento das relações humanas. Diferentemente do simples ato de ouvir, a escuta ativa pressupõe atenção plena ao interlocutor, interesse genuíno por suas experiências e disposição para compreender diferentes pontos de vista.

Freire (1996) afirma que ensinar exige saber escutar. Para o autor, o educador democrático reconhece que o estudante possui conhecimentos construídos em sua realidade social, devendo ser respeitado como sujeito ativo do processo educativo.

Quando gestores e professores desenvolvem práticas de escuta ativa, tornam-se capazes de identificar precocemente dificuldades emocionais, problemas familiares, situações de bullying e outras circunstâncias que frequentemente desencadeiam conflitos. Entre os benefícios da escuta ativa destacam-se:

- Fortalecimento das relações interpessoais;
- Aumento da confiança entre estudantes e professores;
- Melhoria do clima escolar;
- Redução da violência;
- Prevenção da evasão escolar;
- Desenvolvimento da empatia;
- Valorização da diversidade;
- Fortalecimento da participação democrática.

Além disso, a escuta ativa favorece a construção de soluções compartilhadas, permitindo que todas as partes envolvidas participem da resolução dos conflitos de maneira respeitosa e colaborativa. A administração democrática é um dos pilares essenciais da educação no Brasil, sendo assegurada pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Este modelo visa incentivar a envolvimento ativo de professores, alunos, familiares, funcionários e da comunidade nas escolhas escolares, reforçando a autonomia da escola e a responsabilidade (Brasil, 2018).

Nesse cenário, a comunicação desempenha uma função essencial, pois permite o intercâmbio de informações, a interação entre os diversos setores e a tomada de decisões de forma colaborativa. A falta de canais de comunicação eficazes prejudica a transparência na gestão, dificultando a participação da comunidade escolar e promovendo o aparecimento de conflitos originados por informações insuficientes ou mal interpretadas. Libâneo (2018) enfatiza que: “A administração democrática requer a realização de processos de comunicação contínuos, que consigam unir os diferentes segmentos da escola em torno de metas compartilhadas”.

Segundo o autor, reuniões pedagógicas, conselhos escolares, assembleias, interações com as famílias e oportunidades de diálogo são ferramentas essenciais para fortalecer uma cultura de envolvimento.

Lück (2017) observa que uma comunicação eficiente contribui para intensificar o senso de pertencimento dos educadores e promove um clima organizacional mais cooperativo. Quando professores, administradores e outros colaboradores reconhecem que suas ideias são apreciadas, sua dedicação às metas da instituição e a vontade de enfrentar desafios em conjunto se ampliam. Um fator relevante diz respeito à clareza nas atividades da administração escolar. Dados precisos sobre o planejamento didático, fundamentos de avaliação, iniciativas da instituição e regras

de convivência ajudam a diminuir dúvidas e colaboram para evitar desavenças entre os diversos membros da comunidade educacional.

Ademais, a administração democrática exige que os conflitos sejam vistos como chances de aprendizado organizacional. Em vez de esconder ou suprimir as diferenças, os líderes devem promover ambientes onde as diversas opiniões possam ser debatidas de forma respeitosa, facilitando a formação de entendimentos comuns.

Dessa forma, a comunicação passa a ser mais do que uma ferramenta administrativa, transformando-se em um componente fundamental para a administração educacional democrática, favorecendo vínculos pautados na confiança, no respeito e na colaboração conjunta.

A mediação de disputas é um processo que tem como objetivo promover a comunicação entre indivíduos que se encontram em desacordo, possibilitando que cheguem, de maneira colaborativa, a resoluções que sejam benéficas para todos os envolvidos. Ao contrário das abordagens punitivas convencionais, a mediação foca no entendimento mútuo, na colaboração e na recuperação das relações entre as pessoas.

Dentro do contexto educacional, a mediação tornou-se uma ferramenta cada vez mais relevante para lidar com questões como indisciplina, bullying, agressões, discriminação e desafios de relacionamento. O foco central dessa abordagem é incentivar a responsabilização dos participantes, aprimorar a comunicação entre eles e prevenir a reincidência dos conflitos.

Chrispino (2007) ressalta que a mediação traz uma transformação importante na maneira de abordar os conflitos no ambiente escolar. Em vez de procurar responsáveis, o foco passa a ser a identificação das origens do problema e a criação de soluções colaborativas. Segundo o autor, o mediador deve operar de forma neutra, incentivando a comunicação e assegurando que todas as partes envolvidas tenham a oportunidade de se expressar.

Segundo Sales (2007), a mediação escolar possui caráter eminentemente educativo, pois desenvolve habilidades como empatia, cooperação, respeito às diferenças, negociação e responsabilidade social. Essas competências contribuem para a formação integral dos estudantes e fortalecem a convivência democrática. O processo de mediação normalmente envolve algumas etapas:

1. Acolhimento das partes envolvidas;
2. Apresentação das regras de convivência durante a mediação;
3. Relato dos fatos por cada participante;
4. Identificação dos sentimentos e necessidades;
5. Busca conjunta por alternativas de solução;
6. Construção de acordos;
7. Acompanhamento dos compromissos assumidos.

É importante destacar que a mediação não substitui as responsabilidades legais e disciplinares da escola. Em situações envolvendo violência grave ou atos infracionais, devem ser observadas as normas previstas na legislação vigente. Contudo, em grande parte dos conflitos cotidianos, a mediação mostra-se eficaz para restaurar relações e fortalecer a convivência.

Diversas experiências desenvolvidas em escolas brasileiras demonstram que programas permanentes de mediação contribuem para reduzir índices de violência, melhorar o relacionamento entre estudantes e fortalecer a cultura do diálogo.

PROCESSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa e de natureza descritiva. Conforme Gil (2010), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, como livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais, permitindo a análise crítica do conhecimento produzido sobre determinado tema.

Quanto à abordagem, trata-se de uma pesquisa qualitativa, por buscar compreender os fenômenos relacionados à comunicação e à resolução de conflitos no ambiente escolar a partir da interpretação das contribuições teóricas presentes na literatura especializada. Segundo Minayo (2014), a pesquisa qualitativa possibilita analisar significados, valores, relações e práticas sociais que não podem ser reduzidos a dados estatísticos. O levantamento bibliográfico concentrou-se em obras clássicas e documentos oficiais publicados até 2018, incluindo autores como Freire (1996), Libâneo (2018), Lück (2017), Chrispino (2007), Rosenberg (2006), Abramovay (2002), Aquino (1998), Paro (2015), Sales (2007), além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e da Base Nacional Comum Curricular (2018).

Os dados foram examinados através de uma leitura exploratória, seletiva, analítica e interpretativa das fontes consultadas, com o objetivo de reconhecer semelhanças entre os autores em relação à importância da comunicação na prevenção e na resolução de conflitos escolares. Esse processo facilitou a estruturação das categorias de análise que serão abordadas na próxima seção.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

O exame da literatura revela que a comunicação é um dos fatores essenciais para criar um ambiente escolar que seja saudável, democrático e propício à evolução do ensino e da aprendizagem. Os textos analisados mostram que a qualidade das interações entre as pessoas na escola está intimamente ligada à maneira como educadores, administradores, alunos e suas famílias conduzem suas práticas comunicativas.

As pesquisas examinadas convergem em afirmar que os conflitos nas escolas não devem ser vistos apenas como questões disciplinares. Na verdade, eles são

fenômenos multifacetados, impactados por aspectos sociais, culturais, econômicos, emocionais e institucionais. Assim, a comunicação desempenha uma função tanto preventiva quanto interveniente, ajudando a prevenir o aparecimento de conflitos e a resolver aqueles que já se manifestaram. Conforme afirmado por Chrispino (2007): “As instituições de ensino devem deixar para trás abordagens de gestão que se baseiam exclusivamente em sanções disciplinares, optando por métodos que favoreçam a comunicação, a negociação e a mediação”.

O autor ressalta que, quando gerido de maneira apropriada, o conflito pode se converter em uma chance para promover a autonomia, a responsabilidade e a convivência em um ambiente democrático. Essa compreensão também é compartilhada por Freire (1996), para quem o diálogo constitui elemento essencial da prática educativa. O autor defende que educar significa estabelecer relações humanas baseadas na reciprocidade, na escuta e no respeito à dignidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino. Dessa forma, professores deixam de ocupar posição exclusivamente transmissora do conhecimento para assumir o papel de mediadores das relações educativas.

A literatura demonstra ainda que uma comunicação eficiente contribui significativamente para a melhoria do clima organizacional da escola. Lück (2017) afirma que instituições nas quais prevalece uma comunicação transparente apresentam maior participação da comunidade escolar, melhor integração entre os profissionais e menores índices de conflitos interpessoais. Nessas escolas, professores e gestores compartilham responsabilidades, fortalecendo o compromisso coletivo com os objetivos institucionais. Outro aspecto identificado refere-se à importância da comunicação assertiva. Rosenberg (2006) argumenta que: “Muitos conflitos decorrem da incapacidade das pessoas de expressar seus sentimentos e necessidades de forma respeitosa”.

A Comunicação Não Violenta apresenta-se, nesse contexto, como importante estratégia para reduzir comportamentos agressivos, favorecer o diálogo e estimular a construção de soluções compartilhadas.

Figura 1 - Demonstrativo para Resolução de Conflitos.



Fonte: O pesquisador (2018).

Ao analisar as práticas pedagógicas descritas na literatura, observa-se que escolas que desenvolvem projetos voltados à cultura de paz registram avanços significativos na convivência entre estudantes. Programas de mediação escolar, círculos de diálogo, assembleias de classe e projetos de educação socioemocional fortalecem competências como empatia, cooperação, respeito às diferenças e responsabilidade coletiva. Abramovay (2002) destaca que “Ambientes escolares marcados por relações respeitosas apresentam menores índices de violência física, violência verbal, vandalismo e bullying”.

Segundo a autora, o fortalecimento dos vínculos interpessoais reduz sentimentos de exclusão e favorece o desenvolvimento da identidade dos estudantes.

A análise também evidencia que a família exerce papel decisivo na prevenção dos conflitos escolares. A ausência de diálogo entre escola e responsáveis dificulta a identificação precoce de problemas comportamentais, emocionais e pedagógicos. Em contrapartida, quando existe comunicação permanente entre essas instituições, ampliam-se as possibilidades de intervenção conjunta e de acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes.

Paro (2015) afirma que a gestão democrática somente se consolida quando há efetiva participação da comunidade escolar. Essa participação depende diretamente da existência de mecanismos de comunicação acessíveis, transparentes e permanentes. Reuniões, conselhos escolares, projetos integradores e atendimento individualizado constituem importantes instrumentos para fortalecer essa parceria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a importância da comunicação como estratégia para a resolução de conflitos no ambiente escolar, destacando práticas comunicativas que favorecem a convivência democrática, a cultura e a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Os estudos analisados permitiram compreender que os conflitos fazem parte da convivência humana e, conseqüentemente, do cotidiano das instituições de ensino. Eles decorrem das diferenças de opiniões, interesses, valores, culturas e experiências dos sujeitos que compõem a comunidade escolar. Entretanto, quando tratados por meio do diálogo, da mediação e da participação coletiva, deixam de representar apenas problemas disciplinares e passam a constituir oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento social.

Verificou-se que a comunicação desempenha papel central nesse processo, favorecendo a aproximação entre professores, estudantes, gestores, famílias e demais profissionais da educação. A comunicação baseada na escuta ativa, na empatia, na clareza das informações e no respeito às diferenças fortalece a confiança entre os sujeitos, reduz interpretações equivocadas e amplia as possibilidades de resolução pacífica dos conflitos.

Ficou comprovado que a gestão democrática está intrinsecamente ligada à presença de meios de comunicação contínuos que facilitam a participação ativa da comunidade escolar nas decisões da instituição. Instituições que incentivam o diálogo costumam mostrar um ambiente organizacional mais positivo, um maior engajamento dos funcionários e condições mais favoráveis ao avanço do processo de ensino e aprendizagem.

O estudo destacou que a consolidação da colaboração entre a escola e a família é crucial para evitar conflitos. A comunicação contínua entre essas entidades facilita o monitoramento do progresso dos alunos, aumenta o compartilhamento de responsabilidades e fortalece o comprometimento conjunto com a educação integral dos estudantes.

Conclui-se, portanto, que investir em práticas comunicativas fundamentadas no diálogo, na cooperação, na participação democrática e na mediação constitui uma estratégia essencial para promover ambientes escolares mais acolhedores, inclusivos e comprometidos com a qualidade da educação. A comunicação deixa de ser apenas um instrumento de transmissão de informações e passa a representar um dos principais pilares da convivência escolar.

Recomenda-se que futuras pesquisas aprofundem estudos sobre práticas restaurativas, comunicação não violenta, mediação escolar e utilização das tecnologias digitais como instrumentos de fortalecimento das relações interpessoais, ampliando o conhecimento acerca das estratégias mais eficazes para a prevenção e resolução dos conflitos no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

AQUINO, Júlio Groppa. **A indisciplina e a escola atual**. São Paulo: Summus, 1998.

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

CHRISPINO, Álvaro. **Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, 2007.

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

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2018.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

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

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação Não Violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. São Paulo: Ágora, 2006.

SALES, Lilia Maia de Moraes. **Mediação de conflitos: família, escola e comunidade**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2007.



Formação Docente para Conduzir o Ensino nas Turmas da EJA – Educação de Jovens e Adultos

Teacher Training for Instruction in EJA (Youth And Adult Education) Classes

Adelane de Lima Costa

Universidad de La Integración de Las Américas.

Alderlan Souza Cabral

Orientador Dr. <https://lattes.cnpq.br/8583035818373126>

Resumo: Este estudo é uma terceira descrição resumida de uma dissertação de mestrado desenvolvida para validação de título que traz como temática “Formação docente para conduzir o ensino nas turmas da EJA – Educação de Jovens e Adultos”. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma modalidade da educação básica destinada às pessoas que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade considerada regular, representando um importante instrumento de democratização do ensino e inclusão social. Entretanto, a complexidade do público atendido exige professores com formação específica, capazes de compreender as particularidades socioculturais, econômicas e cognitivas dos estudantes jovens, adultos e idosos. Nesse contexto, este estudo tem como objetivo analisar a importância da formação docente para a condução do processo de ensino e aprendizagem nas turmas da Educação de Jovens e Adultos, destacando os principais desafios, competências profissionais e estratégias pedagógicas necessárias para garantir uma educação significativa e emancipatória. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, com enfoque qualitativo, fundamentada em livros, artigos científicos, legislação educacional e documentos oficiais publicados até 2023. Os resultados evidenciam que a formação inicial ainda apresenta lacunas quanto à preparação de professores para atuar na EJA, tornando indispensável a formação continuada, o desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas, metodologias ativas e processos avaliativos compatíveis com a realidade dos educandos.

Palavras-chave: formação docente; educação de jovens e adultos; prática pedagógica; ensino-aprendizagem.

Abstract: This study presents a summary of a master's thesis focused on the theme of “Teacher training for conducting instruction in Youth and Adult Education (EJA) classes.” Youth and Adult Education (EJA) is a modality of basic education aimed at individuals who did not have access to or could not continue their studies at the standard age, serving as a vital tool for the democratization of education and social inclusion. However, the complexity of the student population requires teachers with specialized training who are capable of understanding the sociocultural, economic, and cognitive particularities of young, adult, and elderly students. In this context, this article aims to analyze the importance of teacher training for managing the teaching-learning process in EJA classes, highlighting the key challenges, professional competencies, and pedagogical strategies needed to ensure meaningful and emancipatory education. The study is characterized as bibliographic research with a qualitative approach, grounded in books, scientific articles, educational legislation, and official documents published up to 2023. The results indicate that initial teacher training still exhibits gaps regarding preparation for working in EJA, making continuing education, the development

of contextualized pedagogical practices, active methodologies, and assessment processes aligned with the students' realities indispensable.

Keywords: teacher training; youth and adult education; pedagogical practice; teaching-learning.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma importante política pública voltada à garantia do direito à educação para aqueles que, por diferentes fatores sociais, econômicos, culturais ou familiares, não tiveram acesso ou permanência na escola durante a idade considerada regular. Essa modalidade atende estudantes com trajetórias bastante heterogêneas, exigindo do professor conhecimentos pedagógicos específicos, sensibilidade social e domínio de metodologias capazes de dialogar com as experiências de vida dos educandos.

Historicamente, a EJA esteve associada às campanhas de alfabetização e às políticas de combate ao analfabetismo. Contudo, nas últimas décadas, passou a ser compreendida como uma modalidade de educação permanente, fundamentada na valorização da cidadania, da inclusão social e da aprendizagem ao longo da vida. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reconhece a EJA como modalidade da educação básica destinada aos estudantes que não concluíram seus estudos na idade própria. Objetivo geral: analisar a importância da formação docente para a condução do processo de ensino e aprendizagem nas turmas da Educação de Jovens e Adultos, destacando os principais desafios, competências profissionais e estratégias pedagógicas necessárias para garantir uma educação significativa e emancipatória.

A presente obra se justifica, pois a formação docente assume papel estratégico para assegurar práticas pedagógicas compatíveis com as especificidades da modalidade. Ressalta-se que o conhecimento dos professores é formado de maneira contínua através da educação formal, das vivências profissionais e das interações que ocorrem no ambiente escolar. Portanto, ao atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA), não basta apenas ter um bom domínio dos conteúdos do currículo; é necessário possuir habilidades ligadas à mediação do ensino, à valorização das experiências prévias dos alunos, ao respeito às diversidades e à promoção de aprendizagens que realmente fazem sentido.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A eficácia do ensino da modalidade de ensino da EJA - Educação de Jovens e Adultos está intimamente ligada à qualificação dos profissionais envolvidos. Apesar de os cursos de licenciatura fornecerem uma base pedagógica geral, muitos deles ainda carecem de uma preparação mais direcionada para o atendimento a jovens,

adultos e idosos. Essa situação resulta em que vários educadores comecem suas atividades na EJA sem um entendimento profundo das particularidades dos alunos dessa modalidade, de suas experiências de vida e das metodologias que melhor atendem às suas demandas.

A capacitação dos professores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve abranger conhecimentos teóricos, metodológicos, políticos e éticos, permitindo que o educador entenda a diversidade dos alunos e promova práticas pedagógicas que sejam inclusivas e adaptadas ao contexto deles. De acordo com Soares e Pedroso (2023), a formação dos docentes da EJA deve ser vista como um processo contínuo de aprimoramento profissional, em que há um constante diálogo entre teoria e prática, apoiando a formação de conhecimentos que se relacionem com a realidade dos estudantes. Nesse sentido, Freire (2021) ressalta que: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Essa perspectiva evidencia que o processo educativo se constrói de forma dialógica, reconhecendo que os estudantes da EJA possuem conhecimentos adquiridos em suas experiências familiares, profissionais e comunitárias, os quais devem ser valorizados durante o processo de ensino e aprendizagem.

Para Gatti (2019), a formação inicial dos professores brasileiros ainda apresenta desafios relacionados à articulação entre teoria e prática, sobretudo quando se trata das modalidades específicas da educação básica. Segundo a autora, a ausência de componentes curriculares voltados à EJA limita a preparação dos futuros docentes para lidar com as especificidades dessa modalidade.

Imbernón (2021) complementa afirmando que a formação docente deve ir além da transmissão de conteúdos, promovendo o desenvolvimento de competências relacionadas à reflexão crítica, à autonomia profissional, à pesquisa sobre a própria prática e à inovação pedagógica. Para o autor, professores reflexivos tornam-se mais preparados para enfrentar os desafios cotidianos da escola contemporânea.

Além disso, a formação continuada deve ser compreendida como parte integrante da carreira docente. Programas de capacitação, grupos de estudos, cursos de aperfeiçoamento, especializações e comunidades de aprendizagem favorecem o desenvolvimento profissional e possibilitam a atualização constante dos educadores frente às transformações sociais e educacionais. De acordo com Nóvoa (2022): “O desenvolvimento profissional dos professores ocorre principalmente no interior das escolas, mediante processos colaborativos, troca de experiências e reflexão coletiva sobre as práticas pedagógicas”.

Assim, a formação continuada deixa de ser um evento isolado e passa a constituir um processo permanente de construção da identidade docente. A docência na Educação de Jovens e Adultos exige um conjunto de competências que ultrapassam o domínio dos conteúdos curriculares. O professor necessita compreender os aspectos psicológicos, culturais, sociais e econômicos que influenciam o processo de aprendizagem dos estudantes, reconhecendo suas experiências de vida como elemento central do trabalho pedagógico.

Segundo Tardif (2023), os saberes docentes são construídos a partir de diferentes fontes, destacando-se:

- Os saberes da formação profissional;
- Os saberes disciplinares;
- Os saberes curriculares;
- Os saberes experienciais.

Esses conhecimentos articulam-se continuamente durante a prática docente, permitindo ao professor adaptar suas estratégias às diferentes situações de ensino. Tardif (2023) afirma que: “O saber dos professores é plural, compósito e resulta da integração de diferentes conhecimentos construídos ao longo da carreira.

Essa compreensão torna-se especialmente relevante na EJA, onde cada turma apresenta grande diversidade de idades, histórias de vida, níveis de escolarização e expectativas em relação à escola.

Libâneo (2021) destaca que o professor contemporâneo precisa desenvolver competências relacionadas ao planejamento, mediação da aprendizagem, avaliação, gestão da sala de aula e utilização de metodologias participativas. Na EJA, essas competências assumem importância ainda maior devido à necessidade de integrar os conteúdos escolares às experiências concretas dos estudantes.

Pimenta (2020) acrescenta que a identidade docente se constrói continuamente por meio da reflexão crítica sobre a prática, do diálogo entre teoria e experiência e do compromisso ético com a transformação social. Para a autora, ensinar implica compreender o contexto em que vivem os educandos e reconhecer a educação como prática social.

A formação continuada constitui um dos principais mecanismos de valorização profissional e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores da Educação de Jovens e Adultos. Em um contexto marcado por rápidas transformações sociais, tecnológicas e educacionais, torna-se indispensável que os docentes atualizem constantemente seus conhecimentos, metodologias e competências.

Segundo Santos, Conceição e Amorim (2023), políticas permanentes de formação continuada contribuem para o fortalecimento da identidade profissional dos educadores da EJA, promovendo práticas pedagógicas mais contextualizadas e comprometidas com os princípios da inclusão, da equidade e da aprendizagem ao longo da vida. Nóvoa (2022) argumenta que:

A formação docente deve ocorrer prioritariamente no espaço escolar, por meio da colaboração entre professores, da investigação sobre a própria prática e da construção coletiva de soluções para os desafios enfrentados no cotidiano educacional.

Ferreira e Pereira (2023), ao analisarem a produção científica sobre formação docente na EJA, observaram que programas contínuos de desenvolvimento profissional favorecem a adoção de metodologias inovadoras, fortalecem a autonomia docente e contribuem para a permanência dos estudantes na escola.

Da mesma forma, Zanoni, Lisboa e Speck (2023) ressaltam que a formação continuada deve abordar temas como educação inclusiva, diversidade cultural, tecnologias digitais, metodologias ativas, avaliação da aprendizagem e políticas públicas para a EJA, ampliando a capacidade dos professores de responder às demandas contemporâneas da modalidade.

Esses estudos evidenciam que a formação continuada não deve ser compreendida apenas como atualização de conteúdos, mas como um processo permanente de desenvolvimento profissional, reflexão crítica e reconstrução da prática pedagógica, aspectos fundamentais para garantir uma educação de qualidade aos jovens e adultos.

Metodologias de Ensino na Educação de Jovens e Adultos

As metodologias utilizadas na Educação de Jovens e Adultos devem considerar as características dos sujeitos atendidos, valorizando seus conhecimentos prévios, suas experiências profissionais e seus contextos socioculturais. Diferentemente do ensino destinado às crianças, a EJA requer estratégias pedagógicas contextualizadas, flexíveis e participativas. Freire (2021) relata que: “O processo educativo deve partir da realidade vivida pelos estudantes, permitindo que o conhecimento escolar dialogue com suas experiências cotidianas”.

Dessa forma, a aprendizagem torna-se significativa e favorece o desenvolvimento da consciência crítica. Segundo Libâneo (2021), metodologias ativas favorecem maior envolvimento dos estudantes na construção do conhecimento. Entre as estratégias mais utilizadas na EJA destacam-se:

- Aprendizagem baseada em problemas;
- Estudos de caso;
- Projetos interdisciplinares;
- Rodas de conversa;
- Seminários;
- Oficinas pedagógicas;
- Pesquisas orientadas;
- Produção textual contextualizada;
- Estudos colaborativos;
- Utilização de tecnologias digitais.

Essas metodologias promovem maior participação dos estudantes, fortalecem a autonomia e aproximam os conteúdos escolares da realidade social. De acordo com Imbernón (2021), inovar pedagogicamente não significa apenas utilizar novas tecnologias, mas desenvolver práticas capazes de promover participação, diálogo, investigação e aprendizagem colaborativa.

Outro aspecto importante refere-se à avaliação da aprendizagem. Na EJA, recomenda-se a utilização da avaliação diagnóstica, formativa e processual, permitindo acompanhar continuamente o desenvolvimento dos estudantes e identificar dificuldades durante o percurso educativo.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2021), os processos avaliativos devem respeitar as especificidades dos sujeitos da EJA, valorizando seus avanços individuais e evitando práticas meramente classificatórias.

PROCESSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada na análise de livros, artigos científicos, dissertações, teses, documentos oficiais e legislações relacionadas à formação docente para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), publicados até o ano de 2023.

Segundo Gil (2019), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de materiais já elaborados, permitindo ao pesquisador compreender o estado do conhecimento sobre determinado tema, identificar lacunas científicas e construir novas interpretações a partir da literatura existente.

Conforme Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa descritiva busca observar, registrar, analisar e interpretar fenômenos sem interferir diretamente na realidade estudada, possibilitando compreender características, relações e tendências presentes no objeto de investigação.

O enfoque qualitativo foi escolhido por possibilitar a interpretação aprofundada das contribuições teóricas acerca da formação docente para atuação na EJA. Para Creswell (2014), pesquisas qualitativas permitem compreender significados, percepções, experiências e contextos sociais que não podem ser reduzidos apenas à mensuração estatística.

O levantamento bibliográfico concentrou-se em produções publicadas entre 1996 e 2023, contemplando autores clássicos da educação, legislações nacionais e pesquisas recentes sobre formação docente, desenvolvimento profissional, metodologias de ensino e políticas públicas voltadas à Educação de Jovens e Adultos.

As bases consultadas incluem periódicos científicos nacionais, documentos do Ministério da Educação, do Conselho Nacional de Educação, da Scientific Electronic Library Online (SciELO), do Portal de Periódicos da CAPES, do Google Acadêmico e revistas especializadas em Educação e Educação de Jovens e Adultos.

Para a análise das informações foi empregada a técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (2016), que permite organizar, categorizar e interpretar os dados de forma sistemática. As categorias analíticas foram definidas a partir dos objetivos do estudo, abrangendo:

- Formação inicial dos professores;
- Formação continuada;
- Saberes docentes;
- Metodologias de ensino;

- Políticas públicas;
- Desafios da atuação docente na EJA.

A utilização da análise de conteúdo possibilitou identificar convergências entre diferentes autores, bem como evidenciar os principais desafios enfrentados pelos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos.

Por tratar-se de uma pesquisa exclusivamente bibliográfica, não houve necessidade de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa, conforme as orientações da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, uma vez que não envolveu participação direta de seres humanos.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A literatura analisada demonstra consenso quanto à insuficiência da formação inicial dos professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos. Embora as licenciaturas contemplem fundamentos pedagógicos gerais, poucas instituições oferecem disciplinas específicas voltadas às características da EJA. Gatti (2019), relata que:

Muitos cursos de formação docente priorizam conteúdos disciplinares e aspectos metodológicos voltados ao ensino regular, dedicando pouca atenção às modalidades da educação básica, especialmente à Educação de Jovens e Adultos.

Essa realidade faz com que inúmeros professores ingressem na modalidade sem conhecimentos específicos acerca das características dos estudantes, das metodologias adequadas e das políticas públicas que orientam a EJA.

Ferreira e Pereira (2023), ao realizarem um mapeamento da produção científica sobre formação docente na EJA, observaram que a ausência de componentes curriculares específicos continua sendo um dos principais fatores que dificultam o desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas.

Freire (2021) afirma que ensinar exige competência técnica, compromisso político e sensibilidade humana. Na EJA, tais competências tornam-se ainda mais relevantes, considerando que os estudantes apresentam histórias de vida marcadas por interrupções escolares, experiências profissionais diversificadas e responsabilidades familiares.

Nesse contexto, evidencia-se a necessidade de reformulação curricular das licenciaturas, incorporando disciplinas específicas sobre Educação de Jovens e Adultos, educação inclusiva, diversidade cultural, metodologias participativas e avaliação da aprendizagem.

Outro aspecto recorrente na literatura refere-se à importância da formação continuada para o aperfeiçoamento da prática docente.

Nóvoa (2022) destaca que o desenvolvimento profissional ocorre ao longo de toda a carreira, mediante processos permanentes de estudo, reflexão e compartilhamento de experiências.

Os estudos de Soares e Pedroso (2023) demonstram que programas institucionais de formação continuada promovem melhorias significativas na qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas na EJA, que favorece:

Figura 1- Demonstrativo da Rentabilidade da Formação Docente no Espaço Escolar.



Fonte: A pesquisadora – adaptado – (2023).

Imbernón (2021) reforça que a formação continuada deve estimular o professor a investigar sua própria prática, desenvolver competências investigativas e construir soluções para os desafios cotidianos da escola.

Além disso, Santos, Conceição e Amorim (2023) ressaltam que professores participantes de programas permanentes de formação demonstram maior segurança pedagógica, maior capacidade de inovação metodológica e maior comprometimento com a aprendizagem dos estudantes.

Esses resultados evidenciam que investir em formação continuada representa uma estratégia fundamental para elevar a qualidade da Educação de Jovens e Adultos.

Uma das principais características da Educação de Jovens e Adultos refere-se à diversidade dos sujeitos que frequentam essa modalidade. Diferentemente do ensino regular, a EJA reúne trabalhadores, pais e mães de família, idosos, jovens em situação de vulnerabilidade social e pessoas que interromperam os estudos por diferentes razões. Segundo Tardif (2023), “Os saberes experienciais constituem importante fonte de aprendizagem, devendo ser incorporados ao planejamento pedagógico”.

Freire (2023) defende que o conhecimento escolar precisa dialogar com a realidade concreta dos educandos, respeitando sua cultura, linguagem, valores e experiências. Durante a análise da literatura observou-se que professores que valorizam os conhecimentos prévios dos estudantes conseguem desenvolver aulas mais participativas, favorecendo a construção da aprendizagem significativa.

Libâneo (2021) destaca que a mediação pedagógica eficiente ocorre quando o professor estabelece relações entre os conteúdos científicos e as situações vivenciadas pelos estudantes. Assim, o ensino deixa de ser mera transmissão de informações para transformar-se em processo coletivo de construção do conhecimento.

Os estudos analisados indicam que metodologias participativas apresentam resultados positivos na Educação de Jovens e Adultos. Entre as estratégias mais mencionadas destacam-se:

- Aprendizagem baseada em problemas;
- Projetos interdisciplinares;
- Estudos de caso;
- Rodas de conversa;
- Oficinas pedagógicas;
- Seminários;
- Pesquisa de campo;
- Tecnologias digitais educacionais;
- Aprendizagem colaborativa.

Segundo Imbernón (2021), essas metodologias favorecem maior protagonismo dos estudantes e estimulam o desenvolvimento do pensamento crítico.

Freire (2021) ressalta que ensinar implica promover o diálogo e a participação, rompendo com práticas tradicionais baseadas exclusivamente na exposição oral.

Zanoni, Lisboa e Speck (2023) observam que a utilização de metodologias contextualizadas aumenta o interesse dos estudantes pela escola, reduz a evasão e fortalece a aprendizagem. Outro aspecto destacado refere-se ao uso das tecnologias digitais como recurso pedagógico. Embora existam limitações de infraestrutura em muitas escolas públicas, diversos estudos demonstram que ferramentas digitais podem ampliar a interação entre professores e estudantes, diversificando as estratégias de ensino.

Apesar dos avanços observados nas políticas públicas, a literatura evidencia que ainda persistem inúmeros desafios para a consolidação de uma formação docente capaz de atender plenamente às especificidades da Educação de Jovens e Adultos. Entre os principais desafios identificados destacam-se:

- Insuficiência de disciplinas específicas nos cursos de licenciatura;
- Escassez de programas permanentes de formação continuada;
- Alta rotatividade de professores;
- Precarização das condições de trabalho;
- Ausência de materiais didáticos específicos;
- Baixos investimentos em políticas públicas para a modalidade;
- Dificuldades relacionadas à infraestrutura escolar;
- Evasão escolar dos estudantes;

- Diversidade de perfis presentes nas turmas da EJA.

Gatti (2019) afirma que políticas de valorização docente precisam contemplar melhores condições de trabalho, formação continuada, remuneração adequada e fortalecimento da carreira. Nóvoa (2022) complementa que a qualidade da educação depende diretamente da valorização da profissão docente, da autonomia pedagógica e da construção de comunidades colaborativas de aprendizagem no interior das escolas.

Os resultados da revisão bibliográfica permitem concluir que a melhoria da Educação de Jovens e Adultos exige ações integradas envolvendo universidades, sistemas de ensino, gestores escolares e professores, fortalecendo processos permanentes de formação e valorização profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma modalidade essencial para a efetivação do direito à educação, assegurando oportunidades de escolarização para indivíduos que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos na idade regular. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que a qualidade do processo de ensino e aprendizagem nessa modalidade depende, em grande medida, da formação inicial e continuada dos professores, os quais desempenham papel decisivo na promoção de uma educação inclusiva, crítica e socialmente transformadora.

A revisão da literatura demonstrou que a atuação docente na EJA exige conhecimentos que ultrapassam o domínio dos conteúdos curriculares. O professor precisa compreender a realidade social, econômica e cultural dos estudantes, reconhecer seus saberes experienciais e desenvolver práticas pedagógicas que valorizem a participação, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento.

Também foi possível constatar que a formação inicial ainda apresenta lacunas significativas no que diz respeito à preparação específica para o trabalho com jovens e adultos. Em muitas licenciaturas, a EJA ocupa espaço reduzido na matriz curricular, dificultando a construção de competências necessárias para compreender as especificidades dessa modalidade. Tal cenário reforça a importância da formação continuada como estratégia de desenvolvimento profissional, atualização pedagógica e fortalecimento da identidade docente.

A análise evidenciou ainda que a valorização dos conhecimentos prévios dos educandos representa um dos princípios fundamentais da Educação de Jovens e Adultos. Os estudantes da EJA carregam consigo experiências profissionais, familiares, culturais e comunitárias que constituem importantes recursos para o processo de ensino-aprendizagem. Assim, o professor deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e passa a atuar como mediador, facilitador e incentivador da construção do conhecimento.

Conclui-se, portanto, que investir na formação docente significa investir diretamente na qualidade da Educação de Jovens e Adultos. Professores bem preparados possuem maiores condições de desenvolver práticas pedagógicas

inovadoras, inclusivas e socialmente comprometidas, promovendo aprendizagens significativas e contribuindo para a permanência dos estudantes na escola. Dessa forma, a formação continuada deve ser entendida como elemento estratégico para fortalecer a cidadania, reduzir desigualdades educacionais e assegurar o direito à educação ao longo da vida.

Por fim, recomenda-se que futuras pesquisas investiguem experiências exitosas de formação docente na EJA em diferentes contextos regionais, bem como analisem os impactos das tecnologias digitais, da educação híbrida e das metodologias inovadoras sobre a aprendizagem de jovens, adultos e idosos, contribuindo para o aperfeiçoamento das políticas educacionais e das práticas pedagógicas nessa modalidade.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC/CNE, 2021.
- CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.
- FERREIRA, Daiane; PEREIRA, Elaine Corrêa. **Um olhar para a formação de professoras e professores da EJA e a identidade docente: mapeamento em artigos científicos**. GESTO-Debate, v. 23, 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 79. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.
- GATTI, Bernardete A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2021.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2021.
- NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, A. E.; CONCEIÇÃO, A. P. S.; AMORIM, A. A formação docente na EJA: uma política de responsabilidade pública. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 5, n. 9, p. 123-134, 2023.

SOARES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Formação de educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2023.

ZANONI, Breno Henrique Bianco; LISBOA, Eliana; SPECK, Raquel. Educação de Jovens e Adultos: considerações acerca da formação docente, programas e metodologias. **Revista Amazônida**, v. 7, n. 1, 2023.



Educação do Campo: As potencialidades das Ciências da Natureza no processo de Ensino e Aprendizagem

Rural Education: The Potential of Natural Sciences in the Teaching and Learning Process

Melissa Boulanger Rosa

Roniere do Santos Fenner

Resumo: Este estudo analisa a produção científica sobre o Ensino de Ciências na Educação do Campo, com foco nas potencialidades da Aprendizagem Significativa e na valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes. Trata-se de uma Revisão Integrativa da Literatura, realizada nas bases Lume, Google Scholar e Revista Brasileira de Educação do Campo, contemplando publicações entre 2020 e 2025. A seleção dos estudos seguiu as diretrizes do protocolo PRISMA, utilizando os descritores “Educação do Campo”, “Ensino de Ciências” e “Conhecimentos prévios”. Dos 453 trabalhos identificados, três atenderam aos critérios de inclusão e compuseram a análise. Os resultados evidenciam que a articulação entre os conhecimentos científicos e os saberes construídos pelas comunidades campesinas favorece uma aprendizagem contextualizada, crítica e significativa. Além disso, os estudos demonstram que a valorização das experiências dos estudantes fortalece a alfabetização científica, a autonomia intelectual e a formação cidadã. Conclui-se que a Aprendizagem Significativa constitui um importante referencial teórico para o Ensino de Ciências na Educação do Campo, contribuindo para práticas pedagógicas contextualizadas, participativas e comprometidas com a transformação da realidade social.

Palavras-chave: educação do campo; ensino de ciências; conhecimentos prévios.

Abstract: This study analyzes the scientific literature on Science Education in Rural Education, focusing on the potential of Meaningful Learning and the role of students' prior knowledge. An Integrative Literature Review was conducted using the Lume, Google Scholar, and Revista Brasileira de Educação do Campo databases, covering publications from 2020 to 2025. Study selection followed the PRISMA guidelines and used the descriptors “Rural Education,” “Science Education,” and “Prior Knowledge.” Of the 453 records identified, three met the inclusion criteria and were analyzed. The findings indicate that integrating scientific knowledge with the knowledge developed within rural communities promotes contextualized, critical, and meaningful learning. Furthermore, the studies show that valuing students' prior experiences strengthens scientific literacy, intellectual autonomy, and citizenship education. The results also demonstrate that Meaningful Learning provides a solid theoretical framework for Science Education in Rural Education by supporting teaching practices that are contextualized, participatory, and socially relevant, thereby contributing to the comprehensive and emancipatory education of rural students.

Keywords: rural education; science education; prior knowledge.

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo emerge como um conceito essencialmente inclusivo e transformador, voltado para a valorização das identidades culturais e das realidades socioeconômicas presentes nas comunidades rurais (Mendes; Cerqueira, 2024). Nesse contexto, compreender a dinâmica da Educação do Campo é crucial para reconhecer a importância intrínseca dessa abordagem na formação educacional e no desenvolvimento integral dos indivíduos que habitam essas regiões (Arroyo, 2006).

O resgate da importância da Educação do Campo como processo formativo do ser humano tem constituído um movimento de luta pela educação pública, gratuita e de qualidade, visto que as políticas educacionais, bem como os currículos, são pensados para a cidade, para a produção industrial urbana, não reconhecem as especificidades do campo (Monti, 2011).

O espaço rural caracteriza-se por sua ampla diversidade social, cultural e econômica, reunindo sujeitos pertencentes a diferentes gerações, etnias, gêneros, crenças e trajetórias de vida. Nesse contexto, convivem distintos grupos sociais, como agricultores familiares, assalariados rurais temporários, posseiros, meeiros, arrendatários, assentados, acampados, reassentados por barragens, povos da floresta, indígenas, comunidades quilombolas, pescadores, ribeirinhos, entre outros. Essa multiplicidade de sujeitos evidencia a heterogeneidade do campo e a riqueza das experiências, formas de organização e modos de vida que nele se desenvolvem (Schaeck, 2013).

É uma modalidade educacional que se destaca por sua importância na promoção do desenvolvimento sustentável e na valorização das populações do campo. As especificidades dessa modalidade demandam Práticas Pedagógicas igualmente específicas que considerem a realidade, a cultura e os desafios das comunidades camponesas (Cerqueira, 2024).

Dessa maneira, é possível observar que, para escolas que atuam em comunidades rurais, é importante que haja uma interação com a comunidade e com o ambiente que as cerca, contextualizando os conteúdos com fatores sociais, políticos, econômicos, culturais e ambientais que envolvem os grupos de pessoas que ali vivem, bem como nas demais realidades. Nesse sentido, a apropriação da teoria da aprendizagem significativa como forma de entender os processos de aprendizagem pode ser muito útil, especialmente pelo seu viés de unir o ensino à realidade do aluno, aos seus conhecimentos prévios, sugerindo como ele pode fazer uso do conhecimento para se relacionar e interagir em sociedade.

Tanto por recepção como por descobrimento, a atribuição de significados a novos conhecimentos depende da existência de conhecimentos prévios especificamente relevantes e da interação com eles. O subsunção pode ter maior ou menor estabilidade cognitiva, pode estar mais ou menos diferenciado, ou seja, mais ou menos elaborado em termos de significados. Contudo, como o processo é interativo, quando serve de ideia-âncora para um novo conhecimento, ele próprio se modifica, adquirindo novos significados, corroborando significados já existentes (Chagas; Sovierzski, 2014).

Nesse contexto, o presente trabalho propõe-se a examinar a literatura científica acerca do ensino de Ciências na Educação do Campo, destacando suas possibilidades e desafios no processo educativo. Ademais, pretende verificar em que medida as práticas desenvolvidas pelos profissionais da educação têm incorporado os princípios da Aprendizagem Significativa, considerando os conhecimentos prévios dos alunos como ponto de partida para a elaboração e apropriação dos conceitos científicos.

JUSTIFICATIVA

Refletir sobre o campo e, mais especificamente, sobre a Educação do Campo na atualidade, requer uma compreensão crítica e contextualizada dessa modalidade educacional, sem perder de vista os princípios históricos que fundamentaram sua constituição. Nesse sentido, Caldart (2009) ressalta a importância de adotar uma perspectiva de totalidade, capaz de compreender o percurso histórico da Educação do Campo, identificar seus avanços e desafios e analisar as tendências que permeiam seu desenvolvimento. Tal abordagem possibilita reconhecer essa modalidade de ensino como um projeto político-pedagógico comprometido com as necessidades, os direitos e as especificidades dos sujeitos que vivem e trabalham no campo.

A educação tem se constituído como um instrumento relevante na sociedade brasileira e às vezes tem sido definida por concepções de educação que no processo histórico tem enviesado para caminhos de natureza cartesiana, pragmática, reprodutivista, crítica-reprodutivista, ou simplesmente crítica, libertadora, liberal, neoliberal, pós-moderna, enfim; uma educação que se desenvolveu acompanhando a trajetória histórica e trouxe avanços à sociedade brasileira principalmente na área da pesquisa, responsável pela inovação tecnológica também para a zona rural. No campo, inovaram: no maquinário, no aumento da produção de grãos, nos agrotóxicos, na alteração dos genes das sementes para exportação em larga escala. Mas os que têm usufruído desses avanços são pequenos grupos de latifundiários, empresários, banqueiros e políticos nacionais e internacionais. Enquanto a outros é negado o acesso à terra para sobreviver e garantir o sustento de outros brasileiros (Pinheiro, 2007).

Nessa perspectiva, torna-se imprescindível ampliar o debate sobre as particularidades da escola, da educação e do trabalho no meio rural, reconhecendo as demandas históricas e sociais dos sujeitos do campo. A garantia de sua permanência nos territórios rurais depende da construção de propostas educativas comprometidas com suas formas de vida, seus saberes e suas práticas socioculturais. Assim, a Educação do Campo deve contribuir para a formação de sujeitos críticos e para a valorização das identidades camponesas, constituindo-se como um espaço de fortalecimento cultural, produção de conhecimentos e promoção da cidadania. Para tanto, são necessárias políticas públicas que respeitem as especificidades do campo, rompam com a lógica de urbanização da educação rural e assegurem

condições dignas de vida, trabalho, acesso à terra e educação para as populações camponesas. (Silva; Barbosa, 2024).

Para que o ensino de ciências seja efetivo, é necessário um ambiente que ofereça instrumentos favoráveis à construção do saber científico, aliado à compreensão de conceitos presentes no cotidiano. Por isso, o Ensino de Ciências deve desenvolver um conhecimento que vá além de conceitos e ideias, da cultura científica, para que os estudantes percebam os fenômenos da natureza e, com isso, estejam aptos a elaborar hipóteses, concepções e organizar ideias, preparando-os para intervirem de forma significativa na realidade em que estão inseridos.

PROBLEMA DE PESQUISA

Quais práticas e estratégias pedagógicas identificadas na literatura contribuem para a aprendizagem significativa no Ensino de Ciências na Educação do Campo?

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Investigar quais práticas pedagógicas contribuem para a promoção da aprendizagem significativa no Ensino de Ciências, a partir do mapeamento de pesquisas desenvolvidas com base nos conhecimentos prévios dos estudantes no contexto da Educação do Campo.

Objetivos Específicos

- i) Como a literatura científica tem discutido a relação entre Educação do Campo, Ensino de Ciências e conhecimentos prévios dos estudantes;
- ii) Quais contribuições dos conhecimentos prévios para o processo de ensino-aprendizagem em Ciências na Educação do Campo são apontadas pela literatura científica;
- iii) De que forma os conhecimentos prévios dos sujeitos do campo influenciam as práticas pedagógicas no Ensino de Ciências;
- iv) Quais evidências e lacunas a literatura apresenta sobre a utilização dos conhecimentos prévios no Ensino de Ciências na Educação do Campo;
- v) Como os conhecimentos prévios dos estudantes da Educação do Campo são considerados na construção de práticas significativas no Ensino de Ciências?

METODOLOGIA

Apresente pesquisa caracteriza-se como uma Revisão Integrativa da Literatura (RIL), método que possibilita a síntese, análise e integração do conhecimento produzido acerca de uma determinada temática, contribuindo para a compreensão do estado da arte e para a identificação de lacunas que possam subsidiar novas investigações. De acordo com Botelho, Cunha e Macedo (2011), a revisão integrativa constitui um procedimento metodológico aplicável a diferentes áreas do conhecimento, não se restringindo aos campos da saúde e da educação. Sua principal contribuição reside na sistematização da produção científica, permitindo ao pesquisador reunir, organizar e analisar estudos já publicados, traçando um panorama da evolução do conhecimento sobre o objeto investigado e identificando tendências, avanços e perspectivas para futuras pesquisas.

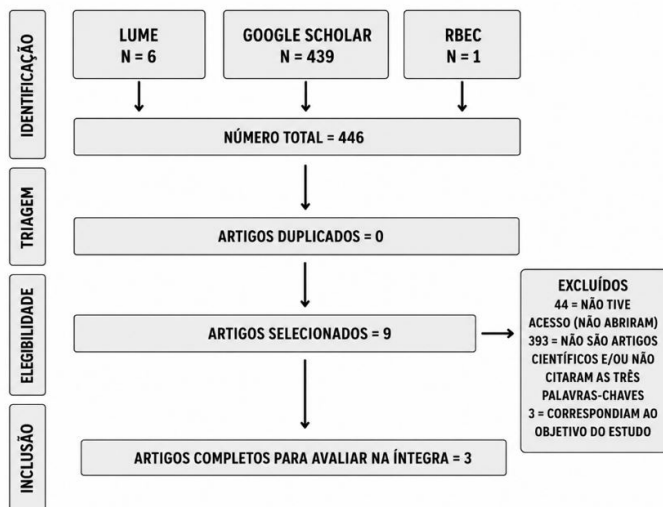
Para a realização desta revisão, foram seguidas as etapas metodológicas recomendadas para a Revisão Integrativa da Literatura, compreendendo: a definição da questão norteadora da pesquisa; o estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão dos estudos; a busca e seleção das publicações nas bases de dados previamente definidas; a extração e organização das informações dos estudos selecionados; a análise crítica e a síntese dos resultados; e, por fim, a discussão e apresentação das evidências encontradas, em consonância com os objetivos propostos para esta investigação.

A busca foi realizada no mês de maio de 2026, sendo consultadas as bases de dados Lume, Google Scholar e Revista Brasileira de Educação do Campo. Para a busca dos artigos, foram utilizados os seguintes descritores e suas combinações nas línguas portuguesa e inglesa, combinados por operadores booleanos: “Educação do Campo”, “Ensino de Ciências” e “Conhecimentos prévios” que contemplassem a questão norteadora do estudo, publicados no período de 2020 a 2025. Foram excluídos artigos duplicados nas bases, trabalhos cujos termos foram apenas mencionados sem haver aprofundamento de qualquer uma das três temáticas.

O processo de seleção dos estudos foi conduzido conforme as diretrizes do Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) (Moher *et al.*, 2009). Ao todo, foram identificados 446 materiais no Google Scholar, 6 na base de dados Lume, 1 na Revista Brasileira de Educação do Campo, sendo a triagem apresentada por meio de um fluxograma PRISMA, disponibilizado na Figura 1.

Observam-se, abaixo, os resultados encontrados a partir da aplicação dos mecanismos de busca:

Figura 1 – Fluxograma PRISMA: seleção de estudos para a definição da amostra.



Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A estratégia metodológica da RIL (Revisão Integrativa da Literatura) teve como objetivo aprofundar a exploração das múltiplas dimensões inerentes ao ensino de Ciências na Educação do Campo, levando em consideração os conhecimentos prévios dos sujeitos que ocupam esse lugar. Nesse sentido, o trabalho se orientou considerando que “é necessário que os aspectos culturais de cada estudante propiciem autonomia e engajamento na disseminação de conhecimentos e na cultura científica”, visando isso a partir do ensino com base nos conhecimentos prévios dos sujeitos (Rodrigues-Moura; Gonçalves, 2020, p. 148).

REFERENCIAL TEÓRICO

Ensino de Ciências e Educação do Campo

As práticas pedagógicas no ensino de Ciências na Educação do Campo desempenham um papel crucial na construção de uma educação significativa e relevante para as comunidades camponesas. Essas práticas são fundamentais para a promoção do engajamento dos estudantes, a valorização dos saberes locais e a conexão entre teoria e prática, refletindo os contextos, desafios e as aspirações específicas das áreas rurais, pois reconhecem as particularidades das comunidades do campo, valorizam suas vivências e saberes locais, e buscam promover uma educação que vá além da simples transmissão de conteúdo (Cerqueira, 2024).

Para Freire (1996), o processo de ensino e aprendizagem consiste no ato da inversão de papéis: o professor aprende a escutar e o estudante aprende a se expressar. A aprendizagem neste sentido permite uma interação por meio da ação

dialógica, ou seja, interação por meio da colaboração entre professor e educando, estimulando a participação ativa do estudante, permitindo-lhe pensar em situações peculiares para compartilharem seus conhecimentos sobre determinada situação.

Entre as diversas perspectivas de Ensino de Ciências (EC), a freireana tem o diálogo e a problematização como princípios, o que implica uma radical transformação na forma de conceber educação e a relação professor-aluno, pois esta não se dá sobre os alunos, mas com eles, que são considerados como sujeitos do processo educativo, inclusive no que concerne à definição do conteúdo programático (Delizoicov, 1993). Essa perspectiva visa romper com uma lógica bancária, em que os professores, detentores do conhecimento, autoritariamente pretendem depositar conteúdos na cabeça de seus alunos que – creem eles – não sabem nada (Freire, 2005), algo que a vasta literatura acerca de “concepções alternativas” problematiza.

Chassot (2011, p. 62) define ensino de ciências como um “conjunto de conhecimentos que facilitariam aos homens e mulheres fazerem uma leitura do mundo em que vivem, o que amplia o direito à escolha”. Em sua práxis, a Educação do Campo deve discutir o significado das questões referentes ao trabalho, à terra e à valorização dos conhecimentos dos trabalhadores rurais (Kolling; Cerioli; Caldart, 2002).

Silva, Moraes e Bof (2006) definem a educação do campo como sendo “a educação de uma sociedade com identidade cultural própria e práticas sociais e trabalhistas características de um meio que não é o urbano”. Com isso, percebe-se que o ensino em escolas do campo deve partir de sua realidade, considerando os saberes oriundos da própria comunidade.

O ensino de ciências pode ser uma ferramenta para aproximar o conhecimento científico à população do campo, visto que a realidade deles trata diariamente das necessidades da terra, da importância da natureza e do ciclo da vida. Excluir a cultura do campo das escolas destinadas ao ensino dessa população seria estar andando na contramão do conhecimento científico, visto que os estudantes já vêm cheios de conhecimentos baseados em suas vivências com a terra. É preciso levar em consideração essa bagagem e somar/dar nomes aos conteúdos que eles já possuem resignificando-os.

Aprendizagem Significativa, Conhecimentos Prévios e Ensino de Ciências

A aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio. Ao contrário, ela se torna mecânica ou repetitiva, uma vez que se produziu menos essa incorporação e atribuição de significado, e o novo conteúdo passa a ser armazenado isoladamente ou por meio de associações arbitrárias na estrutura cognitiva (Pelizzari *et al.*, 2002).

O conhecimento prévio conceituado por Ausubel (2003, p. 85) é aquele caracterizado como declarativo, mas pressupõe um conjunto de outros

conhecimentos procedimentais, afetivos e contextuais, que igualmente configuram a estrutura cognitiva prévia do aluno que aprende.

Segundo Ausubel (1980), a estrutura cognitiva é constituída pelo conteúdo das ideias e sua organização. A aprendizagem significativa é o processo pelo qual uma nova informação recebida pelo sujeito interage com uma estrutura de conhecimento específica orientada por conceitos relevantes, os conceitos subsunçores – ou conceitos incorporadores, integradores, inseridores, âncoras – determinantes do conhecimento prévio que ancora novas aprendizagens. Moreira (1999, p. 13) enfatiza que não se trata de simples associação, mas “(...) de interação entre os aspectos específicos e relevantes da estrutura cognitiva e as novas informações, por meio da qual essas adquirem significados e são integradas à estrutura cognitiva”. Nesse processo, os conceitos subsunçores são reelaborados, tornando-se mais abrangentes e refinados. Consequentemente, são aperfeiçoados os significados e melhorada a sua potencialidade para aprendizagens significativas posteriores.

A teoria da aprendizagem significativa, ao estabelecer o conhecimento prévio do sujeito como referência explícita, clarifica que este é elemento básico e determinante na organização do ensino. Segundo Ausubel (1980, p. 137), “Se eu tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, diria isto: o fator singular que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra isso e ensine-o de acordo.

O ensino de Ciências, ao contemplar temáticas próximas da realidade do aluno, serve como componente de análise, oportunizando que este possa compreender o sentido e o significado dos eventos, dos fatos e dos fenômenos que ocorrem ao seu redor. Segundo Schaeck (2013), nesse contexto, há a demonstração de que o conhecimento científico influencia nas atividades humanas, sendo que no campo essa situação é bastante evidente, contemplando fatores como produção, preservação ambiental e qualidade de vida

Nesse sentido, buscar-se-á o estímulo à reflexão dos educandos acerca da sua realidade no ensino de Ciências, sendo apontadas potencialidades do campo que nem sempre são percebidas, sendo reforçada também a importância da educação como componente que favorece a sua autonomia e a constituição de perspectivas de crescimento, incluindo a permanência no campo, sendo tais fatores inseridos nos conteúdos de Ciências (Schaeck, 2013).

RESULTADOS DA PESQUISA

Em relação à caracterização dos artigos analisados, foram publicados nos anos de 2023 e 2024. A fim de facilitar a visualização dos resultados encontrados, foi realizada a construção de um quadro sinóptico (Quadro 1). Por meio dele, poderão ser visualizados os títulos dos artigos encontrados, os autores dos respectivos trabalhos, os objetivos de cada estudo, o ano de publicação, sua metodologia, o periódico em que foi encontrado e as palavras-chave de cada trabalho.

Quadro 1 - Artigos incluídos na revisão integrativa a partir do fluxograma PRISMA.

Título	Autores	Objetivos	Ano de publicação	Metodologia	Período de publicação	Palavras-chave do artigo
ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	Andréia Castro de Souza França; Isdaianyone Dutra Nascimento; Márcia Ferreira Castro	Mapear as metodologias que estão sendo usadas para o ensino de ciências na educação do campo e como são associadas aos referenciais teóricos.	2023	Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa (Flick, 2013) de cunho descritivo explorativo (Zamberlo et al., 2016) que se propôs a identificar e registrar as escritas científicas significativas que tratam sobre as metodologias que são utilizadas em comunidades tradicionais para o ensino de ciências.	IX ENALIC: IX Encontro nacional de licenciaturas	Ensino, Educação do campo, Aprendizagem, Metodologias ativas.
O ENSINO DE CIÊNCIAS E SUA AÇÃO PRÁTICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA: uma revisão integrativa de literatura de estudos de 2020 a 2023	José Ricardo Oliveira Dutra; Paulo Tadeu Campos Lopes; Agostinho Iaquan Ryokiti Homa	Refletir o ensino de Ciências na região amazônica, a partir das publicações dos últimos quatro anos (2020-2023).	2024	Usou-se como metodologia a realização de uma RIL, a partir da busca por publicações científicas indexadas nas bases de dados "SciELO", "Google Acadêmico", "Periódicos Capes" e "Wild Word Science", usando como descritores, os termos Ensino de Ciências, Prática Científica, Ensino de Ciências na Amazônia, Educação do Campo e Professores de Ciências. Foram incluídos como apropriados para a realização dessa RIL 32 artigos.	Revista Currículo sem Fronteiras	Currículo Da Licenciatura De Ciências; Formação Dos Professores; Comunidades Ribeirinhas; Educação Do Campo; Ensino De Ciências.
As práticas pedagógicas para o ensino de ciências na educação do campo: uma revisão de literatura	Iago Lima Cerqueira; Maricleide Pereira de Lima Mendes	O objetivo central foi realizar uma revisão de literatura em periódicos nacionais sobre a concepção de práticas pedagógicas voltadas para o ensino de Ciências na Educação do Campo.	2024	Pesquisa qualitativa exploratória baseou-se na análise de seis artigos (2 na SciELO e 4 na Revista Brasileira de Educação do Campo) publicados entre 2018 e 2023.	Revista Educação e Formação	Práticas Pedagógicas; Educação no Campo; Ensino de Ciências.

Fonte: autoria própria.

A escolha de selecionar artigos recentes, publicados nos últimos cinco anos (2020 a 2025), visou garantir uma visão atualizada dos trabalhos produzidos na área em questão. Tal delimitação temporal justifica-se pelas transformações ocorridas nas discussões sobre a Educação do Campo, especialmente diante das mudanças nas políticas educacionais, nas diretrizes curriculares e nas propostas de formação docente voltadas para os contextos rurais.

Na análise dos três artigos selecionados a partir dos mecanismos de busca pré-estabelecidos nesta revisão, ficou evidente que a articulação entre os conceitos: Educação do Campo, o Ensino de Ciências e Conhecimentos prévios configura uma perspectiva pedagógica capaz de promover práticas educativas mais contextualizadas e alinhadas às especificidades dos sujeitos do campo. Apesar de abordarem diferentes aspectos dessa temática, os estudos convergem ao reconhecer que o processo de ensino e aprendizagem deve ser construído a partir das experiências e das vivências dos estudantes, valorizando os contextos históricos, culturais, sociais e ambientais nos quais estão inseridos.

Os resultados indicam que o Ensino de Ciências, quando fundamentado nos princípios da Educação do Campo, ultrapassa a lógica da transmissão de conteúdos descontextualizados e passa a constituir um espaço de diálogo entre o conhecimento científico e os saberes produzidos pelas comunidades campesinas. Nessa perspectiva, os conhecimentos prévios deixam de ser compreendidos apenas como ponto de partida para a introdução de novos conteúdos e passam

a ocupar um papel estruturante na construção do conhecimento, favorecendo a atribuição de significados aos conceitos científicos e ampliando as possibilidades de aprendizagem.

Os resultados encontrados também permitem concluir que a Aprendizagem Significativa constitui um importante fundamento teórico para o Ensino de Ciências na Educação do Campo, uma vez que oferece subsídios para compreender como os estudantes constroem novos conhecimentos a partir das experiências que já possuem. Dessa forma, os três estudos analisados demonstram que uma educação científica contextualizada, participativa e comprometida com os princípios da Educação do Campo amplia as possibilidades de aprendizagem, fortalece a identidade dos sujeitos do campo e contribui para uma formação humana crítica, reflexiva e emancipatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o curso deste estudo, o objetivo central foi mapear as práticas pedagógicas, desafios e oportunidades que permeiam esse contexto educacional, com a intenção de aprofundar a compreensão das complexas interações entre o ensino de Ciências e as particularidades da Educação do Campo.

A análise das obras examinadas revelou de forma clara que a Educação do Campo é uma modalidade educacional que apresenta uma série de especificidades e desafios. A interconexão entre o Ensino de Ciências e a Educação do Campo se configura como um terreno promissor para promover práticas pedagógicas contextualizadas e significativas, colocando como centro da aprendizagem a construção do conhecimento, valorizando as experiências locais, ao mesmo tempo em que promove uma compreensão mais abrangente e crítica do mundo que os cerca.

Essa perspectiva aproxima-se das discussões desenvolvidas por Caldart (2012), para quem a Educação do Campo representa uma ruptura com paradigmas escolares que invisibilizam as especificidades dos povos do campo. Ao defender uma educação vinculada aos processos históricos de luta social, a autora desloca o foco da simples adaptação curricular para a construção de uma escola comprometida com a emancipação dos sujeitos. Nessa direção, os três artigos analisados demonstram que o Ensino de Ciências assume um papel estratégico ao possibilitar que os estudantes compreendam criticamente os fenômenos naturais, ambientais, tecnológicos e sociais que atravessam seu cotidiano, contribuindo para ampliar sua participação nos processos de transformação da realidade.

A análise comparativa dos estudos permitiu afirmar que a aproximação entre Educação do Campo, Ensino de Ciências e Aprendizagem Significativa representa mais do que uma estratégia metodológica. Trata-se de uma perspectiva teórico-epistemológica que redefine as relações entre sujeito, conhecimento e realidade social, compreendendo o processo educativo como espaço de produção de sentidos, de reconhecimento das identidades e de construção coletiva do conhecimento.

Nessa direção, a aprendizagem significativa deixa de ser entendida apenas como um processo de reorganização cognitiva e passa a ser concebida como prática social, histórica e cultural, comprometida com a formação de sujeitos críticos, capazes de interpretar e transformar a realidade em que vivem.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.
- AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- ARROYO, Miguel González. **A escola do campo e a pesquisa do campo: metas**. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.
- BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. **O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais**. Gestão e Sociedade, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, maio/ago. 2011. ISSN 1980-5756. Disponível em: [informar URL]. Acesso em: 27 jun. 2026.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 257-267.
- CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso**. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009.
- CERQUEIRA, Iago Lima; MENDES, Maricleide Pereira de Lima. **As práticas pedagógicas para o ensino de ciências na educação do campo: uma revisão de literatura**. Educação & Formação, Fortaleza, v. 9, e12096, 2024. DOI: 10.25053/redufor.v9.e12096. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-35832024000100200&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 9 dez. 2025.
- CHAGAS, José Jamerson Teles; SOVIERZOSKI, Hilda Helena. **Um diálogo sobre aprendizagem significativa, conhecimento prévio e ensino de ciências**. Aprendizagem Significativa em Revista, Porto Alegre, v. 4, n. 3, p. 37-52, 2014. Disponível em: https://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID67/v4_n3_a2014.pdf. Acesso em: 6 jun. 2026.
- CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 5. ed. Ijuí: Unijuí, 2011.
- DELIZOICOV, Demétrio. **Ensino de Física no Curso Magistério do 2º grau**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 10., 1993, Londrina. Anais... Londrina: Sociedade Brasileira de Física, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Saete (orgs.).

Educação do campo: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

MENDES, Maricleide Pereira de Lima; CERQUEIRA, Iago Lima. **As práticas pedagógicas para o ensino de Ciências na Educação do Campo: uma revisão de literatura**. Educação & Formação, Fortaleza, v. 9, e12096, 2024.

MONTI, Eliana Maria Perini. **Educação do Campo: uma necessidade para o desenvolvimento rural das comunidades de Japira e Chapadão das Palminhas no município de Linhares/ES**. 2011. Dissertação (Mestrado em Agroecologia) – INCAPER, Vitória, 2011.

PELIZZARI, Adriana; KRIEGL, Maria de Lurdes; BARON, Márcia Pirih; FINCK, Nelcy Teresinha Lubi; DOROCINSKI, Solange Inês. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Revista PEC**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 37-42, jul. 2001/jul. 2002. Disponível em: <https://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2026.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **A concepção de Educação do Campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira**. Tucuruí, PA, 2007.

Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/educacao-no-campo/a-concepcao-de-educacao-do-campo-no-cenario-das.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2026.

RODRIGUES-MOURA, S.; GONÇALVES, T. V. O. Por uma cultura científica para a incorporação social da ciência: implicações curriculares na BNCC. Horizontes - Revista de Educação, [S.l.], v. 8, n. 15, p. 133-149, 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/horizontes/article/view/12284/5833>. Acesso em: 30 jun. 2026.

SCHAEDECK, Rosiane Aparecida. **O ensino de Ciências na Educação do Campo: proposta pedagógica para a valorização dos saberes populares e da realidade campesina**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2013. Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Disponível em: https://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unicentro_cien_pdp_rosiane_aparecida_schadeck.pdf. Acesso em: 6 jun. 2026.

SILVA, Gilberto Sousa; BARBOSA, Eriosvaldo Lima. **A Educação do Campo como direito humano: reflexões sobre políticas, princípios e concepções em uma visão marxista**. e-Curriculum, São Paulo, v. 22, e61091, 2024. DOI: 10.23925/1809-3876.2024v22e61091. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762024000100209&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 6 jun. 2026.

SILVA, Lourdes Helena; MORAIS, Teresinha Cristiane de; BOF, Alvana Maria. **A educação no meio rural do Brasil: revisão da literatura**. In: BOF, Alvana Maria (org.). A educação no Brasil rural. Brasília: INEP, 2006. p. 69-136.



Concepções de Leitura Presentes nas Práticas Pedagógicas

Conceptions of Reading Present in Pedagogical Practices

Sara Camara de Oliveira

Universidad de la Integración de Las Américas.

Alderlan Souza Cabral

Orientador Dr. <https://lattes.cnpq.br/8583035818373126>

Resumo: Este estudo é uma pesquisa que dá ênfase ao primeiro objetivo específico de uma dissertação de mestrado desenvolvida no período da pesquisa para reconhecimento de título que traz como temática “Concepções de leitura presentes nas práticas pedagógicas”. A leitura constitui uma prática social, cultural e cognitiva fundamental para o desenvolvimento humano e para a participação dos sujeitos na sociedade. No contexto escolar, as concepções de leitura assumidas pelos professores influenciam diretamente as metodologias, os objetivos, os materiais e as formas de avaliação utilizadas no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, este estudo tem como objetivo analisar as principais concepções de leitura presentes nas práticas pedagógicas, considerando as perspectivas que compreendem o ato de ler como decodificação, como processo cognitivo de construção de sentidos e como prática social e crítica. Metodologicamente, caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em livros, artigos científicos e documentos educacionais. A discussão dialoga com autores como Freire, Kleiman, Solé, Koch, Elias, Marcuschi, Geraldí, além de documentos como a Base Nacional Comum Curricular. Os principais resultados apontam que uma concepção interativa, discursiva e crítica possibilita ao estudante mobilizar conhecimentos prévios, realizar inferências, estabelecer relações entre textos e contextos e posicionar-se diante das questões sociais.

Palavras-chave: leitura; práticas pedagógicas; formação do leitor; compreensão leitora; leitura crítica.

Abstract: This study presents research focusing on the first specific objective of a master's thesis developed during the process of degree recognition centered on the theme “Conceptions of reading present in pedagogical practices.” Reading constitutes a social, cultural, and cognitive practice fundamental to human development and individual participation in society. In the school context, the conceptions of reading adopted by teachers directly influence the methodologies, objectives, materials, and forms of assessment used in the teaching-learning process. Accordingly, this study aims to analyze the main conceptions of reading present in pedagogical practices, considering perspectives that view the act of reading as decoding, as a cognitive process of constructing meaning, and as a social and critical practice. Methodologically, the study is characterized as bibliographic research with a qualitative approach, grounded in books, scientific articles, and educational documents. The discussion engages with authors such as Freire, Kleiman, Solé, Koch and Elias, Marcuschi, and Geraldí, as well as documents like the National Common Curricular Base (BNCC). The main results indicate that an interactive, discursive, and critical conception enables students to mobilize prior knowledge, make inferences, establish connections between texts and contexts, and take a stance on social issues.

Keywords: reading; pedagogical practices; reader development; reading comprehension; critical reading.

INTRODUÇÃO

A leitura desempenha um papel fundamental na educação, sendo uma das principais vias para o acesso ao saber, à cultura, à informação e à participação na sociedade. Ler vai além da simples identificação de letras, palavras e frases; trata-se de entender, interpretar, criar conexões, formular suposições, atribuir significados e ocupar uma postura em relação aos discursos que estão em circulação social. Assim, debater as diferentes concepções de leitura que estão presentes nas metodologias de ensino implica uma reflexão sobre a maneira como a escola percebe o aluno, o saber e a linguagem.

Por um longo período, o aprendizado da leitura foi majoritariamente vinculado à assimilação do sistema de escrita. Nesse contexto, aprender a ler era visto como um processo gradual de familiarização com letras, sílabas, palavras e frases, que culminava na capacidade de entender textos. Embora a decodificação represente um elemento essencial na atividade de ler, não se pode afirmar que seja suficiente para abranger a riqueza e a complexidade da leitura. Objetivo geral: analisar as principais concepções de leitura presentes nas práticas pedagógicas, considerando as perspectivas que compreendem o ato de ler como decodificação, como processo cognitivo de construção de sentidos e como prática social e crítica.

A presente obra se justifica, pois a leitura também pode ser entendida como prática social. Isso significa reconhecer que os indivíduos não leem apenas para responder a perguntas escolares, mas para participar de diferentes situações comunicativas: informar-se, estudar, trabalhar, divertir-se, posicionar-se, reivindicar direitos, compreender acontecimentos e interagir com outras pessoas. Assim, a escola precisa considerar os diferentes gêneros textuais e as práticas de linguagem que fazem parte da vida social dos estudantes.

CONCEPÇÕES DE LEITURA: DA DECODIFICAÇÃO À CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

As concepções de leitura construídas historicamente apresentam diferentes formas de compreender a relação entre leitor, texto e contexto. Essas concepções não permanecem apenas no campo teórico; elas interferem diretamente na prática docente.

Uma concepção tradicional tende a compreender a leitura como um processo de decodificação. Nesse modelo, o estudante precisa reconhecer sinais gráficos, associá-los aos sons correspondentes e identificar palavras e frases. O texto é considerado, muitas vezes, como portador de um significado previamente estabelecido, cabendo ao leitor recuperá-lo.

Essa abordagem apresenta uma contribuição importante para a alfabetização, pois o domínio do sistema de escrita é indispensável para o desenvolvimento da leitura. Entretanto, o problema ocorre quando a decodificação é tratada como finalidade última do processo.

Ler não significa apenas reconhecer palavras. Um leitor pode decodificar corretamente um texto e, mesmo assim, não compreender suas ideias, suas relações argumentativas ou seus sentidos implícitos. Por isso, o desenvolvimento da competência leitora exige que a escola trabalhe simultaneamente aspectos linguísticos, cognitivos, discursivos e sociais. Nesse sentido, Solé (1998) compreende que:

A leitura é um processo ativo no qual o leitor utiliza estratégias para construir significados. Antes de iniciar a leitura, pode formular hipóteses sobre o conteúdo; durante a leitura, pode verificar ou modificar suas previsões; depois, pode avaliar o que compreendeu e estabelecer relações com seus conhecimentos anteriores.

A leitura, portanto, deixa de ser uma simples recepção de informações e passa a ser compreendida como atividade de construção de sentidos.

A concepção interativa representa um importante avanço na compreensão do ato de ler. Nessa perspectiva, o significado não está exclusivamente no texto nem exclusivamente na mente do leitor. Ele é construído na interação entre leitor, texto e contexto. Kleiman (2008) destaca que: “A compreensão leitora depende da mobilização de diferentes conhecimentos. O leitor utiliza conhecimentos linguísticos, conhecimentos relacionados ao gênero textual e conhecimentos sobre o mundo para interpretar aquilo que lê”.

Essa perspectiva tem consequências importantes para a prática pedagógica. Se a leitura é interação, não é suficiente solicitar ao aluno que leia determinado texto e responda a questões objetivas. É necessário criar condições para que o estudante dialogue com o texto, formule hipóteses, apresente interpretações, justifique suas respostas e confronte diferentes possibilidades de sentido.

A construção de sentidos está diretamente relacionada à capacidade do leitor de estabelecer relações entre as informações presentes no texto e seus conhecimentos anteriores. Koch e Elias (2018) compreendem que: “A leitura é uma atividade de produção de sentidos na qual autor e leitor interagem por meio do texto”.

Dessa maneira, o leitor não é um sujeito passivo, pois participa ativamente do processo interpretativo. Essa compreensão é fundamental para a prática pedagógica porque permite superar a ideia de que cada texto apresenta apenas uma resposta correta previamente determinada. Embora existam limites interpretativos estabelecidos pelo próprio texto, diferentes leitores podem construir sentidos distintos em função de seus conhecimentos, experiências e contextos.

Outra concepção fundamental compreende a leitura como prática social. Nessa perspectiva, os textos são produzidos e utilizados em situações concretas de comunicação.

A escola precisa considerar que os estudantes convivem diariamente com diferentes gêneros e suportes: mensagens digitais, notícias, livros, propagandas, histórias em quadrinhos, textos científicos, documentos, formulários, textos religiosos, posts, comentários, infográficos, vídeos e outros materiais multimodais.

A BNCC (Brasil, 2018) enfatiza a necessidade de desenvolver práticas de linguagem articuladas aos diferentes campos de atuação social. Isso implica ampliar o repertório textual dos estudantes e trabalhar com gêneros que tenham função social efetiva.

Marcuschi (2008) destaca a importância dos gêneros textuais para a compreensão da linguagem em uso. Assim, o ensino da leitura deve considerar não apenas o conteúdo do texto, mas também sua finalidade, seu contexto de produção, seu público e suas características discursivas.

Nesse sentido, uma aula de leitura pode trabalhar com uma notícia e posteriormente compará-la com uma postagem em rede social sobre o mesmo acontecimento. O objetivo não seria apenas identificar informações, mas observar como diferentes gêneros podem apresentar perspectivas distintas sobre uma mesma realidade.

A leitura crítica representa uma dimensão essencial para a formação integral do estudante. Freire (1989) estabelece uma relação profunda entre leitura da palavra e leitura do mundo. Isso significa que a capacidade de interpretar textos está relacionada à capacidade de interpretar a realidade.

Nessa perspectiva, ensinar leitura implica possibilitar que os estudantes questionem os discursos que circulam socialmente. As concepções de leitura podem coexistir no espaço escolar. Em uma mesma instituição, podem ser encontradas práticas que compreendem a leitura como decodificação, como compreensão, como interação e como prática crítica.

O problema ocorre quando predominam atividades mecânicas, centradas exclusivamente na localização de informações. Entre as práticas pedagógicas mais tradicionais, podem ser identificadas:

Quadro 1 - Práticas Pedagógicas Identificadas.

Práticas pedagógicas mais tradicionais	Práticas interativas e críticas
Leitura em voz alta seguida de correção;	Rodas de leitura;
Cópia de textos;	Discussão coletiva;
Identificação de palavras;	Antecipação de sentidos;
Exercícios de completar lacunas;	Leitura compartilhada;
Perguntas exclusivamente literais;	Análise de gêneros textuais;
Resumo sem discussão;	Leitura de textos multimodais;

Fonte: A pesquisadora (2026).

Fica explícito que o professor exerce papel decisivo na construção de práticas pedagógicas voltadas à formação de leitores. Para isso, precisa compreender que ensinar leitura não consiste apenas em solicitar que os alunos leiam.

É necessário planejar situações didáticas que favoreçam a construção progressiva da autonomia leitora. A discussão sobre concepções de leitura relaciona-se diretamente ao conceito de letramento. Não basta que o indivíduo domine o código escrito; é necessário que consiga utilizar a leitura e a escrita em diferentes situações sociais. Soares (2020) diferencia alfabetização e letramento, destacando que: “O domínio do sistema de escrita precisa estar articulado às práticas sociais de leitura e escrita”.

Nesse sentido, um estudante pode conhecer letras, sílabas e palavras, mas ainda apresentar dificuldades para utilizar a leitura de maneira funcional em diferentes contextos.

A escola precisa, portanto, possibilitar experiências nas quais os estudantes leiam com objetivos concretos. Ler para pesquisar, resolver um problema, compreender uma notícia, seguir instruções, conhecer uma história, participar de um debate ou posicionar-se diante de determinada questão são práticas que conferem significado ao ato de ler.

Essa perspectiva contribui para aproximar as práticas escolares das experiências vivenciadas pelos estudantes fora da escola.

As concepções de leitura relacionam-se diretamente ao conceito de letramento, uma vez que compreender o ato de ler implica reconhecer que a leitura ultrapassa o domínio técnico do código escrito. Durante muito tempo, o ensino da leitura esteve associado principalmente à capacidade de decodificar letras, sílabas, palavras e frases. Entretanto, as discussões contemporâneas sobre alfabetização e letramento ampliaram essa compreensão, passando a considerar a leitura como uma prática social, cultural, histórica e discursiva.

Nesse sentido, Soares (2020) estabelece uma importante distinção entre alfabetização e letramento:

A alfabetização refere-se à apropriação do sistema de escrita alfabética, enquanto o letramento está relacionado à inserção do sujeito nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Essa distinção não significa separar os dois processos, mas compreender que eles precisam ocorrer de maneira articulada. Um estudante necessita aprender a ler e escrever, mas também precisa aprender a utilizar essas competências em situações concretas de comunicação e participação social.

A partir dessa perspectiva, pode-se compreender que o ensino da leitura não deve limitar-se ao reconhecimento das palavras presentes em um texto. O leitor precisa ser capaz de compreender sua finalidade, identificar seu contexto de produção, relacioná-lo a outros conhecimentos, interpretar informações explícitas e implícitas e posicionar-se criticamente diante dos discursos apresentados.

Para Kleiman (2008), a leitura constitui uma atividade complexa na qual o leitor mobiliza conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo. A compreensão não ocorre de maneira automática pela simples identificação das palavras, pois depende da interação entre aquilo que o texto apresenta e os conhecimentos que

o sujeito possui. Assim, quanto mais diversificadas forem as experiências de leitura do estudante, maiores poderão ser suas possibilidades de estabelecer relações e construir sentidos.

Essa concepção aproxima-se da perspectiva apresentada por Koch e Elias (2018), para a qual a leitura envolve uma atividade de produção de sentidos. O leitor participa ativamente desse processo, mobilizando conhecimentos e realizando operações cognitivas para interpretar o texto. Dessa maneira, o significado não pode ser entendido apenas como algo pronto e acabado que o aluno precisa retirar do texto; a compreensão resulta da interação entre os elementos linguísticos, o contexto e os conhecimentos do leitor.

A relação entre leitura e letramento também pode ser observada na diversidade de gêneros textuais presentes na sociedade. As pessoas leem notícias, receitas, propagandas, histórias, mensagens, documentos, textos científicos, textos literários, instruções, páginas da internet, redes sociais, gráficos e inúmeros outros materiais. Cada gênero apresenta uma finalidade, uma organização e uma situação de uso específicas. Portanto, formar leitores significa também possibilitar que os estudantes compreendam como a leitura funciona nas diferentes situações sociais.

Nessa direção, Marcuschi evidencia a importância dos gêneros textuais para compreender a linguagem em suas situações concretas de uso. A escola, portanto, precisa ampliar as oportunidades de contato dos estudantes com diferentes gêneros, evitando restringir o ensino da leitura aos textos produzidos especificamente para fins didáticos (Marcuschi, 2008).

Essa questão é particularmente importante quando se considera a escola contemporânea. Os estudantes estão inseridos em uma sociedade na qual as práticas de leitura ocorrem em diferentes suportes e linguagens. A leitura de um texto digital, por exemplo, pode envolver palavras, imagens, gráficos, links, vídeos e outros elementos. Assim, o letramento contemporâneo exige que o leitor desenvolva competências que ultrapassem a leitura linear e exclusivamente impressa.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa perspectiva ao propor o desenvolvimento de práticas de linguagem vinculadas a diferentes campos de atuação social. O documento orienta que o ensino de Língua Portuguesa considere diferentes gêneros e práticas de linguagem, favorecendo a participação dos estudantes em situações comunicativas diversas (Brasil, 2018).

Dessa forma, as práticas pedagógicas precisam promover situações em que o estudante tenha motivos concretos para ler. A leitura pode ser utilizada para pesquisar, obter informações, resolver problemas, compreender acontecimentos, apreciar obras literárias, participar de debates, interpretar diferentes discursos e produzir conhecimentos. Quando o aluno percebe uma finalidade para aquilo que lê, a atividade tende a adquirir maior significado.

A concepção de letramento também permite problematizar práticas pedagógicas centradas exclusivamente na reprodução de informações. Quando o professor solicita que o estudante leia um texto apenas para responder perguntas literais, pode estar restringindo o desenvolvimento de competências mais amplas. Em uma perspectiva de letramento, é necessário propor atividades que levem o aluno a inferir, comparar, analisar, questionar, argumentar e relacionar o conteúdo lido com diferentes situações.

Nesse aspecto, a contribuição de Freire (1989) permanece fundamental. Ao relacionar a leitura da palavra à leitura do mundo, o autor demonstra que a aprendizagem da leitura não pode ser desvinculada da realidade vivenciada pelos sujeitos. Ler significa também interpretar a realidade, compreender relações sociais e desenvolver uma postura reflexiva diante do mundo.

A concepção freireana possibilita compreender o letramento como uma prática que contribui para a autonomia e para a participação social. O estudante não deve ser visto apenas como alguém que recebe informações, mas como sujeito capaz de interpretar discursos, questionar determinadas representações e construir posicionamentos próprios.

A compreensão da leitura como prática de letramento exige mudanças na organização das práticas pedagógicas. O professor precisa selecionar textos que apresentem relevância social e cultural para os estudantes e propor atividades que contemplem diferentes níveis de compreensão.

Nesse sentido, as atividades podem envolver antecipação, inferência, identificação de informações, análise linguística, comparação de textos, interpretação de diferentes perspectivas, argumentação e reflexão crítica. A leitura passa, assim, a ser trabalhada como processo contínuo de construção de sentidos.

Outro aspecto relevante é a necessidade de considerar a diversidade sociocultural dos estudantes. As práticas de leitura trazidas pelos alunos de seus contextos familiares e comunitários também constituem experiências de letramento. Valorizar essas experiências não significa abandonar os conhecimentos escolares, mas estabelecer pontes entre os diferentes modos de utilização da linguagem.

A escola, nesse sentido, possui a responsabilidade de ampliar o repertório cultural dos estudantes, possibilitando o contato com textos literários, científicos, jornalísticos, acadêmicos, digitais e multimodais. Essa diversidade contribui para que o estudante desenvolva maior autonomia diante das diferentes demandas de leitura presentes na sociedade.

Portanto, a concepção de leitura associada ao letramento contribui para superar a ideia de que ensinar a ler significa somente ensinar a decodificar. A leitura passa a ser compreendida como uma competência necessária para a participação social, para o exercício da cidadania e para a construção da autonomia intelectual.

PROCESSO METODOLÓGICO

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa. A escolha dessa abordagem justifica-se pela necessidade de compreender diferentes concepções teóricas sobre leitura e interpretar suas implicações para as práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar.

Segundo Gil (2019), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de materiais já elaborados, especialmente livros e artigos científicos. Esse procedimento possibilita ao pesquisador conhecer diferentes perspectivas teóricas sobre determinado fenômeno e estabelecer relações entre os estudos existentes.

A pesquisa foi organizada a partir do levantamento e da análise de produções acadêmicas relacionadas às seguintes categorias: concepções de leitura; compreensão leitora; práticas pedagógicas; formação do leitor; leitura crítica; estratégias de leitura; letramento e práticas sociais de linguagem.

O estudo também considera documentos oficiais da educação brasileira, especialmente a BNCC, por sua relevância para a organização curricular e para as orientações relacionadas às práticas de linguagem.

A análise foi realizada de maneira descritivo-interpretativa, buscando identificar convergências e diferenças entre as concepções de leitura e compreender como cada perspectiva pode repercutir na organização das práticas pedagógicas.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise bibliográfica permite compreender que as concepções de leitura influenciam diretamente as práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar.

Quando a leitura é compreendida como decodificação, predominam atividades relacionadas ao reconhecimento de palavras, à fluência e à reprodução de informações. Quando compreendida como processo cognitivo, ganham importância estratégias como antecipação, inferência, seleção e monitoramento da compreensão.

Quando a leitura é compreendida como interação, o trabalho pedagógico passa a valorizar a relação entre leitor, texto e contexto. Por fim, quando entendida como prática social e crítica, a leitura ultrapassa os limites do texto e possibilita ao estudante interpretar discursos e realidades sociais.

A partir dessa análise, percebe-se que nenhuma dessas dimensões precisa ser necessariamente excluída. A decodificação é importante, especialmente nos processos iniciais de alfabetização; contudo, deve estar articulada à compreensão e ao uso social da leitura. O principal desafio está em evitar que a prática pedagógica fique restrita a apenas uma dessas dimensões.

Uma proposta pedagógica voltada à formação integral do leitor precisa considerar que a leitura constitui um processo complexo, composto por diferentes dimensões que se complementam. Nesse sentido, decodificação, fluência,

compreensão, interpretação, interação, criticidade e participação social não devem ser compreendidas como etapas isoladas, mas como aspectos interdependentes que contribuem para o desenvolvimento progressivo da competência leitora.

A decodificação constitui uma dimensão fundamental, especialmente no processo de alfabetização. Ela envolve a capacidade de reconhecer as relações entre grafemas e fonemas, identificar palavras e acessar o código escrito. Entretanto, embora necessária, a decodificação não é suficiente para garantir a formação de um leitor competente. Um estudante pode decodificar corretamente uma frase sem necessariamente compreender sua mensagem, sua finalidade ou as relações estabelecidas no texto. Por isso, o ensino precisa avançar do reconhecimento do código para a construção de sentidos. Nessa perspectiva, Soares (2020) destaca a importância da articulação entre alfabetização e letramento:

O domínio do sistema de escrita deve estar associado à utilização da leitura em práticas sociais concretas. Isso significa que o estudante precisa aprender a decodificar, mas também compreender para que, por que, onde e como a leitura é utilizada socialmente.

A criticidade constitui uma dimensão indispensável da formação do leitor contemporâneo. Ler criticamente significa não aceitar automaticamente tudo o que está escrito, mas analisar, questionar, comparar e avaliar as informações e os discursos.

A leitura também deve ser compreendida como uma atividade de interação. O leitor não recebe passivamente uma mensagem pronta. Ele estabelece relações entre seus conhecimentos, suas experiências, o texto e a situação em que a leitura acontece.

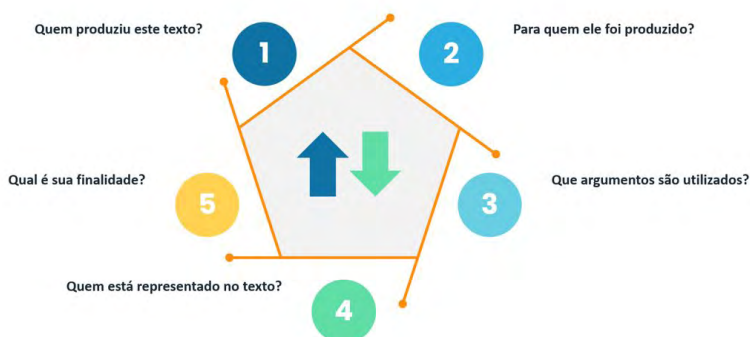
Para Kleiman (2008), diferentes conhecimentos são mobilizados durante a leitura, incluindo conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo. Assim, a experiência anterior do estudante pode influenciar a maneira como ele compreende determinado texto.

Na prática pedagógica, isso significa que o professor precisa criar oportunidades para que os estudantes expressem suas interpretações, compartilhem experiências e confrontem diferentes compreensões.

Uma mesma notícia, por exemplo, pode ser lida coletivamente e discutida a partir de diferentes perspectivas. O professor pode solicitar que os alunos comparem a notícia com outras fontes, observem diferenças na apresentação dos fatos e identifiquem os recursos utilizados pelos autores.

Essa dimensão relaciona-se diretamente ao pensamento de Freire (1989), especialmente à ideia de que a leitura da palavra está relacionada à leitura do mundo. O estudante precisa desenvolver condições para interpretar não somente os textos, mas também as realidades sociais representadas por eles. Nesse sentido, o professor pode propor questões como:

Figura1.
INTERPRETAÇÃO E REALIDADE
ANÁLISES - 2026



Fonte: A pesquisadora (2026).

Neste sentido, a leitura deixa de ser apenas uma habilidade escolar e passa a constituir uma ferramenta para o exercício da cidadania. Soares (2020) contribui para essa compreensão ao destacar a importância do uso social da leitura e da escrita. O processo educativo precisa, portanto, promover a inserção dos estudantes em diferentes práticas de linguagem.

Para que essa proposta se efetive, o professor precisa assumir uma função de mediador da aprendizagem leitora. Isso significa planejar situações didáticas nas quais o estudante tenha oportunidades de ler, conversar sobre o que leu, questionar, interpretar, argumentar e produzir novos sentidos.

O professor não deve ser apenas aquele que verifica se o aluno encontrou a resposta correta. Deve também investigar como o estudante chegou àquela resposta, quais conhecimentos utilizou, quais inferências realizou e quais dificuldades encontrou.

A avaliação da leitura, portanto, precisa ultrapassar a simples atribuição de notas. É importante observar o percurso do aluno e identificar avanços e dificuldades relacionados à decodificação, fluência, compreensão, interpretação e criticidade.

Essa perspectiva também exige diversidade textual. A escola deve possibilitar o contato com literatura, notícias, textos científicos, textos instrucionais, propagandas, histórias em quadrinhos, textos digitais, gráficos, imagens e outros gêneros. A BNCC (Brasil, 2018) reforça a importância de trabalhar as práticas de linguagem em diferentes campos de atuação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida neste estudo permitiu compreender que as concepções de leitura presentes nas práticas pedagógicas exercem influência

significativa sobre a formação dos estudantes. A maneira como o professor entende o ato de ler determina, em grande medida, os objetivos, as estratégias, os textos selecionados e as formas de avaliação utilizadas em sala de aula.

A leitura não pode ser reduzida ao processo de decodificação. Embora o domínio do sistema de escrita seja indispensável, ler envolve também compreender, interpretar, inferir, relacionar conhecimentos, avaliar informações e construir posicionamentos.

A perspectiva interativa amplia essa compreensão ao reconhecer o leitor como sujeito ativo na construção dos sentidos. A perspectiva social, por sua vez, evidencia que a leitura acontece em diferentes situações comunicativas e está diretamente relacionada às práticas culturais dos sujeitos. Já a perspectiva crítica acrescenta a dimensão da reflexão sobre a realidade e sobre os discursos que circulam na sociedade.

Nesse sentido, a escola contemporânea possui o desafio de desenvolver práticas pedagógicas que ultrapassem exercícios mecânicos e possibilitem experiências reais e significativas de leitura. O estudante precisa ler diferentes gêneros, em diferentes suportes e com diferentes objetivos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 11. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

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

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.



Entre Ler, Escrever e Brincar: Discussões sobre a Identidade e os Sentidos da Educação Infantil

Between Reading, Writing, and Playing: Discussions on the Identity and Meanings of Early Childhood Education

Maria de Lourdes Reis Brito

Mestranda em Ciências da Educação pelo Instituto Interamericano de Ciências Sociais. Atualmente, é professora da Rede Municipal de Educação de Ribeira do Pombal/Bahia.

Resumo: Este estudo tem como objetivo analisar a identidade pedagógica e os sentidos da Educação Infantil, com ênfase nas tensões e nos conflitos relacionados à alfabetização, à leitura, à escrita, ao brincar e às especificidades das infâncias. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, desenvolvida a partir da análise de produções acadêmicas e de documentos normativos relacionados à Educação Infantil. As discussões evidenciam que a identidade dessa etapa da Educação Básica é historicamente constituída e atravessada por diferentes concepções de infância, projetos de sociedade e políticas educacionais. Nesse contexto, destacam-se os embates entre a antecipação de práticas sistemáticas de alfabetização e a defesa de uma Educação Infantil comprometida com o desenvolvimento integral das crianças, tendo as interações e brincadeiras como eixos estruturantes. Conclui-se que a identidade pedagógica da Educação Infantil precisa preservar as culturas infantis, valorizar as múltiplas linguagens e garantir experiências que promovam a imaginação, a interação, a ludicidade, a participação e a construção da cidadania, respeitando as especificidades dessa etapa educacional.

Palavras-chave: educação infantil; identidade pedagógica; alfabetização; letramento; currículo.

Abstract: This study aims to analyze the pedagogical identity and the meanings of Early Childhood Education, emphasizing the tensions and conflicts surrounding literacy, reading, writing, play, and the specific nature of childhood experiences. It is a qualitative study based on a review of academic literature and regulatory documents concerning Early Childhood Education. The discussions reveal that the identity of this stage of Basic Education is historically constructed and shaped by varying conceptions of childhood, visions for society, and educational policies. In this context, a key point of contention is the conflict between the early introduction of systematic literacy practices and the advocacy for an Early Childhood Education model committed to children's holistic development, centered on interactions and play. The study concludes that the pedagogical identity of Early Childhood Education must preserve childhood cultures, value multiple forms of expression, and ensure experiences that foster imagination, interaction, playfulness, participation, and the development of citizenship, while respecting the specific characteristics of this educational stage.

Keywords: early childhood education; pedagogical identity; literacy; curriculum.

INTRODUÇÃO

Conheço um mundo de artifícios de psicologia e de didática para tornar a aprendizagem mais eficiente. Aprendizagem mais eficiente: mais sucesso na transformação do corpo infantil brincante no corpo adulto produtor. Mas para saber se vale a pena seria necessário que comparássemos os risos das crianças com os risos dos adultos, e comparássemos o sono das crianças com o sono dos adultos. Diz a Psicanálise que o projeto inconsciente do ego, o impulso que vai empurrando a gente pela vida afora, essa infelicidade e insatisfação indefinível que nos faz lutar para ver se, depois, num momento do futuro, a gente volta a rir... sim, diz a Psicanálise que este projeto inconsciente é a recuperação de uma experiência infantil de prazer. Redescobrir a vida como brinquedo. Já pensaram no que isso implicaria? É difícil. Afinal de contas, as escolas são instituições dedicadas à destruição das crianças. Algumas, de forma brutal. Outras, de forma delicada. Mas em todas elas se encontra o mote: “a criança que brinca é nada mais que um meio para o adulto que produz” (Alves, 2016, p. 136).

Tal como outras temáticas do âmbito acadêmico, a Educação Infantil é objeto de inúmeros questionamentos, atravessados por tensões e conflitos relacionados à construção histórica e multifacetada de sua identidade. Nesse processo, diferentes políticas públicas são formuladas e implementadas em consonância com projetos de sociedade em disputa. Essa etapa, dada a sua relevância, integra um dos Grupos de Trabalho (GT) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), sendo esquadrihada a partir de diferentes nuances epistemológicas, inclusive nos mais diversos espaços de investigação universitários.

As disputas em torno da(s) identidade(s) na Educação Infantil e suas dimensões levaram Lima (2011) a fazer uma analogia com um excerto da narrativa clariceana, *A hora da estrela*, mencionando que falar sobre essa etapa é uma tarefa árdua, sendo um trabalho “duro como quebrar rochas, [no qual] voam faíscas e lascas como aços espelhados” (Lispector, 2020, p. 33), uma vez que são diversos, por vezes conflitantes, os percursos para definir qual o (não) lugar das infâncias na sociedade contemporânea e nos projetos educacionais.

Em perspectiva semelhante, embora recorrendo a outra metáfora, Rosemberg (2002) compara as políticas voltadas à Educação Infantil à maldição de Sísifo, personagem da mitologia grega condenado a executar uma tarefa eterna. No caso da temática em comento, seria o ir e vir para se manterem os ideais que dominam o contexto hegemônico de infância e as ações a serem desenvolvidas na Educação Infantil.

Nesse preâmbulo, convém destacar que as configurações em torno da Educação Infantil levam em consideração os conceitos que balizam a noção de infância, podendo ser compreendida como fase biológica, categoria histórico-pedagógica ou construção social, sendo influenciada por questões socioeconômicas,

culturais e político-ideológicas. O consenso existente diz respeito ao fato de que as crianças são detentoras de direitos, devendo receber cuidados e educação para que possam se socializar e se apropriar, heurísticamente, do que já foi produzido pela humanidade.

No bojo dessas discussões, nota-se que a sociedade neoliberal, com suas influências na área da educação, busca organizar o tempo das crianças com base em projetos sociais em disputa, nos quais os adultos definem aquilo que consideram importante, a fim de superar os desafios que o século XXI impõe. Destarte, observa-se que, em muitas instituições, a concepção de infância, em uma vertente brincante e criadora de culturas, tem sido deformada, tornando-se uma mera mercadoria em um processo de coisificação. Em meio ao tempo imediato do capital, as crianças são submetidas, desde a mais tenra idade, a práticas voltadas ao controle de seus movimentos, emoções e desejos.

Diante dessas manifestações de pensamento e dos influxos ideológicos do neoliberalismo, é possível observar a presença de movimentos que defendem ser a Educação Infantil um campo propício ao desenvolvimento de práticas de alfabetização, antecipando um processo que, conforme orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem como referência os dois primeiros anos do Ensino Fundamental.

Kramer (2006) argumenta que a leitura e a escrita, nos contextos da Educação Infantil, configuram-se como um tabu, mesmo em uma sociedade na qual tais práticas são presentes e costumam marcar o cotidiano das crianças. Assim, não há consenso a respeito da alfabetização na pré-escola. Tem-se uma temática movediça, controversa, que acompanha o projeto societal que se deseja erguer a partir dos interesses dos grupos que mobilizam sua construção. Ademais, é válido ressaltar que a adoção do Ensino Fundamental de nove anos¹, a inclusão da pré-escola no Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)² e a aprovação da BNCC contribuíram para reconfigurações na práxis docente.

O presente estudo tem como objetivo geral analisar a identidade pedagógica e os sentidos da Educação Infantil, observando as configurações desta etapa de ensino. Para isso, são escopos complementares: a) Identificar tensões e conflitos existentes na construção identitária da Educação Infantil; b) Investigar de que forma a busca pela alfabetização precoce afeta o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil; c) Discutir a Educação Infantil como um espaço lúdico-interativo de construção da cidadania.

Para o alcance desses objetivos (gerais e específicos), organizou-se este estudo em duas seções que se coadunam, além da introdução, na qual se contextualiza a temática e se apresentam seus eixos fundantes, e da metodologia, cujo texto apresenta os percursos de seleção e interpretação das ideias aqui problematizadas.

1 Instituído pela Lei n. 11.274/2006.

2 Tem o propósito de apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas e multietapa, a planejarem as aulas e a usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo Ministério da Educação (MEC, 2023).

Na primeira seção, são discutidas as ideias que influenciam o processo dialético de construção identitária da Educação Infantil, observando os sentidos que assume o artefato curricular para as infâncias. Na segunda, são analisados os conflitos e as tensões que existem em torno dessa etapa de ensino, investigando-se a busca, na sociedade neoliberal, pela presença da alfabetização precoce em tais contextos, o que vem gerando debates e, a fortiori, (in)ensos embates no campo da política pública. Por fim, aparecem as considerações finais e as referências utilizadas para a construção deste estudo.

METODOLOGIA

Esta seção apresenta os caminhos trilhados para a produção dos argumentos centrais e secundários deste estudo. Tendo em vista a busca pela compreensão de um fenômeno educacional marcado pela complexidade e pela ambivalência, optou-se pela abordagem qualitativa, considerando a necessidade de compreender seus sentidos, significados e contradições.

Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica e documental, realizada a partir da seleção, leitura e análise de artigos científicos, livros e outras produções acadêmicas relacionadas à Educação Infantil, à alfabetização, ao letramento, à leitura, à escrita, ao currículo, à brincadeira e à identidade pedagógica. Contemplou documentos normativos relacionados à Educação Infantil, como a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs).

A pesquisa bibliográfica foi realizada por meio de buscas em bases de dados acadêmicas, utilizando descritores relacionados à Educação Infantil, alfabetização, leitura, escrita, currículo, brincadeira e identidade pedagógica. Foram priorizadas produções recentes, especialmente aquelas publicadas a partir de 2020, sem desconsiderar obras clássicas e referências fundamentais para a compreensão histórica e teórica do objeto investigado.

Os dados foram analisados a partir de seus conteúdos, observando-se a adequação à abordagem paradigmática aqui defendida, qual seja, o respeito às epistemologias que valorizam as culturas e experiências infantis, em oposição ao ideário neoliberal que concebe as crianças na condição de capital humano. Além disso, lançou-se um olhar crítico para as lacunas ou possíveis contradições que existiam nos textos selecionados.

Destaca-se que as metodologias qualitativas são recorrentes nos contextos da Educação e das Ciências Humanas e Sociais, por possibilitarem processos hermenêuticos em torno de fenômenos socioculturais, concebendo primazia à subjetividade e aos diferentes contextos em que eles se sucedem (Assis; Monteiro, 2023).

A pesquisa bibliográfica consiste no levantamento, na seleção, na leitura e na análise de produções científicas relacionadas ao objeto de estudo, tais como livros, artigos, dissertações, teses e outros trabalhos acadêmicos. Esse procedimento permite construir a fundamentação teórica e compreender o conhecimento já produzido sobre o fenômeno analisado (Oliveira; Silva; Silva, 2021).

Já a análise documental considera documentos diretamente relacionados ao objeto da investigação, a exemplo de leis, diretrizes, pareceres, resoluções, políticas educacionais e outros pertinentes ao estudo. Nesse sentido, são analisados o(s) contexto(s) de produção, seus autores, interesses, finalidades, conceitos utilizados e condições sócio-históricas de elaboração (Batista, 2024).

A IDENTIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS SENTIDOS DO CURRÍCULO: DEBATES E EMBATES PELA ALFABETIZAÇÃO PRECOCE

Deve-se ensinar a ler e a escrever na pré-escola ou não? Minha resposta é simples: não se deve ensinar, porém deve-se permitir que a criança aprenda. Qual a única maneira de permitir a alguém – criança ou adulto – que aprenda algo a respeito de certo objeto do conhecimento? Permiti-lhe que entrasse em contato, que interagisse com esse objeto (Ferreiro, 1999, p. 38).

A Educação Infantil, por meio da garantia de creches e pré-escolas, foi citada na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, como um dever do Estado. Nesse sentido, o Brasil passou a construir políticas públicas, legislações e outros documentos normativos que contemplassem a educação das crianças, até então vinculada aos âmbitos da assistência social e da saúde.

De forma específica, a Educação Infantil é tratada, in verbis, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/1996 como a primeira etapa da Educação Básica, articulada ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Suas finalidades envolvem a busca pela integralidade dos sujeitos curriculares de até cinco anos, abarcando não somente vieses intelectuais, mas físicos, psicológicos e sociais, por meio da cooperação entre família e comunidade (Brasil, 1996).

Observa-se que a definição exarada na LDBEN n. 9.394/96 foi genérica, sendo complementada em outros documentos e marcos normativos, a exemplo das DCNEIs, da já mencionada BNCC e do recente Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei n. 15.388/2026, o qual, em seus objetivos, suas metas e estratégias, contempla essa etapa, buscando majorar e solidificar o acesso e a qualidade das práticas pedagógicas (Brasil, 2026).

Em muitas ocasiões, o ingresso na creche e na pré-escola é marcado pela separação das crianças dos seus vínculos familiares. Por isso, a concepção de educar e cuidar é, nesse contexto, indissociável, uma vez que as práticas pedagógicas visam à promoção de experiências que sejam capazes de fomentar a aprendizagem, o desenvolvimento e a socialização (Godoy; Leão; Nascimento, 2021).

Salienta-se que a inserção das creches e pré-escolas, públicas e privadas, nos sistemas de ensino brasileiros, notadamente nos municipais, não aconteceu de forma neutra, porquanto sofreu os influxos das lutas sociais para que a educação

fosse um direito ofertado a todas as crianças. Com isso, as políticas educacionais sofreram alterações, de modo a contemplar os debates sobre esses espaços e movimentos que apresentam impasses identitários (Nogueira; Souza, 2025).

A partir dos contextos socio-históricos de cada época, foi-se constituindo a identidade da Educação Infantil, por meio da definição de aparatos legais e políticas públicas que passaram a reconhecer as crianças como sujeitos de direitos, centrais dentro do planejamento curricular. Assim, ampliaram-se os debates sobre a oferta, a qualidade e a avaliação dessa etapa de ensino, observando-se suas especificidades.

Vários documentos foram elaborados a respeito da organização curricular da Educação Infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais, homologadas em 2009, por exemplo, embora ainda pouco conhecidas e difundidas no âmbito educacional, trouxeram uma vasta contribuição no delineamento identitário, auxiliando no fomento à produção científica a esse respeito (Nogueira; Souza, 2025).

Convém trazer à tona que, com a Emenda Constitucional (EC) n. 59/2009, que tornou a Educação Básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, as discussões em contextos acadêmicos e sociais se avolumaram, porquanto o intuito desse dispositivo legal não era determinar a obrigatoriedade da matrícula em si, mas captar recursos. Além disso, o fato de a creche permanecer fora do rol taxativo de obrigatoriedade desestimulou a oferta de vagas no setor público, fomentando modelos não formais que, muitas vezes, não seguem as orientações normativas (Nogueira; Souza, 2025).

Mesmo com esse documento, as ideias em torno das infâncias adquiriram, nos mais diversos contextos sociais, inúmeras interpretações, a exemplo do conceito de criança homogênea, com desenvolvimento padrão, e da autoeducação, com a qual o sujeito poderia ficar livre para fazer o que deseja. Ademais, surgiram pedagogias transmissivas e mecânicas, que assujeitam as crianças ao futuro, a partir de um vir a ser em benefício do capital.

Com a BNCC, publicada em 2017, a organização curricular da Educação Infantil foi alterada por meio da adoção de direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os quais devem assegurar condições pedagógicas para que as crianças possam vivenciar desafios, tentar resolvê-los e construir significados sobre o mundo e a realidade que o cerca. Nesse sentido, as ações se estruturam por meio de cinco campos de experiência (Brasil, 2017).

Destaca-se que não é intenção do presente estudo realizar um estudo mais verticalizado a respeito da concepção pragmática de educação exarada no corpus da BNCC, vinculando-a ao modelo neoliberal, por estar ancorada na pedagogia de competências e habilidades, a fim de monitorar as práticas pedagógicas docentes, alinhando-as aos ditames regulatórios das agências multilaterais, conforme destacado por Barbosa, Silveira e Soares (2019).

O primeiro campo de experiência, “Eu, o outro e o nós”, foca nas interações, nas descobertas de outros modos de vida e na construção de pontos de vista diferenciados, a fim de que as crianças possam construir sua autonomia, a capacidade de interagir com diferentes pessoas e contextos, criando oportunidades de diálogo com grupos socioculturais diversos.

O segundo, “Corpo, gestos e movimentos”, trabalha com os sentidos e movimentos intencionais, sejam eles coordenados ou espontâneos, explorando o mundo das crianças, seus espaços de vivências e as relações com a corporeidade, entrelaçando corpo, emoção e múltiplas linguagens, a exemplo da música, do teatro e das brincadeiras de faz de conta, visando ao agenciamento de gestos, olhares, sons e mímicas para descobrir modos de ocupação e uso do espaço.

O terceiro, “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, explora a curiosidade sobre o mundo físico, os animais, as plantas, as transformações ocorridas na natureza, os vastos materiais e nuances dos espaços socioculturais, promovendo experiências com foco em observações, manipulações de objetos e exploração do entorno, buscando respostas para as curiosidades que costumam surgir no cotidiano.

O quarto, “Traços, sons, cores e formas”, trabalha com manifestações artístico-culturais, científicas, nos planos local e universal, para que as crianças possam vivenciar diversas linguagens, a exemplo da música, do teatro, da dança, da colagem etc., exercitando a autoria individual e coletiva, práticas capazes de aprimorar o senso crítico e estético, a sensibilidade, a criatividade e a expressão pessoal.

O quinto, “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, visa promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, ampliando sua cultura oral, por meio da participação em rodas de conversa, contações de histórias e narrativas urdidas de forma individual ou em grupo, dentre outras estratégias lúdicas.

Ao realizar uma análise crítica de referenciais sobre o ensino da língua escrita na Educação Infantil, Albuquerque e Ferreira (2020, p. 12) sinalizaram que:

Tanto na França como no Brasil, os documentos curriculares nacionais não propõem que as crianças do último ano da Educação Infantil se alfabetizem, mas sugerem que vivenciem atividades de leitura e escrita de diferentes textos no sentido de compreender os diversos usos e funções da língua escrita.

Essa perspectiva do trabalho com a alfabetização e o letramento na Educação Infantil foi influenciada pelos estudos de Soares (2014), os quais defendiam que as crianças pudessem vivenciar atividades que envolvessem brincadeiras com as palavras e suas sonoridades, ultrapassando um ensino transmissivo de letras e sons. Albuquerque e Ferreira (2020, p. 16) mencionam que não se trata de “levar as crianças de cinco anos a atingirem a hipótese alfabética de escrita”, mas de, de forma lúdico-desafiadora, atuarem como sujeitos de linguagem.

Tais ideias são seguidas e defendidas por alguns pesquisadores, os quais advogam que as crianças têm direito de aprender a ler e escrever brincando com a língua, a exemplo de Moraes, Nascimento e Silva (2020), os quais, enfaticamente, defendem que ampliar saberes sobre a linguagem não significa, necessariamente, antecipar o ensino sistemático da escrita alfabética. Brandão e Girão (2025) também destacam a possibilidade de ampliação da “leitura da palavra” na Educação Infantil.

Ao avaliar o texto da BNCC, Moraes, Nascimento e Silva (2020, p. 9) entendem que a organização curricular proposta contribuiu para “indefinição de direitos de aprendizagem com relação a saberes que são responsabilidade de a escola ensinar”, porquanto tratar a Educação Infantil a partir de uma visão “paradisiaca”, “reino da livre expressão e ludicidade” impossibilita que as crianças descubram o princípio alfabético, ou seja, compreendam que a “escrita representa o som das palavras, e não o objeto ou ser a que se refere”, como defendido por Soares (2011).

Brandão e Girão (2025, p. 10) asseveram que iniciar o processo de alfabetização na primeira etapa escolar não deve envolver práticas vazias e repetitivas, mas intervenções que, além de respeitar as capacidades das crianças, possam estimular as linguagens orais e escritas. Assim, “cabe à Educação Infantil ampliar a formação desses pequenos leitores e produtores de textos que chegam à escola, de modo que se constituam sujeitos criativos e reflexivos na sua interação com as pessoas e as palavras”.

Mesmo com uma diversidade de documentos estabelecendo as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes do currículo dessa etapa, ainda é comum surgirem perguntas a respeito do que fazer com as crianças de quatro a cinco anos e se seria “adequado”, neste período, estimular a apropriação da escrita alfabética por meio de atividades entretecidas em sala de aula. Tais indagações foram ampliadas com os estudos sobre a psicogênese da língua escrita e a respeito do letramento, fazendo muitos pesquisadores discordarem dos objetivos da Educação Infantil e das ações a serem desenvolvidas nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Diante desse contexto, Brandão e Leal (2011) sinalizam que, no que diz respeito ao trabalho com a leitura e escrita nos contextos da Educação Infantil, é possível localizar três perspectivas. A primeira considera que os anos anteriores ao Ensino Fundamental devem, por meio do estímulo de habilidades motoras e perceptuais, preparar as crianças para a fase da alfabetização, a partir do domínio de associações grafofônicas, cópia de letras, palavras e pequenos textos, bem como através da leitura de palavras ou frases.

A segunda nuance envolve o que se convencionou chamar de “letramento sem letras”, propondo que, na Educação Infantil, os percursos pedagógicos envolvam a linguagem corporal, gráfica, musical, dentre tantas outras possibilidades. Já a terceira envolve a adoção de atividades que induzam as crianças a se apropriarem do sistema de escrita alfabética por meio da reflexão e da ludicidade (Brandão; Leal, 2011).

Em meio a essas discussões, Brandão e Rosa (2025, p. 4) advogam que é necessário delimitar o que se concebe por “alfabetização”, porquanto tal termo é comum em reuniões pedagógicas, diálogos entre professores e grupos familiares, sendo, por vezes, atravessado por noções oriundas do senso comum. Tais autoras consideram que a Educação Infantil apresenta responsabilidades pedagógicas com esse complexo processo, no qual, todavia, não cabem “intervenções descontextualizadas, mecânicas e repetitivas com os sons das letras ou mesmo com as famílias silábicas”.

Nesse sentido, a alfabetização seria o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, por meio da conquista da autonomia na leitura e no registro de palavras com diferentes estruturas silábicas e que apresentam relações regulares entre grafema-fonema e fonema-grafema. Por ser longo, é comum a existência de pesquisadores defendendo seu início na Educação Infantil, a partir de diferentes bases epistemológicas que orientam seus grupos de pesquisa (Brandão; Girão, 2025).

Essas atividades descontextualizadas, visando à memorização, cópia e mera identificação de palavras, vêm provocando a proliferação de livros didáticos e materiais estruturados voltados à Educação Infantil, o que alimenta uma indústria cujo mercado influencia as reflexões em torno das políticas públicas atinentes à alfabetização e ao que “(não) pode ser feito” nos contextos da pré-escola.

Neste estudo, concebe-se que as crianças, na etapa da Educação Infantil, necessitam experimentar, plenamente, suas infâncias, ampliando as interações sociais por meio de práticas de linguagem multifacetadas e caleidoscópicas que favoreçam a paixão que nutrem para conhecer, imaginar e desbravar o mundo (Freire, 2023).

A partir dessa premissa, argumenta-se que a identidade da Educação Infantil precisa ser permeada por quatro aspectos descritos por Sarmiento (2004): a) a interatividade, uma vez que as crianças são seres relacionais cujos desdobramentos heterogêneos auxiliam na tessitura de suas idiossincrasias; b) a ludicidade, pois a ludicidade ocupa lugar central nas experiências infantis, nas quais não se faz distinção entre momentos sérios e descontraídos; c) a fantasia do real, porquanto realidade e imaginação se amalgamam, mormente quando se vivencia situações dolorosas; d) a reiteração, já que o tempo delas não é linear, mas recursivo, por meio de fluxos repletos de descobertas, invenções e possibilidades.

Nessa perspectiva, concorda-se com Nogueira e Souza (2025), ao mencionarem que alfabetizar na Educação Infantil envolve uma pedagogia compensatória, individualista e tecnicista, por meio da adoção de estratégias que não dialogam com a natureza democrática e sociointeracionista que permeia os atuais documentos normativos vigentes no Brasil, os quais necessitam ser conhecidos e estudados pelos professores e redes de ensino.

EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CAMPO DE TENSÕES E CONFLITOS

Conforme já mencionado, a identidade da Educação Infantil é atravessada por diferentes lastros teóricos. As tensões e os conflitos que surgem resvalam em práticas pedagógicas contraditórias, em busca de uma criança produtiva, que saiba ler e decodificar cada vez mais cedo, em detrimento do estímulo aos processos que alimentam a imaginação, o relacionar-se com o(s) outro(s), o brincar, o jogar, o pensar aquilo que ainda não existe, a partir dos campos de experiência previstos na BNCC.

Essas tensões a respeito da natureza identitária da Educação Infantil, na visão de Kramer (2006), surgiram na década de 1970, a partir da influência de agências internacionais que desenvolviam programas nos Estados Unidos e na Europa, visando salvar a escola do fracasso escolar. Para isso, de olho na ideia de um futuro promissor, seria necessário conceber as crianças como um capital humano que deveriam se alfabetizar precocemente a fim de garantir o progresso social.

Deve-se mencionar que os movimentos contrários à alfabetização na Educação Infantil não dispensam as didáticas nessa etapa de ensino, porquanto as interações e brincadeiras necessitam apresentar intencionalidades pedagógicas, levando as crianças a se desenvolverem e produzirem culturas, por meio do manuseio de objetos, do respeito às regras de um jogo, de imitações e de outras atitudes que, ao fim e ao cabo, estimulam a humanização e a valorização da alteridade.

Outros conflitos surgem em virtude de percepções reduzidas, limitadas ou, até mesmo, equivocadas do que seria “brincar” na escola, ação por vezes associada a um suposto *laissez-faire* pedagógico, no qual o mero contato com objetos levaria à aprendizagem e ao desenvolvimento, em suas múltiplas esferas. Nesse sentido, o professor seria um acompanhante. Na contramão dessa premissa, afirma-se que esse profissional necessita pensar nas necessidades das crianças, planejar momentos de leitura de histórias, exploração de espaços físicos, manipulação pedagógica de brinquedos, movimentação dos corpos, conversas, a fim de estimular as funções psicológicas superiores (Marques; Martins, 2024).

As tensões também costumam aparecer quando a Educação Infantil não é concebida como uma etapa na qual o corpo docente necessita se comprometer com a formação sociocultural das crianças, por meio de práticas devidamente planejadas e organizadas, tendo as brincadeiras como atividade precípua. Em tempos neoliberais, observa-se que essa vertente costuma ser desvalorizada, como se fosse perda de tempo dedicar estratégias pedagógicas para fortalecer a subjetividade brincante.

A natureza e a finalidade da Educação Infantil esbarram nas armadilhas do projeto neoliberal, que desconsidera os modos de ser, agir e estar no mundo, as relações sócio-históricas e culturais, concebendo primazia às competências, cujos objetivos nevrálgicos não contribuem para a emancipação das crianças, mas para ajustá-las a um sistema cujo *modus operandi* não valoriza o lúdico, o imaginário, o simbólico e suas nuances integrativas.

Godoy, Leão e Nascimento (2021) argumentam que, muito mais importante do que o ensino das letras do alfabeto, é inserir as crianças em práticas sociais de leitura e escrita, o que não se confunde com a organização de práticas excessivamente escolarizadas, centradas na repetição, na cópia e na antecipação de conteúdos próprios do Ensino Fundamental.

Ademais, as tensões e os desafios, no campo da Educação Infantil, se avolumam pelo desconhecimento dos campos de experiência previstos na BNCC, dentro dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Isso ocorre, em muitas instituições, por determinação do Projeto Político-Pedagógico da escola, por comparações com práticas desenvolvidas na rede privada, ou por meio da desconsideração da organização curricular com foco nas brincadeiras e interações.

A preocupação para alfabetizar na tenra idade envolve a busca precoce para que a criança, ao ingressar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tenha mais competências, haja vista as pressões externas das avaliações padronizadas, o que afasta a promoção de experiências nas quais se possa falar, ouvir, estimular a cultura oral, conversar etc. (Godoy; Leão; Nascimento, 2021).

Conforme Ferreiro (1999), não se trata de isolar as crianças do vasto e potente mundo da escrita, mas de preservar a identidade da Educação Infantil atrelada ao desenvolvimento integral, organizando o trabalho político-pedagógico de forma a concretizar seus direitos exarados nas DCNEIs e em outros documentos correlatos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ei! Professores! Deixem-nos, crianças, em paz!
Tudo era apenas um tijolo no muro
Todos são somente tijolos na parede (Pink Floyd, 1982).

Este estudo buscou analisar facetas identitárias da Educação Infantil, observando sua natureza pedagógica e objetivos, bem como a busca pela alfabetização nesta etapa. Nesse sentido, as descobertas bibliográficas revelaram que as didáticas inerentes às crianças costumam se dividir em diferentes perspectivas, gerando (in)tensas polêmicas. De um lado, há a defesa do contato com a leitura e a escrita. De outro, o estímulo ao letramento a partir de múltiplas linguagens, interações e brincadeiras.

A primeira etapa da Educação Básica exige um currículo acolhedor, talhado de sensibilidade, ética e compromisso com os múltiplos modos de coaprender das infâncias, pois as crianças não podem estar a serviço da competitividade exigida em avaliações de larga escala que pouco ou em nada contribuem para uma mudança social mais ampla, em prol da justiça e da emancipação.

Isso requer um olhar zeloso, pois as funções da Educação Infantil não são compreendidas como se deveria. Por outro lado, demanda investimentos na formação continuada dos professores, a partir de matrizes teóricas sociointeracionistas, de forma que os direitos das crianças e as especificidades das infâncias sejam respeitados, longe de precoces processos escolarizantes.

Como afirma Kramer (2006), a Educação Infantil é fundamental. Isso não significa dizer que necessita seguir o *modus operandi* desta última etapa, que possui duração de nove anos, adotando apostilas e materiais impressos padronizados com vistas à inserção das crianças em um mundo competitivo das economias globalizadas.

Educar com foco no cuidado demanda outros agires fecundos, contrários à aplicação de exercícios repetitivos e descontextualizados para, meramente, ocupar o tempo das crianças. Exige a criação de possibilidades, nas experiências cotidianas, para explorar o mundo, as relações, os objetos, descobrindo suas múltiplas linguagens e criando novas configurações.

Antecipar o futuro desconsiderando o presente é, em outra roupagem paradigmática, não privilegiar o sujeito pedagógico e sua identidade em construção. Por isso, advoga-se que a primeira etapa educacional não precisa estar envolta em metas de aquisição do código escrito, porquanto a apropriação do sistema de escrita alfabética é um processo que possui continuidade ao longo da escolarização, com objetivos e responsabilidades pedagógicas definidos para diferentes etapas da Educação Básica. Destarte, não é salutar o abandono das culturas infantis, vistas como improdutivas, em nome de atividades para se memorizar letras, sons ou sílabas.

Por fim, observa-se que a temática esquadrihada neste estudo não se esgota aqui, em virtude das amplas e variadas interpretações produzidas pelas políticas voltadas à Educação Infantil e pelas orientações que incidem sobre o trabalho docente, o que revela a necessidade de se desenvolver outros estudos, sintetizando novas perspectivas acadêmicas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges; FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Práticas de ensino da leitura e da escrita na Educação Infantil no Brasil e na França e os conhecimentos das crianças sobre a escrita alfabética. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, 2020.

ALVES, Rubem. **Para quem gosta de ensinar**. São Paulo: Papirus, 2016.

ASSIS, Cristina Ferreira; MONTEIRO, Rhadson. **Metodologias qualitativas e quadros de referência para a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**. JurES, v. 16, n. 29, 2023.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 77-90, 2019.

BATISTA, Gustavo Araújo. **A pesquisa documental no âmbito das políticas educacionais: conceitos e discussões**. Cadernos da FUCAMP, v. 29, 2024.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; GIRÃO, Fernanda Michelle Pereira. **Oralidade, leitura e escrita com crianças de 4 a 5 anos: pontos de partida e de chegada**. In: BRASIL. Fala, escuta, leitura e escrita: reflexões sobre a prática pedagógica com crianças de 4 a 5 anos. Recife: Editora dos Autores, 2025, p. 8-25.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa?** In: BRANDÃO, Ana Carolina

Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 13-32.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. Apresentação In: BRASIL. **Fala, escuta, leitura e escrita: reflexões sobre a prática pedagógica com crianças de 4 a 5 anos**. Recife: Editora dos Autores, 2025, p. 4.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. **Lei n. 15.388, de 14 de abril de 2026**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF: Presidência da República, 2026.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

GODOY, João Paulo Machado; LEÃO, Wanessa Barbosa; NASCIMENTO, Kellyane Silva do. **Alfabetizar na Educação Infantil?**, [S. l.: s. n.], 2021. Disponível em: <https://bsspcce.com.br/wp-content/uploads/2021/09/ALFABETIZAR-NA-EDUCACAO-INFANTIL.pdf>. Acesso em 19 jul. 2026.

KRAMER, Sônia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil é fundamental**. Educação & Sociedade, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006.

LIMA, Laís Lene Oliveira. Educação e infância: projetos em disputa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 263-274, jul./dez., 2011.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

MARQUES, Eliana Sousa Alencar; MARTINS, Maria de Nazareth Fernandes. Didática na Educação Infantil: mediação para humanização de crianças. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 105, 2024.

MEC. **Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa – PNAIC**. 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>. Acesso em 20 jul. 2026.

MORAIS, Artur Gomes de; NASCIMENTO, Gabryella Silva do; SILVA, Alexsandro. Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; SOUZA, Flávia Burdzinski de. **A Educação Infantil nas políticas de alfabetização: rupturas, retomadas e (des)encontros**. Santa Maria, Educação, v. 50, 2025.

OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SILVA, Glênio Oliveira da; SILVA, Michele Maria da. A pesquisa bibliográfica nos estudos científicos de natureza qualitativa. **Revista Prisma**, v. 2, n. 1, 2021.

PINK FLOYD: The Wall. **Direção: Alan Parker.** Reino Unido: Metro-Goldwyn-Mayer, 1982. 1 filme (95 min), son., color.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Sísifo e a Educação Infantil brasileira.** Proposições, n. 1, v. 14, p. 25-63, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade.** In: CERISARA, Ana Beatriz; SARMENTO, Manuel Jacinto (org.). Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Portugal: Asa Editores, 2004, p. 9-34.

SOARES, Magda. **Aprendizagem lúdica.** [Entrevista concedida a Rubem Barros]. Revista Educação, São Paulo, 2011.

SOARES, Magda. **Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as.** Cadernos Cenpec, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 146-173, 2014.



Critérios Utilizados pelos Professores para a Seleção e Uso do Material Didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental

Criteria Used by Teachers for the Selection and Use of Portuguese Language Teaching Materials in Elementary Education

Michelle de Souza Maia

Universidad de La Integración de Las Américas.

Alderlan Souza Cabral

Orientador Dr. <https://lattes.cnpq.br/8583035818373126>

Resumo: Este estudo é uma terceira descrição resumida de uma dissertação de mestrado desenvolvida para validação de título que traz como temática “Critérios utilizados pelos professores para a seleção e uso do material didático de língua portuguesa do ensino fundamental”. Objetivo geral: Compreender como se dá a relação dos aspectos didático-pedagógicos das práticas docentes com os saberes nos critérios utilizados pelos professores para a seleção e uso do material didático de língua portuguesa do ensino fundamental. O processo metodológico partiu de uma pesquisa bibliográfica, com enfoque qualitativo, fundamentada em estudos sobre ensino de Língua Portuguesa, letramento, gêneros textuais, livro didático e políticas públicas educacionais. A discussão considera contribuições de autores como Antunes (2003), Bunzen e Rojo (2005), Marcuschi (2008), Koch e Elias (2017), além dos documentos oficiais brasileiros, especialmente os Parâmetros Curriculares Nacionais e a BNCC. Os resultados da análise bibliográfica indicam que a seleção adequada dos materiais deve considerar critérios como coerência com os objetivos educacionais, adequação à faixa etária e ao nível de aprendizagem, diversidade de gêneros textuais, concepção de linguagem, valorização da leitura e da produção textual. Conclui-se que a atuação docente é fundamental para transformar o material didático em instrumento pedagógico significativo, uma vez que sua efetividade depende da capacidade do professor de selecionar, adaptar, complementar e contextualizar as propostas apresentadas.

Palavras-chave: material didático; língua portuguesa; ensino fundamental; professor; livro didático; PNLD; BNCC.

Abstract: This study presents a summary of a master’s thesis focused on the theme “Criteria used by teachers for the selection and use of Portuguese language teaching materials in elementary education.” General objective: To understand the relationship between the didactic-pedagogical aspects of teaching practices and the knowledge involved in the criteria teachers use to select and use Portuguese language teaching materials in elementary education. The methodological process began with qualitative bibliographic research grounded in studies on Portuguese language teaching, literacy, textual genres, textbooks, and public educational policies. The discussion incorporates contributions from authors such as Antunes (2003), Bunzen and Rojo (2005), Marcuschi (2008), and Koch and Elias (2017), as well as official Brazilian documents, particularly the National Curriculum Parameters (PCN) and the National Common Curricular Base (BNCC). The results of the bibliographic analysis indicate that the appropriate selection of materials must consider criteria such as alignment with educational objectives, suitability for the students’ age group and learning level, diversity of textual genres,

the underlying conception of language, and the emphasis placed on reading and writing. The study concludes that the teacher's role is crucial in transforming teaching materials into meaningful pedagogical tools, as their effectiveness depends on the teacher's ability to select, adapt, supplement, and contextualize the proposed activities.

Keywords: teaching materials; Portuguese language; elementary education; teacher; textbook; PNLD; BNCC.

INTRODUÇÃO

A instrução em Língua Portuguesa durante o Ensino Fundamental é uma das partes essenciais da formação educacional, dado que a habilidade linguística está intimamente ligada à atuação dos alunos nas variadas práticas sociais. As competências de ler, escrever, falar, ouvir, interpretar e criar textos são fundamentais para a inclusão do ser humano na sociedade, bem como para sua participação informada em diversos contextos sociais, culturais, políticos e profissionais.

Nesse cenário, os recursos educacionais desempenham um papel fundamental no planejamento e na implementação das atividades pedagógicas. Dentre esses recursos, o livro didático se destaca por sua relevância histórica nas instituições de ensino do Brasil. Contudo, a sua presença nas rotinas escolares não implica que todo material disponibilizado seja, por si só, apropriado às demandas específicas de uma turma ou contexto educacional. Pelo contrário, é imprescindível que o docente esteja envolvido em processos criteriosos de seleção, avaliação, adaptação e uso desses materiais. Objetivo geral: Compreender como se dá a relação dos aspectos didático-pedagógicos das práticas docentes com os saberes nos critérios utilizados pelos professores para a seleção e uso do material didático de língua portuguesa do ensino fundamental.

A presente obra se justifica, pois o material didático de Língua Portuguesa é um elemento multifacetado, pois integra diversas abordagens sobre linguagem, leitura, escrita, oralidade, gramática, texto e o processo de aprendizado. Por essa razão, a escolha desse material deve ir além de aspectos apenas estéticos ou concernentes à disposição física. É fundamental analisar quais teorias educacionais fundamentam as atividades sugeridas e quais oportunidades de aprendizado são disponibilizadas aos alunos.

MATERIAL DIDÁTICO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os recursos educativos têm um papel importante na estruturação do ensino. Entretanto, sua função não deve ser confundida com a prática docente em si. Esses materiais servem como ferramentas que podem apoiar o educador no desenvolvimento do planejamento, na exposição dos temas, na programação das atividades e na análise do aprendizado dos alunos.

No contexto do ensino da Língua Portuguesa, essa problemática ganha uma relevância ainda maior, uma vez que a linguagem não se limita a um mero conjunto

de normas gramaticais. A língua representa uma prática que é social, histórica e cultural, utilizada pelas pessoas para formar conexões, articular pensamentos, criar significados e engajar-se na vida comunitária.

Antunes (2003) argumenta a favor de uma abordagem educacional que destaque a importância da interação, da leitura, da escrita e da reflexão sobre a língua. Sob essa ótica, o material didático deve incluir atividades que permitam aos alunos empregar a linguagem em contextos reais e relevantes.

Assim, um material de qualidade deve evitar a fragmentação excessiva do ensino. Não basta apresentar exercícios de identificação de classes gramaticais ou regras normativas. É necessário criar condições para que o aluno compreenda como os recursos linguísticos funcionam na produção dos diferentes textos e situações comunicativas. Marcuschi (2008) destaca a importância de compreender a linguagem como atividade social e de trabalhar com gêneros textuais em situações concretas de uso. Essa perspectiva influencia diretamente os critérios para avaliação dos materiais didáticos.

O livro didático pode ser visto como uma ferramenta que conecta o saber acadêmico, o educador e o aluno. Entretanto, essa conexão não ocorre de maneira automática. O educador desempenha um papel crucial na escolha das atividades, na contextualização dos temas e na adaptação das sugestões às particularidades do grupo. Rojo e Batista (2003) afirmam que:

O manual de Língua Portuguesa apresenta diversas facetas, ligadas ao letramento, à cultura escrita, às atividades escolares e às diretrizes educacionais. Dessa forma, é essencial que sua avaliação seja feita de forma abrangente.

A obra não deve ser vista como um guia inflexível para todas as aulas. A atividade educativa requer abertura para incluir diversos tipos de materiais, como artigos de jornal, obras literárias, textos científicos, anúncios, recursos digitais, multimídia e criações feitas pelos alunos.

O material educativo deve, assim, ser visto como um recurso que pode facilitar o aprendizado quando integrado ao planejamento do professor. Seu papel é aumentar as possibilidades de aprendizagem, sem, no entanto, substituir a prática pedagógica.

Um dos riscos de uma utilização excessivamente dependente do livro é a transformação do professor em mero executor das atividades propostas pela coleção. Essa postura pode reduzir a autonomia profissional e limitar a capacidade de responder às necessidades específicas dos alunos.

Por outro lado, quando o professor conhece profundamente o material, identifica seus limites e possibilidades e estabelece relações com outras fontes, o livro pode funcionar como importante suporte pedagógico.

A escolha do material educativo deve ser um procedimento colaborativo, organizado e embasado. O educador deve considerar não apenas o que é ensinado, mas também a abordagem pedagógica, a eficácia das atividades propostas e como o material se conecta com a vivência dos alunos.

O critério inicial deve estar ligado às metas educacionais. O docente deve avaliar se o recurso utilizado realmente auxilia no avanço das competências previstas para o período letivo.

A escolha não deve se basear somente na questão “o livro contém o conteúdo?”, mas, acima de tudo, nas perguntas “de que maneira o conteúdo é desenvolvido?” e “quais aprendizagens podem ser promovidas?”.

Um recurso pode tratar de um gênero textual específico, mas de forma rasa. Em contrapartida, outro pode oferecer tarefas de leitura, avaliação, interpretação, criação e edição, permitindo uma aprendizagem mais profunda.

A Base Nacional Comum Curricular serve como um pilar essencial para a elaboração do planejamento educacional no Brasil. No que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa, a BNCC apresenta uma abordagem que destaca a importância das práticas linguísticas e da exploração de variados gêneros e áreas de atuação.

Assim, um fator essencial na escolha dos materiais é avaliar sua relação com as competências e habilidades estabelecidas para cada fase. Isso não implica converter a BNCC em uma lista de checagem departamental. É essencial que o educador avalie se as ações propostas realmente promovem as competências desejadas.

O conteúdo precisa proporcionar ao aluno chances de aprimorar suas habilidades em leitura, escrita, fala e análise da linguagem e dos signos. A escolha do material deve levar em conta a evolução das aprendizagens dos alunos. Um recurso eficaz deve reconhecer o avanço gradual das habilidades linguísticas, evitando tanto a redundância excessiva quanto a introdução de conteúdos que não estejam alinhados com o estágio de desenvolvimento dos estudantes.

Um dos critérios mais importantes é identificar a concepção de linguagem subjacente ao material. Em uma perspectiva interacionista e discursiva, a língua é compreendida como prática social. Nesse sentido, o aluno não deve ser visto apenas como receptor de regras, mas como sujeito que utiliza a linguagem para interagir e produzir sentidos. Marcuschi (2008) destaca que: “A dimensão social e interativa da linguagem. Essa compreensão deve refletir-se na seleção dos materiais.

O professor deve observar se o livro apresenta situações comunicativas significativas ou se reduz o ensino a exercícios descontextualizados. Também deve verificar se os textos são apresentados integralmente, contextualizados e acompanhados de questões que possibilitem diferentes níveis de compreensão. A diversidade de gêneros constitui outro critério essencial. O estudante precisa entrar em contato com textos que circulem em diferentes espaços sociais. Entre eles podem ser incluídos:

- contos;
- crônicas;
- poemas;
- notícias;
- reportagens;

- entrevistas;
- cartas;
- e-mails;
- propagandas;
- tirinhas;
- histórias em quadrinhos;
- verbetes;
- textos científicos;
- resenhas;
- artigos de opinião;
- textos digitais;
- infográficos;
- podcasts e outros gêneros multimodais.

O trabalho com gêneros amplia as possibilidades de aprendizagem porque permite compreender que diferentes textos possuem finalidades, estruturas, interlocutores e contextos específicos.

Marcuschi (2008) enfatiza que os gêneros estão relacionados às práticas sociais de linguagem. Assim, a presença de diversidade textual no livro didático deve ser acompanhada de propostas que permitam compreender as condições de produção e circulação desses textos.

O material didático precisa apresentar propostas de leitura que ultrapassem a localização de informações explícitas. A leitura escolar deve estimular a construção de sentidos, a realização de inferências, a identificação de informações implícitas, a análise crítica e o estabelecimento de relações entre texto e contexto.

Koch e Elias (2017) compreendem a leitura como processo de interação entre autor, texto e leitor. Portanto, atividades que reduzem o aluno a identificar respostas previamente estabelecidas podem limitar a formação de leitores autônomos.

Um outro aspecto relevante diz respeito à forma como o conteúdo aborda os conhecimentos gramaticais. A abordagem da gramática não deve ser descartada, mas sim integrada e conectada às atividades de leitura e à criação de textos. Antunes critica métodos de ensino que desligam a gramática das situações reais de uso da linguagem.

“Dessa forma, é importante que o educador avalie se o material didático oferece a oportunidade de entender a função dos elementos linguísticos na formação dos significados” (Antunes, 2003).

Ao abordar a pontuação, o conteúdo pode incluir textos autênticos e examinar de que maneira a pontuação afeta a estrutura e a compreensão. No estudo dos verbos, é possível explorar como as escolhas desses verbos ajudam a estabelecer tempo, modo e ponto de vista. Esse tipo de abordagem permite uma reflexão sobre a linguagem de maneira mais profunda.

Os materiais didáticos também precisam ser analisados quanto à representação da diversidade social e cultural brasileira. O professor deve observar se o material apresenta diferentes sujeitos, culturas, regiões, formas de falar, modos de vida e experiências sociais.

A diversidade deve aparecer não apenas como elemento ilustrativo, mas como parte efetiva do conhecimento trabalhado. Também é necessário observar possíveis estereótipos, preconceitos ou representações discriminatórias. O material precisa contribuir para a construção de uma educação comprometida com respeito, cidadania e valorização das diferenças.

A escolha dos materiais deve levar em conta a visão do letramento, entendido como a inclusão em atividades sociais de leitura e escrita. Soares (2009) faz uma distinção entre alfabetização e letramento, afirmando que a compreensão do sistema de escrita deve estar interligada ao emprego social da leitura e da escrita.

Dessa forma, os materiais educativos apropriados devem oferecer oportunidades para que o estudante possa ler e escrever com objetivos específicos. A instituição de ensino deve abordar textos que estão presentes na sociedade, permitindo que os alunos entendam suas finalidades e os contextos nos quais são usados. O conteúdo deve, assim, promover a capacitação de indivíduos que consigam empregar a linguagem de forma independente e reflexiva.

O PNLD é uma das mais importantes iniciativas governamentais do Brasil voltadas para garantir o acesso a livros e materiais educativos. O programa cria métodos para avaliar e oferecer as obras às instituições de ensino. Uma vez aprovados na avaliação, os materiais são incluídos nos guias que auxiliam na seleção.

O FNDE enfatiza que a seleção deve incluir a participação de educadores e administradores, além de levar em conta a conformidade dos materiais com as metas educacionais e o plano pedagógico da instituição de ensino. A presença dos professores é, assim, um componente fundamental.

Durante o processo de seleção, o educador deve se abster de tomar decisões que se fundem apenas em critérios superficiais, como a capa do material, o número de ilustrações ou o design visual.

Estudos acerca da seleção de livros didáticos de Língua Portuguesa revelam casos em que a avaliação das obras é realizada de forma superficial e em que a orientação oficial não é utilizada de maneira adequada como ferramenta de suporte à tomada de decisão. Essa informação destaca a relevância de capacitar docentes para uma avaliação crítica dos conteúdos. Outro aspecto fundamental é a acessibilidade.

O professor precisa analisar se o material pode ser utilizado por estudantes com diferentes necessidades e se oferece possibilidades de adaptação. A inclusão não pode ser compreendida somente como disponibilização física do material. É necessário que as atividades possam ser adaptadas e que o conteúdo seja acessível.

Recursos digitais, audiovisuais, textos ampliados, audiodescrição, recursos de leitura e diferentes formas de apresentação podem ampliar as possibilidades de participação.

Por isso, a seleção dos materiais deve considerar a diversidade existente na sala de aula. A qualidade dos textos é um critério central para o ensino de Língua Portuguesa. O professor deve observar:

- autoria;
- gênero;
- fonte;
- extensão;
- linguagem;
- complexidade;
- relevância social;
- diversidade;
- atualidade;
- adequação à idade.

É importante que os textos não sejam utilizados apenas como pretexto para exercícios gramaticais. O texto precisa constituir objeto de leitura, interpretação e produção de sentidos.

Na análise do livro didático como ferramenta de mediação, investigações indicam que as tarefas de escrita e a familiaridade do docente com o conteúdo impactam de maneira significativa nas oportunidades de evolução da habilidade discursiva dos estudantes.

O livro didático não deve ser considerado como o objetivo final da educação. Pode servir como uma base para novas experiências. Uma tarefa de leitura de notícias pode se desenvolver em uma investigação sobre eventos locais. Uma sugestão de redigir uma carta pode levar à criação de uma correspondência verdadeira destinada a uma organização.

A análise de uma campanha publicitária pode ser expandida para a avaliação de anúncios veiculados nas mídias sociais. Essa abordagem converte o material em uma ferramenta de análise e engajamento comunitário. Assim, a atuação do professor deve ir além da mera repetição das tarefas. A seleção do material didático não deve ser responsabilidade isolada de um professor.

É importante que o processo envolva o conjunto da equipe pedagógica e docente. O planejamento coletivo possibilita comparar diferentes obras, identificar pontos positivos e limitações, discutir sua adequação ao currículo e estabelecer critérios comuns.

O próprio funcionamento do PNLD enfatiza a participação democrática e autônoma de professores e gestores na escolha das obras. Essa participação fortalece a gestão pedagógica e evita que a escolha seja determinada exclusivamente por fatores externos à escola.

PROCESSO METODOLÓGICO

A investigação bibliográfica possibilita a coleta e a análise de saberes previamente elaborados sobre um assunto específico. Para isso, foram levados em conta livros, artigos acadêmicos, documentos oficiais e pesquisas associadas ao livro didático, ao ensino da Língua Portuguesa, ao letramento, aos gêneros textuais, à leitura, à escrita e às políticas públicas na área da educação.

Esta pesquisa é classificada como uma revisão da literatura, adotando uma abordagem qualitativa. A escolha por essa metodologia se fundamenta na necessidade de examinar as teorias e os documentos educacionais que tratam dos critérios para a seleção e aplicação dos recursos didáticos de Língua Portuguesa no ensino fundamental.

A pesquisa qualitativa permite compreender os significados contidos nas produções teóricas e nos documentos examinados. O objetivo não é simplesmente criar uma relação quantitativa entre os estudos identificados, mas sim entender de que maneira distintos autores abordam a escolha e o uso dos recursos didáticos, além de quais critérios podem favorecer uma prática pedagógica mais relevante.

O corpus teórico foi delimitado prioritariamente a referências publicadas até 2022, incluindo documentos oficiais brasileiros e estudos reconhecidos na área da educação e da linguagem. Entre os documentos analisados destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e documentos relacionados ao PNLD.

A análise foi organizada a partir de categorias temáticas: concepção de linguagem; adequação curricular; leitura; produção textual; gêneros discursivos e textuais; oralidade; análise linguística; diversidade cultural; acessibilidade; qualidade das atividades; autonomia docente; e articulação entre material didático e realidade dos estudantes.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

O estudo da literatura existente revelou que a escolha e a aplicação dos recursos didáticos de Língua Portuguesa englobam aspectos pedagógicos, curriculares, linguísticos e socioculturais.

O primeiro ponto observado diz respeito à urgência de ir além da visão do livro didático como meramente um depósito de informações. Com base nas reflexões de Antunes (2003), Marcuschi (2008), Koch e Elias (2017) e outros pesquisadores, entende-se que o ensino de línguas deve estar vinculado às práticas cotidianas de comunicação.

O segundo ponto diz respeito ao papel fundamental do professor como facilitador. O conteúdo por si só não é responsável pelos resultados da educação. A maneira como ele é empregado depende das decisões pedagógicas tomadas pelo professor.

O terceiro ponto diz respeito à importância de conectar o material didático com os documentos curriculares. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) oferece diretrizes que precisam ser levadas em conta na análise das propostas, especialmente no que tange às práticas linguísticas e ao aprimoramento de habilidades.

O quarto ponto se refere à variedade de textos. Recursos que incluem diversos gêneros e formas de leitura, escrita e interpretação proporcionam um ambiente mais favorável para alinhar o ensino às práticas sociais da linguagem.

O quinto ponto diz respeito à importância de examinar o conteúdo de forma crítica. A presença de uma avaliação oficial não dispensa a análise por parte do educador, uma vez que cada instituição de ensino apresenta particularidades próprias.

O sexto ponto diz respeito à contextualização. É fundamental que os recursos utilizados favoreçam a conexão entre os conteúdos acadêmicos e as vivências dos alunos.

Em conclusão, a pesquisa destaca que a escolha dos materiais precisa ser acompanhada de capacitação para os educadores. Não é suficiente oferecer uma variedade de livros se os professores não têm a fundamentação teórica e as habilidades metodológicas necessárias para avaliá-los.

Proposta de Procedimento para a Seleção do Material Didático

A partir das discussões apresentadas, pode-se sugerir um procedimento organizado em cinco etapas.

- Primeira etapa: análise do currículo

A equipe docente deve identificar os objetivos de aprendizagem e os conteúdos previstos para o período.

- Segunda etapa: análise da concepção pedagógica

Deve-se verificar qual concepção de linguagem, leitura, escrita e gramática sustenta o material.

- Terceira etapa: análise das atividades

Devem ser avaliadas as propostas de leitura, escrita, oralidade, análise linguística e produção de sentidos.

- Quarta etapa: análise da adequação ao contexto

É necessário verificar se os textos e atividades dialogam com as características dos estudantes e da comunidade escolar.

- Quinta etapa: análise da possibilidade de mediação

Finalmente, deve-se verificar se o professor terá liberdade para adaptar, complementar e ampliar as atividades. Esse procedimento contribui para uma seleção mais consciente e fundamentada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como finalidade investigar os critérios empregados pelos educadores na seleção e utilização de recursos didáticos de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Através da revisão de literatura, foi viável entender que a escolha dos materiais didáticos é uma atividade pedagógica extremamente importante, uma vez que afeta diretamente a qualidade das experiências de aprendizado oferecidas aos alunos.

Constatou-se que a escolha não pode ser feita somente com base em elementos visuais, volume de conteúdo ou facilidade de uso. É fundamental avaliar a abordagem linguística contida na obra, sua conexão com o currículo, sua relação com a BNCC, a variedade de gêneros textuais, a qualidade das atividades de leitura e escrita, o manejo da oralidade, a análise da linguagem, a diversidade cultural, a inclusão e a possibilidade de contextualização.

No contexto do ensino de Língua Portuguesa, essa atenção se mostra fundamental, uma vez que a linguagem é entendida como uma prática social e um meio de interação. Assim, os recursos didáticos devem proporcionar vivências nas quais os alunos tenham a oportunidade de ler, interpretar, criar textos, argumentar, ouvir, falar e refletir sobre as diversas aplicações da língua em distintas circunstâncias.

O estudo também destacou que o educador desempenha uma função fundamental no processo. Mesmo que o conteúdo tenha sido analisado e escolhido por instâncias institucionais, é responsabilidade do professor examinar as sugestões e avaliar se elas atendem às necessidades específicas de sua classe.

O PNLD é uma política pública significativa que visa ampliar o acesso aos recursos didáticos e define métodos de avaliação e seleção que incentivam a participação das instituições de ensino. No entanto, a presença de critérios estabelecidos não isenta os professores e a equipe pedagógica de realizar uma análise que considere o contexto específico.

Um ponto importante a se destacar é que o livro didático não deve ser visto como o único recurso para o aprendizado. Sua aplicação deve ser integrada a diferentes ferramentas e abordagens. O educador pode escolher certas atividades, alterar outras, adicionar conteúdos e desenvolver novas sugestões com base nas necessidades dos estudantes.

Nesse contexto, o material pedagógico deve ser visto como um recurso de intermediação, e não como um capítulo a substituir a atuação do docente. A eficácia de sua aplicação está ligada à habilidade do educador em converter as sugestões contidas na obra em vivências de aprendizado relevantes.

Assim, pode-se afirmar que os critérios para a escolha e utilização de materiais didáticos de Língua Portuguesa precisam levar em conta uma abordagem abrangente, englobando elementos pedagógicos, linguísticos, curriculares, sociais e culturais. Entre os critérios mais relevantes, podemos destacar: alinhamento com os objetivos de aprendizado; conformidade com a BNCC e o planejamento

pedagógico; visão interacionista da linguagem; variedade de gêneros textuais; excelência nas propostas de leitura; estímulo à escrita; valorização da oralidade; análise linguística em contexto; respeito à diversidade; acessibilidade; qualidade das produções textuais; contextualização e a possibilidade de personalização por parte do docente.

Dessa forma, a escolha de materiais didáticos de qualidade deve estar associada à formação continuada dos docentes e à construção coletiva das decisões pedagógicas. Mais do que escolher um livro, trata-se de escolher possibilidades de aprendizagem que contribuam para formar estudantes leitores, escritores, produtores de sentidos e sujeitos capazes de utilizar a linguagem de forma autônoma, crítica e participativa na sociedade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

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

BUNZEN, Clécio; ROJO, Roxane. **Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo**. In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2005. p. 73-117. KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2017.

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

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.



Aprendizagem em Movimento: A Ressignificação do Lúdico e dos Espaços de Aprendizagem na Transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais

Learning in Motion: Reframing Play and Learning Spaces in the Transition from Early Childhood Education to the Early Years of Primary Education

Fernanda dos Santos da Silva

Resumo: O presente estudo tem como temática central a importância que o brincar possui no Ensino Fundamental I, através da implantação de “Cantinhos Lúdicos” na sala de aula. Este tema foi escolhido porque acredito que o brincar, seja dirigido ou livre, propicia à criança um desenvolvimento saudável. A fundamentação teórica é elucidada com base em diversas obras de autores que se referem ao tema. Para a pesquisa utilizou-se a metodologia qualitativa e exploratória. A partir dessas ideias, houve um entendimento de que as brincadeiras com o objetivo pedagógico favorecem o processo de ensino-aprendizagem e tornam o sujeito mais consciente de seu papel na sociedade.

Palavras-chave: brincar; ensino fundamental; cantos lúdicos.

Abstract: The present study focuses on the importance of play in Elementary Education through the implementation of “Play Corners” in the classroom. This topic was chosen based on the understanding that play, whether guided or free, contributes to children’s healthy development. The theoretical framework is supported by several works by authors who address the subject. A qualitative and exploratory methodology was adopted for the research. Based on these considerations, it was concluded that play activities designed with pedagogical purposes foster the teaching-learning process and help individuals become more aware of their role in society.

Keywords: play; elementary education; play corners.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como tema principal abordar o lúdico no processo de ensino e aprendizagem e avaliar o seu significado para o desenvolvimento global da criança. Surgiu o interesse por tal temática no decorrer do Estágio Curricular obrigatório no curso de pedagogia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, onde foi verificada a dificuldade das crianças nesta transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, onde, na primeira etapa, era mais utilizado este recurso pedagógico e agora fica mais restrito este tipo de recurso e foca mais no processo de alfabetização e letramento, esquecendo-se deste importante processo.

Este será organizado a partir de estudos e de um plano de ação, o qual visa elaborar, na sala de aula, cantos lúdicos e cantos dos jogos, transformando o espaço escolar em um ambiente mais aconchegante, envolvente, acolhedor e motivador para que a aprendizagem significativa realmente aconteça, permitindo,

assim, que a criança se torne um adulto rico em criticidade, saúde e bem-estar social.

A aprendizagem por meio do lúdico proporciona ao educando tornar-se um indivíduo mais criativo, autônomo e feliz, desenvolvendo capacidades importantes como a atenção e a imaginação e facilitando sua inserção no mundo social.

Durante as brincadeiras, a criança vai estabelecendo relação com o mundo adulto através de suas representações simbólicas. Sabe-se que o lúdico contribui para o desenvolvimento integral da criança. Por meio da brincadeira, a aprendizagem se torna muito mais significativa e prazerosa, o aluno aprende sem perceber. O lúdico faz parte do mundo da criança. A escola, portanto, não pode ficar alheia a isto.

Muitos educadores acham que brincar em sala de aula é uma perda de tempo. O professor precisa entender que o lúdico pode ser seu parceiro no processo de ensino-aprendizagem. Acima de tudo, compreender que a brincadeira é algo inerente à criança, pois faz parte do seu mundo.

O objetivo geral desse trabalho é trazer uma reflexão sobre o brincar no Ensino Fundamental I, os benefícios da implantação dos “Cantinhos Lúdicos” na sala de aula e a influência que isso traz para o desenvolvimento das crianças. Especificamente, objetiva-se a criação de um espaço socializador e criativo na sala de aula, que possibilite ao aluno aprender brincando, a valorização do brincar nas séries iniciais do ensino fundamental, a promoção de momentos harmoniosos entre os alunos, o estabelecimento de vínculos sociais e afetivos e o desenvolvimento de aptidões físicas e mentais no aluno brincante.

É importante inserir na prática escolar dos currículos de Ensino Fundamental das Séries Iniciais o lúdico e tê-lo como ferramenta para o processo de ensino e aprendizagem, visto que o brincar é a essência da infância.

Neste sentido, este estudo direciona-se a todos aqueles interessados em conhecer um pouco mais o universo da ludicidade e sua importância para o desenvolvimento das crianças no âmbito afetivo, cognitivo e psicomotor.

DESENVOLVIMENTO

Esta pesquisa está dividida em três partes principais, sendo a primeira composta pelos referenciais teóricos baseados em autores, a segunda parte apresenta a descrição dos métodos e materiais usados no decorrer da pesquisa e na terceira e última parte apresentam-se os resultados e discussão obtidos através da pesquisa.

Fundamentação Teórica

Nas brincadeiras, se aprende e são incorporados conceitos, preconceitos e valores. Nas brincadeiras, se materializam as trajetórias singulares de vida das crianças, seus valores e suas experiências. O brincar faz parte integral da formação

da criança e os pais e as escolas devem encarar isso de maneira a estarem seriamente comprometidos com o brincar de forma a desenvolver e educar a criança.

A brincadeira encontra-se presente em diferentes tempos e lugares, deste modo, cada brincadeira tem um significado no contexto histórico e social em que a criança vive.

Brincar, criar, expressar-se, comunicar-se, trabalhar em grupo, experienciar a cooperação, seguir o caminho da própria imaginação... talvez tudo isso seja um doce e divertido remédio para ajudar o homem a lidar melhor com a própria realidade e em si mesmo encontrar forças para lutar contra as diversidades que certamente enfrentará (Prosser, 2012, p.17).

O brincar sempre está relacionado ao pedagógico, pois a criança sempre aprende enquanto brinca. Objetivos estes que caminham juntos numa mesma perspectiva, entretanto, a escola deve fornecer condições para que as crianças tenham oportunidade de aprender através das brincadeiras e dos jogos.

As brincadeiras, para as crianças, estão repletas de desafios, experimentos e prazeres e trazem consigo a vivência de alguma situação anterior, a descoberta de novas faces e possibilidades de algo conhecido ou a resolução de uma dificuldade nova. Ao brincarem umas com as outras, elas interagem de tal forma que constroem juntas realidades vividas e/ou objetos que passarão a fazer parte da sua trajetória e do seu mundo. Criam novas imagens, vivem situações como se fossem reais (como ao brincar de casinha, de super-herói, de fazer compras no supermercado, de corrida de Fórmula 1, etc.) (Prosser, 2012, p.53).

Vale ressaltar que o jogo articula por si só a interação dos envolvidos, despertando a curiosidade e o interesse, bem como possibilita o avanço da criança em seus níveis de desenvolvimento e conseqüentemente na aprendizagem. Alves (2011, p.56):

É fundamental que o professor esteja atento aos interesses e necessidades de cada faixa etária no que diz respeito ao jogo. Esse cuidado pode evitar alguns contratempos durante as aulas. Aproximar os interesses didático-pedagógicos dos interesses das crianças pode resultar numa aula mais rica e significativa em termos de aprendizagem. Além disso, é importante que o professor conheça os contextos culturais de cada criança, a fim de acolher as experiências lúdicas vivenciadas por elas nos diversos contextos, procurando sempre ampliá-las. Isso significa que procurar saber de que brincadeiras ou jogos as crianças gostam e vivenciam pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Os “Cantos Lúdicos”, organizados na sala de aula, trazem a possibilidade de compartilhamento dos brinquedos, do tempo e do espaço, facilitam a interação entre os alunos e desenvolvem potencialidades tanto individuais quanto sociais, além de auxiliar o professor no ato pedagógico.

Esses espaços podem ser montados em uma única sala com diversos cantos, dependendo das possibilidades de instalação e material, bem como podem trabalhar com brinquedos industrializados ou confeccionados por meio de sucata, mantendo-os organizados em prateleiras e catalogados (Alves, 2011, p.70).

Desta forma, o brincar da criança não é apenas um ato espontâneo de um determinado momento. Cada criança frente ao jogo apresenta sua própria especificidade, pois brincar carrega as experiências, as vivências, enfim, a história de cada criança (Alves, 2011, p.63).

Para estimular a capacidade representativa e a imaginação dos alunos, é preciso que o professor incorpore brincadeiras, jogos e brinquedos em sua prática pedagógica, dispondo de intervenção e recursos necessários, pois “é essencial que o professor esteja disponível a acolher as produções lúdicas da criança e reconhecer nelas sua íntima ligação com o aprender” (Alves, 2011, p.55).

Sendo assim, parece-nos fundamental que a instituição escolar possibilite espaços físicos e simbólicos para a vivência do jogo pelas crianças (Alves, 2011, p.63).

A entrada de crianças de seis anos no Ensino Fundamental implica assegurar-lhes garantia de aprendizagem e desenvolvimento pleno, atentando para a grande diversidade social, cultural e individual dos alunos, o que demanda espaços e tempo diversos de aprendizagem (DCNS, 2013, p. 121).

Segundo Prosser (2012):

O professor deverá estar atento a todos os detalhes. Ao observar como se desenvolve a brincadeira, ele pode, com algum comentário ou com alguma pergunta ou sugestão, orientar o direcionamento da atividade. Ao avaliar continuamente a intensidade da participação de cada criança, ele pode encorajar as que participam apenas de maneira periférica, buscando sua integração maior ao grupo ou à ação. Ao estimular ideias e opiniões na classe, ele estará incitando os educandos ao alargamento da sua capacidade de observar, de expressar-se e de compreender partes, antes não percebidas naquela unidade.

Visto que, para essa atividade se concretizar, o professor deverá incorporar brincadeiras, dispor de recursos e jogos necessários para a realização da sua prática pedagógica.

Nessa etapa do Ensino Fundamental I, é interessante o professor dispor de materiais que tragam estímulos para as crianças aprenderem a conviver e interagir uns com os outros, dando oportunidade para que possam se expressar e se conhecer melhor. Também é válido ressaltar que “ao solicitar a participação dos alunos na escolha das atividades e em suas modificações, abre-se um espaço para a construção e a reconstrução de alguns valores e regras que, até então, eram inquestionáveis. A abertura ao diálogo, por meio do lúdico, é um incentivo fundamental ao desenvolvimento da cooperação para além das aulas de educação

física e da escola (Correia, 2010, p.60-61).

É necessário pensar e repensar essa proposta de incluir o lúdico no contexto escolar, sendo que este é um espaço destinado ao respeito e à aprendizagem de qualidade, tendo em vista que:

Ao serem resgatadas as brincadeiras das crianças e ao serem utilizadas como um conteúdo importante nas aulas, os alunos passam a ser respeitados. Qualquer proposta pedagógica intitulada cooperativa, democrática ou participativa, seja na educação física ou em qualquer disciplina, deve começar respeitando os educandos e sua cultura, de forma igualitária, sem sentimentos de superioridade e de autoritarismo (Correia, 2010, p. 61).

Compreende-se que ao instituir nas salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental os “Cantos Lúdicos”, estaremos contribuindo para que haja momentos de interação entre os alunos, saciando as necessidades educacionais que possuem, trocando experiências, aprendendo regras, compartilhando brinquedos e aprendendo de modo fácil a conviver e respeitar uns aos outros.

A utilização adequada do material é uma atitude que se desenvolve desde os primeiros dias de aula. Aos poucos, o aluno sentirá que tem liberdade para, por exemplo, servir-se da biblioteca e de outros materiais de uso coletivo e irá tomar consciência de que deve conservá-los, bem como respeitar os colegas quando estão usando determinado material (Russo, 2012, p.24).

Além disso, é preciso garantir que a passagem da Pré-Escola para o ensino fundamental não leve a ignorar os conhecimentos que a criança já adquiriu. Igualmente, o processo de alfabetização e letramento, com o qual ela passa a estar mais sistematicamente envolvida, não pode sofrer interrupção ao final do primeiro ano dessa nova etapa da escolaridade (DCNS,2013,p. 121).

Sendo assim aos educadores se faz necessário compreender e refletir sobre o comprometimento e a participação ativa que tem o lúdico na vida da criança em todas as fases do seu desenvolvimento, em especial nesta fase de transição , para que a criança consiga desenvolver todas as habilidades e competências de forma natural e agradável.

Material e Métodos

No presente estudo será utilizada a abordagem qualitativa de pesquisa, por se tratar de um tema relevante que é o lúdico no Ensino Fundamental I.

Esta pesquisa surgiu da necessidade de observar o contexto em que está inserido o objeto de estudo, por meio da vivência e das experiências na realização dos cantinhos lúdicos na sala de aula, a fim de realizar uma análise da contribuição do lúdico no processo de ensino-aprendizagem das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

A partir de então, foram verificados os recursos metodológicos para organizar

a sala de aula em “cantinhos”. Primeiramente, foram coletados diversos materiais, como garrafas pet, caixas de leite, tecidos, caixas de papelão, entre outros. Estes serão utilizados para elaborar vários brinquedos e jogos, como jogo de basquete, pufe de garrafas pet, bonecas de pano, jogo de pebolim, etc. Alguns materiais utilizados, como livros e materiais escolares, serão doados pela instituição escolar.

Feito este primeiro passo, haverá a aplicação do projeto, o qual consiste em organizar na sala de aula os “Cantinhos Lúdicos”, entre eles, o “Cantinho da Leitura”, “Cantinho dos Jogos”, “Cantinho Livre”, “Cantinho da Arte”. O objetivo deste projeto é ofertar às crianças momentos de alegria, prazer e descontração, em que consigam associar o brincar à aprendizagem significativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O plano de ação consiste em elaborar os “Cantinhos Lúdicos” na sala de aula. Através desses cantinhos, ficaram elucidados a curiosidade e o encanto das crianças em aprender brincando.

Os alunos, ao adentrarem na sala, que se encontrava organizada em “Cantinhos Lúdicos”, ficaram eufóricos, perplexos com a novidade; em seguida, passaram a investigar cada ambiente, observando e manipulando os objetos que estavam ali expostos.

Foram observados momentos diversos, algumas crianças ficaram tão eufóricas que iam de um lado para outro, queria fazer tudo ao mesmo tempo, outras se sentaram nos puffes de garrafa pet para lerem livros, algumas se deitavam no tapete, outras usaram o “Cantinho da Arte”, para pintar com tinta e manusear massinhas de modelar e argila, outros se encontraram nas brincadeiras de faz de conta com as bonecas de pano, outros foram brincar com as pecinhas de montar e alguns optaram pelos jogos.

O brincar livre, com toda certeza, favorece a socialização e integração dos alunos, em especial na brincadeira de faz de conta, visto que, durante a observação, verificamos o momento em que o aluno A convidou o aluno B para brincar de mamãe e filhinho, em que o aluno A falava que ia fazer um cafezinho para tomar juntamente com seu filhinho, e o aluno B, que era o filho, agradecia à sua mãe. Através dessas brincadeiras e tantas outras de faz de conta, foi observado que elas iam revivendo situações cotidianas para elas.

A partir dessa colocação, entendemos que o brincar livre possibilita que os próprios alunos determinem com o que pretendem brincar, estabelecendo as regras da brincadeira, atribuindo funções aos companheiros, elaborando hipóteses, expondo suas ideias e opiniões de forma autônoma e construtiva.

Foi observado que a professora regente precisou intervir poucas vezes para ajudar a resolver alguns pequenos conflitos referentes às regras de determinados jogos, visto que são crianças em processo de desenvolvimento de suas potencialidades.

Evidenciou-se a forma como a docente incentiva e atribui valores às crianças, através do compartilhamento dos brinquedos e da ajuda que um colega oferta ao outro, contribuindo assim para a construção de valores éticos e morais.

Nos jogos livres, os alunos escolheram seus parceiros e brinquedos espontaneamente e de forma autônoma, definindo suas próprias regras. Nas brincadeiras e jogos coordenados, a professora articulou-os com o ensino-aprendizagem de certos conteúdos cabíveis a tais atividades.

Deste modo, ficou evidente que o modo como é organizado o ambiente escolar interfere de forma relevante no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças; por isso, é fundamental valorizar os espaços lúdicos em todas as etapas da Educação Básica, pois se trata de espaços provedores de aprendizagens tanto nas esferas sociais e afetivas quanto cognitivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, verificou-se a importância das atividades lúdicas para o desenvolvimento integral das crianças; compreendeu-se a relevância desta prática no ambiente escolar para que a aprendizagem aconteça de maneira mais saudável e prazerosa.

Ficou evidente que, através das atividades lúdicas, a criança consegue assimilar valores, adquire comportamentos positivos, desenvolve diversas áreas do conhecimento, aprimora habilidades motoras e exercita o físico e o psicológico, pois, brincando, a criança consegue desenvolver o senso de companheirismo, aprende a conviver, respeitar e aceitar regras.

Através dos resultados obtidos na implantação dos cantinhos lúdicos na sala de aula, fica explícito o quanto é relevante motivar as brincadeiras e os jogos.

Ao longo do estudo, fizeram-se algumas reflexões sobre a importância das atividades lúdicas para o desenvolvimento da criança como um todo e a necessidade de inseri-las no currículo escolar das primeiras séries do Ensino Fundamental. Os educadores precisam ter a dimensão lúdica como forma de dar mais vida à sua ação pedagógica, compreendendo que é uma necessidade humana.

Pode-se dizer ainda que a sala de aula é um espaço que necessita sempre de inovação e planejamento por parte do professor, pois esse é o responsável por mediar o processo de ensino-aprendizagem do educando. O educador deve programar nas salas de aula cantinhos lúdicos, inovando e instigando a curiosidade dos alunos pelo aprendizado, trazendo novidades que incitem o desejo de busca pelo novo e assim desenvolver nas crianças autonomia e responsabilidade sobre suas ações.

Os dados observados no período da pesquisa de campo foram relevantes para entender os benefícios que os cantinhos lúdicos possuem para o desenvolvimento das potencialidades das crianças, transformando o espaço escolar em um ambiente mais dinâmico e criativo, rico em aprendizagens e interação.

Portanto, quanto mais proporcionarmos esses momentos lúdicos para nossos alunos, mais espontânea, criativa, alegre e afetiva será. Assim, se faz necessário que o professor privilegie o brincar em sala de aula como condição facilitadora da aprendizagem

REFERÊNCIAS

ALVES, Fernando D. **A criança, o jogo e a prática educativa: encontros e desencontros**. In: SOMMERHALDER, Aline (Org.). Jogo e a Educação da Infância: muito prazer em aprender. Curitiba: CRV, 2011. Básica. Brasília 2013

CORREIA, Marcos Miranda. **Trabalhando com Jogos Cooperativos** São Paulo: PAPIRUS, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação**.

PROSSER, Elisabeth Seraphin. **Ensino de Artes**. Curitiba: IESDE, 2012.

RUSSO, Maria de Fátima. **Alfabetização: um processo em construção**. São Paulo: SARAIVA, 2012.



A Ludicidade no Contexto Educacional do Brasil

Playfulness in the Brazilian Educational Context

Suellen Teixeira Nascimento

Universidad de la Integración de Las Américas

Alderlan Souza Cabral

Orientador Dr. <https://lattes.cnpq.br/8583035818373126>

Resumo: Este estudo foi desenvolvido no período de uma pesquisa de mestrado em Ciências da Educação como parte do requisito para reconhecimento de títulos que traz como temática “A ludicidade no contexto educacional do Brasil”. Objetivo geral: demonstrar as relações existentes entre a ludicidade e a educação, tendo como referências a legislação educacional brasileira, os conceitos sobre metodologias e estratégias educacionais, habilidades adquiridas e a formação do professor. O processo metodológico partiu de uma pesquisa exploratória. Uma pesquisa exploratória é um tipo de pesquisa realizada quando o pesquisador ainda conhece pouco sobre o tema e deseja explorar o problema, compreender melhor o assunto e levantar hipóteses para estudos futuros. Se aderiu ao enfoque qualitativo. Os principais resultados apresentam que a ludicidade na educação torna-se primordial, pois os jogos, brincadeiras, dinâmicas e outras atividades escolares ajudam no desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos, mesmo diante de alguns obstáculos e dificuldades que podem surgir por conta do contexto na escola ou na formação continuada docente. As considerações finais assinalam a importância dos avanços educacionais quanto ao uso de metodologias e estratégias lúdicas para superar as dificuldades enfrentadas pelos alunos e a necessidade de formação continuada dos professores.

Palavras-chave: educação; ludicidade; ensino-aprendizagem.

Abstract: This study was developed during a Master's research project in Educational Sciences—as part of the requirements for degree recognition—focusing on the theme of “playfulness in the Brazilian educational context.” The general objective is to demonstrate the relationships between playfulness and education, drawing upon Brazilian educational legislation, concepts regarding educational methodologies and strategies, skill acquisition, and teacher training. The methodological approach began with exploratory research—a type of study conducted when the researcher has limited prior knowledge of the topic and seeks to explore the problem, gain a better understanding of the subject, and formulate hypotheses for future studies. A qualitative approach was adopted. The main results indicate that playfulness is essential in education; games, play activities, group dynamics, and other school-based activities foster students' cognitive and emotional development, even in the face of obstacles or difficulties arising from the school environment or teacher professional development. The final considerations highlight the importance of educational advancements regarding the use of playful methodologies and strategies to overcome student challenges, as well as the need for ongoing teacher training.

Keywords: education; playfulness; teaching-learning.

INTRODUÇÃO

A partir da brincadeira, a criança reproduz o discurso externo, o internaliza, interpreta e cria pensamentos próprios. A experiência educacional pode influenciar de forma positiva ou negativa a jornada dos estudantes. Assim, é fundamental estabelecer a relação de interesse pelo ambiente escolar por meio de atividades que desenvolvam e fortaleçam o interesse do aluno. Nesse sentido, as atividades lúdicas conectam o prazer de brincar com a diversão e o aprender. Mas é preciso haver uma preparação, uma técnica consciente e planejada para que a ludicidade não perca sua essência, que é o “aprender” de forma significativa para a vida escolar e social. Objetivo geral: demonstrar as relações existentes entre a ludicidade e a educação, tendo como referências a legislação educacional brasileira, os conceitos sobre metodologias e estratégias educacionais, habilidades adquiridas e a formação do professor.

Este trabalho se justifica pela necessidade de compensar práticas educacionais que, em muitos casos, negligenciaram o potencial do brincar como metodologia e estratégia educacional, dado que a aprendizagem por meio de atividades lúdicas pode reduzir desigualdades educacionais ao ofertar oportunidades mais equitativas de aprender para alunos em contextos socioeconômicos diversos.

O conteúdo principal está dividido em três partes: a primeira aborda as relações entre a ludicidade e a educação, trazendo à tona considerações iniciais sobre o lúdico, o lúdico como metodologia educacional, o lúdico como estratégia educacional, as habilidades adquiridas e a formação continuada dos professores. Em seguida, tem-se a análise de resultados com base nos tópicos apresentados a partir de trechos documentais e bibliográficos e, por fim, as considerações finais.

AS RELAÇÕES ENTRE A LUDICIDADE E A EDUCAÇÃO

A palavra ou termo “ludicidade”, embora muito utilizada no contexto da educação (principalmente a básica), de fato não existe no dicionário da língua portuguesa, nem mesmo em outras línguas, como espanhol, italiano, francês, inglês e alemão (Huizinga, 2008). Além disso, não dispomos de nenhuma outra palavra que encapsule toda a gama de significados atribuídos à ludicidade.

Ludicidade é um termo que tem origem semântica na palavra latina ludus, que significa jogo ou brincar. Huizinga afirma que:

“Ludus abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar”,
(Huizinga, 2008)

Portanto, seu significado extrapola as ações da criança, incluindo também as ações dos adultos e os efeitos resultantes dessas ações. Na educação, utiliza-se o conceito do lúdico para se referir a jogos, brincadeiras e qualquer exercício que trabalhe a imaginação e a fantasia da criança. É consenso que a ludicidade é um instrumento potente para o processo de ensino e aprendizagem em qualquer nível

de formação, mas está presente com mais frequência na educação infantil. Isso se dá porque na infância a forma como a criança interpreta, conhece e opera sobre o mundo é, naturalmente, lúdica.

Conforme salienta Pereira (2023), o ato de brincar se estende a qualquer idade, estando presente no cotidiano e nas vivências dos sujeitos, desencadeando diversos sentidos e significados pessoais, sociais, educacionais e culturais para quem brinca. Assim, compreende-se que, independentemente da idade, a brincadeira não deixa, em algum momento, de fazer parte do cotidiano social.

Segundo Lopes (2004), a polissemia do termo, além da questão da própria linguagem, reflete também a diversidade de perspectivas e teorias de conceituação da própria ludicidade. A autora aponta cinco palavras que são usadas indistintamente (tanto por leigos quanto por especialistas) que se referem a diferentes manifestações lúdicas, a saber:

- Brincar – deriva de brinco, tendo uma série de significados como, por exemplo: foliar, divertir-se, entreter-se, gracejar, jogar, proceder levemente, etc. Embora atribuídos ao mesmo nome, são comportamentos diferentes, de naturezas diferentes, que podem denotar atividades físicas, atividades infantis, atividades adultas ou atividades estéticas, entre outras características.
- Jogar – embora seja derivado do latim *jocare* e não de *ludus*, também é raiz da palavra jogo em várias línguas (como francês, espanhol, italiano, romeno e português). Jogar é uma palavra relacionada com atividades realizadas para a recreação do espírito, distração, entretenimento, divertimento, prática de desporto, astúcia, fingimento e luta, entre outros.
- Brinquedo – também derivado da palavra brinco, identifica objetos feitos para entretenimento infantil, bem como as próprias brincadeiras. Está relacionado aos artefatos construídos para fins lúdicos.
- Recrear – derivada da palavra recrear, que significa “criar de novo”. Está relacionada com atividades lúdicas que obedecem ao mandato do tempo, como intervalo de tempo útil (daí vem o “recreio” como intervalo de descanso, de prazer entre as aulas). O verbo recrear também significa trazer alegria, satisfazer, aliviar o outro do trabalho árduo e ter tempo de folga, entre outros.
- Lazer – deriva da palavra *licere* que em latim significa “tempo livre”. Está associado, portanto, ao descanso, ócio, repouso, liberdade, para o sujeito fazer o que quiser. Relaciona-se com o tempo excedente, que sobra do trabalho, em que o indivíduo pode fazer qualquer coisa. (Lopes, 2004).

A ludicidade na educação infantil não é um tema recente, pois desde a década de 1960 o pesquisador francês Jean Piaget já discutia indiretamente sua importância por meio de suas teorias do desenvolvimento humano, a ludicidade é de fundamental importância para o desenvolvimento da criança e, possivelmente por isso, a brincadeira tem sido uma questão bastante discutida por diversos teóricos, tais como Tizuko Kishimoto, Sanny Rosa, Brougère, D. W. Winnicott, dentre outros.

Para Piaget (2003), a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável a prática educativa. Quando se pensa em ensinar uma criança sem levar em consideração estratégias (práticas) que possam envolvê-la e que a levem a melhorar a aquisição do conhecimento e de suas relações socioafetivas, essa atividade talvez se torne desgastante e desmotivadora. Daí a necessidade de se ter em mente que a aprendizagem (campo cognitivo) é tão importante quanto o desenvolvimento social.

Importante separar metodologia educacional e estratégia educacional. A metodologia trata do caminho teórico de como o ensino ocorrerá, já a estratégia educacional representa as ações práticas, os caminhos e os recursos que o educador deve utilizar no dia a dia para alcançar os objetivos dessa metodologia. Em suma, a metodologia dita “o porquê” e “o quê”, enquanto a estratégia dita o “como fazer” em sala de aula. Diante das mudanças que têm ocorrido em nossa sociedade, com a intensiva integração das tecnologias digitais de informação e comunicação, a educação tem sido impulsionada à superação do paradigma educacional tradicional, por isso, a importância de novas metodologias e estratégias.

Há um grande movimento de reformulação das práticas pedagógicas para adequar-se à demanda contemporânea e permitir que o aluno seja ativo e protagonista ao construir novos conhecimentos em interação com os colegas e com o meio. Conforme Bacich exemplifica que:

Crianças e jovens estão cada vez mais conectados às tecnologias digitais, configurando-se como uma geração que estabelece novas relações com o conhecimento e que, portanto, requer que transformações aconteçam na escola. (Bacich *et al.*, 2015).

Nesse contexto, as metodologias e estratégias educacionais que têm o lúdico como base buscam se adequar às novas demandas e tendências. No âmbito legal, a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), no Art. 205, estabelece que a educação nacional tem caráter difuso, sendo elemento essencial para o desenvolvimento dos cidadãos, sendo responsabilidade da família, da sociedade e do Poder Público. Mais especificamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996) define quais os caminhos devem ser seguidos para que haja uma política educacional nacional justa, eficiente e eficaz.

Indo mais adiante na legislação educacional, notam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (Brasil, 1998), os quais são ponto de partida para o labor docente e que servem de norte para as atividades desenvolvidas em sala de aula. Mais especificamente sobre os conteúdos a serem trabalhados, em 2017 foi lançada a nova Base Nacional Curricular Comum – BNCC (Brasil, 2017), na qual estão descritas as atividades, habilidades e competências que os alunos precisam adquirir em cada nível de ensino para investigar o mundo, compreender os fenômenos naturais, tecnológicos e sociais, bem como intervir na realidade de forma crítica e ética, para que este mesmo aluno seja um futuro cidadão participativo.

A ludicidade entendida como metodologia de ensino se traduz em respeitar a interpretação das crianças acerca do mundo e o lugar que elas ocupam nele.

Por meio da atividade lúdica, a criatividade, a curiosidade e o desejo por novos saberes acontecem de forma natural, o que a torna uma educação emancipadora, afetiva, empática e social, um instrumento potente para o processo de ensino-aprendizagem em qualquer nível de formação, com destaque para a frequência na Educação Infantil.

Práticas tradicionais de ensino já não são eficazes no processo de ensino-aprendizagem atual, e os profissionais da Educação buscam novas práticas pedagógicas para prender a atenção dos alunos e ofertar uma educação eficaz, que faça o diálogo entre teoria e prática, desenvolvendo diferentes competências e habilidades para favorecer a autonomia e a participação deles. Assim, vêm surgindo as metodologias ativas.

Percebemos como as metodologias ativas se contrapõem à abordagem tradicional de ensino, em que o aluno é expectador, enfatizando uma participação efetiva dos alunos de forma autônoma, em que o professor assume nova postura, de mediador, facilitador do processo de ensino-aprendizagem.

As metodologias ativas de ensino têm como princípio estimular o pensamento crítico a partir da reflexão, da autonomia discente, da interação com os demais colegas e a comunidade escolar, problematizar a realidade do estudante de forma que faça sentido a ele, que traga inovação e descoberta na busca por soluções, novos papéis, com o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem e o professor como mediador/ativador/facilitador.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) se alinha a essa perspectiva de aprendizagem, propondo o desenvolvimento de habilidades e competências em que o aluno participa ativamente do processo de aprendizagem. Algumas das metodologias ativas mais conhecidas são o ensino híbrido, caracterizado pela personalização e flexibilidade de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias; a sala de aula invertida, em que o conteúdo é visto previamente pelos alunos e na aula discutem os conceitos e tiram dúvidas com o professor; a aprendizagem baseada em games, em que se usam jogos reais para ensinar conteúdos e habilidades; e a ludicidade ou gamificação, que insere elementos de jogos nas interações no processo de aprendizagem em sala de aula.

Colocar essas metodologias em prática é um desafio, seja por falta de recursos, por falta de conhecimentos, seja por relutância de outros profissionais, alunos e família. Porém, pelos seus benefícios, tais práticas que fogem à transmissão de práticas obsoletas constroem indivíduos cada vez mais autônomos, conforme afirma Santos:

A metodologia, de forma lúdica e prazerosa, proporcionará, com a aprendizagem, à criança estabelecer relações cognitivas junto às experiências vivenciadas. Isso se deve ao fato de que, no ato de brincar, com certeza não se aprendem somente os conteúdos escolares; se aprende sobre a vida e se adquire experiências para lidar com situações de enfrentamento quando necessário. Brincando, a criança se diverte, faz exercícios, constrói seu conhecimento e aprende a conviver com outras crianças. (Santos, 2000).

Segundo Oliveira (1995), “cabe ao educador a tarefa de alimentar o imaginário infantil, de forma que as atividades das crianças se enriqueçam, tornando-se mais complexas pelas relações que se vão estabelecendo”. Assim, resulta em um compartilhamento de bons conhecimentos, que interfere positivamente em seu desenvolvimento educacional. Mas salienta-se que toda e qualquer ação desenvolvida no âmbito escolar deve necessariamente estar lastreada nos ditames da legalidade, dado que a escola é uma instituição construída segundo uma pactuação nacional, seja pública ou privada, deverá seguir as diretrizes, objetivos, metas e estratégias nos respectivos expedientes legais pertinentes ao tema e nível.

No contexto escolar, existem diferentes metodologias que incorporam a ludicidade como elemento central do processo de ensino-aprendizagem. Exemplos são a aprendizagem por projetos, a aprendizagem baseada em problemas e a metodologia Montessori, que são abordagens que valorizam a experimentação e a autonomia dos alunos, fato que permite que o aprendizado possa ocorrer de forma natural e envolvente.

Ao enfatizar as contribuições de Maria Montessori a respeito do lúdico como metodologia que contribui para o desenvolvimento intelectual e educacional da criança, Kishimoto destaca a necessidade do lúdico para a educação de cada um dos sentidos. Assim, destaca:

[...] que suas ideias representam um conjunto de materiais destinados à educação, destacando as infinitas funções dos jogos e os eixos que devem nortear as ações lúdicas para aquisição de novas informações no processo de aprendizagem, visando o desenvolvimento da percepção, motricidade e raciocínio, dentre outras habilidades. (Kishimoto 2013).

Assim, percebe-se que a atividade lúdica, quando bem trabalhada, dentro de uma metodologia direcionada, pode apresentar resultados que se estendem para além do processo de ensino e aprendizagem, pois objetiva influenciar de forma positiva a capacidade de socialização, o desenvolvimento motor e a afetividade. Apesar de haver uma busca pela “didatização” das atividades, ainda assim é preciso respeitar o espaço do estudante em suas características mais naturais.

O lúdico apresenta uma possibilidade pedagógica que reflete na criança momentos prazerosos e a coloca para expor as suas dificuldades e aprendizados. Desenvolvendo um pensamento crítico, reflexivo, ativo e resolutivo no ser humano, enriquecendo seu senso de responsabilidade e cooperativismo, proporcionando a este uma apropriação das funções cognitivas e sociais para seu desenvolvimento.

Nas reflexões de Santos (2016), a ludicidade facilita a formação de vínculos entre o profissional e a criança, diminuindo possíveis resistências com relação à avaliação e ao trabalho de intervenção e ajuda a superar barreiras que impedem os avanços da criança em suas aprendizagens. Pode-se dizer que o aprender se dá de forma natural através do lúdico, um meio que motiva e estimula a criatividade no processo de aprendizagem e aquisição prazerosa do conhecimento.

Segundo Nunes (2024), a ludicidade tem um valor educacional intrínseco, mas além desse valor, que lhe é inerente, ela tem sido um recurso pedagógico. Nas palavras de Friedman:

Para as crianças, de um modo geral, a brincadeira é uma linguagem não verbal na qual elas expressam e passam mensagens, mostrando como interpretam e percebem o mundo. Dessa forma, a brincadeira constitui-se em um sistema que integra a vida social das crianças. (Friedman (2012)

Schultz *et al.* (2006) dizem que os educadores podem promover novas formas da criança aprender, para que não venha apenas a memorizar os conteúdos que são impostos pela sociedade. Assim, quando o professor utiliza atividades lúdicas na sua prática pedagógica, os alunos ficam motivados e interessados e isso quer dizer que eles aprendem mais. Vários jogos são utilizados para ensinar conceitos matemáticos, como, por exemplo, os quebra-cabeças, os quadrados mágicos, os problemas e desafios, como mostrar o brinquedo como forma de observação, retratar o jogo desde o conceito até as implicações pedagógicas.

Desta forma, a ludicidade como componente da prática docente pode contribuir para a realização de uma vivência mais significativa. Percebe-se, através das falas, que as situações lúdicas propostas pelos professores em suas aulas se expressam pela utilização, principalmente, de jogos pedagógicos, corroborando a concepção da ludicidade como elemento prático, um instrumento ou recurso, traduzido nos jogos pedagógicos, os quais estimulam o desafio, a autossuperação, a comparação, a cooperação e outras sensações, dependendo do tipo de jogo.

O professor precisa perceber o aluno a partir de uma perspectiva de abertura para as diversas possibilidades de interlocução. Pois, à medida que ele cresce, passa a estabelecer relações com o ambiente, percebe a realidade à sua volta, amplia sua experiência (individual e única). Nesse processo de desenvolvimento, possivelmente poderá ser mais feliz se os professores puderem entendê-la por meio de suas expressões psicocorporais (Barcelar, 2009).

Kishimoto (2013) destaca ainda os diversos fatos e experiências desenvolvidos por Jean Piaget junto às crianças com as quais pôde desenvolver suas pesquisas. Segundo a autora, para Piaget, os jogos não devem ser concebidos apenas como uma forma de desafio ou entretenimento para gastar energia. Quanto a isso, devem ser utilizados como estratégias educacionais direcionadas a contribuir e enriquecer o desenvolvimento intelectual da criança.

A ludicidade na prática pedagógica tem três pilares: (i) O Jogo: Atividades com regras estruturadas (ex.: jogos de tabuleiro, quizzes) que ensinam o respeito aos limites e o pensamento estratégico; (ii) O Brinquedo: Objetos que despertam a imaginação, a criatividade e a representação do mundo; (iii) A Brincadeira: A ação livre ou orientada que permite a expressão espontânea e a resolução de conflitos.

Desta forma, a ludicidade como componente da prática docente pode contribuir para a realização de uma vivência mais significativa. Deve-se, por meio das falas dos professores, haver a expressão da condução estratégica dos jogos

pedagógicos, corroborando a concepção da ludicidade como elemento prático, um instrumento ou recurso traduzido nessas práticas.

Para Vygotsky (1984), a arte de brincar pode ajudar a criança a comunicar-se com os que a cercam e consigo mesma. O brincar pode ser um elemento capaz de proporcionar a elas momentos engrandecedores com múltiplas vivências, em que elas expressam seus sentimentos de amizade, de satisfação, de contentamento e de tristeza. Friedman exemplifica que:

Para as crianças, de um modo geral, a brincadeira é uma linguagem não verbal na qual elas expressam e passam mensagens, mostrando como interpretam e percebem o mundo. Dessa forma, a brincadeira constitui-se, basicamente, em um sistema que integra a vida social das crianças. (Friedman (2012).

Não deve nunca perder de vista o aspecto global pretendido com a aplicação das estratégias educacionais que envolvem a ludicidade. Partilhando com as ideias de Santos temos que:

O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. (Santo, 2000).

Segundo Mantoan (2003), a teoria piagetiana defende uma educação que tenha princípios liberais e democráticos, em que não se impõe a mesma postura de aprendizado para os alunos nem a divisão de ensino. As estratégias de ensino têm que estar abertas para práticas que, didaticamente, estimulem o desenvolvimento intelectual do aluno. Com base nessa teoria, a educação deve proporcionar ao aluno condições para que este possa formar seu próprio conhecimento, estabelecendo sempre relações entre os acontecimentos e os objetos com que o aluno interage. Objetos esses selecionados pelo professor dentro de seu planejamento estratégico. Uma maneira de incentivar a aprendizagem, segundo Soler:

É o uso de brinquedos e jogos educativos, tornando a atividade prazerosa e interessante. O ensino deve ser divertido e fazer parte da vida cotidiana, despertando assim o interesse por aprender. A utilização de brincadeiras e de jogos é fundamental para que a criança tenha uma participação proveitosa e prazerosa no trabalho de estimulação. (Soler (2009).

Reforçando a afirmativa anterior, Mazzotta (1998) afirma que “é na relação concreta entre o educando e a educação escolar que se localizam os elementos educacionais mais acertados e não somente no aluno ou na escola”. No processo de aprendizagem, a criança deve ser reconhecida como ela é, e não como gostaríamos que ela fosse. As diferenças devem ser vistas como ponto de partida e não de chegada à educação, para desenvolver estratégias e processos cognitivos adequados para o sucesso da aprendizagem da socialização.

PROCESSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa caracteriza-se como exploratória, de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica, tendo como finalidade ampliar a compreensão acerca da ludicidade no contexto educacional brasileiro, identificando suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem, bem como os desafios relacionados à sua implementação nas instituições de ensino.

Segundo Gil (2022), a pesquisa exploratória busca proporcionar maior familiaridade com o problema investigado, permitindo ao pesquisador ampliar seus conhecimentos sobre determinado fenômeno e construir uma compreensão mais aprofundada do objeto de estudo. Esse tipo de pesquisa é especialmente indicado quando o tema demanda sistematização teórica e análise crítica da literatura disponível.

No presente estudo, a pesquisa exploratória possibilitou identificar as principais concepções teóricas sobre ludicidade, suas bases epistemológicas, sua evolução histórica e suas aplicações no contexto educacional brasileiro, contribuindo para a compreensão dos fatores que influenciam sua utilização nas práticas pedagógicas.

A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela natureza do problema investigado. Conforme Creswell e Creswell (2021), a pesquisa qualitativa busca compreender fenômenos sociais a partir da interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos e pela análise aprofundada de informações não numéricas, valorizando aspectos subjetivos, culturais e contextuais.

No contexto desta investigação, a abordagem qualitativa possibilitou analisar criticamente as diferentes concepções apresentadas na literatura científica sobre a ludicidade, permitindo interpretar suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e pedagógico dos estudantes.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A pesquisa buscou demonstrar as relações existentes entre a ludicidade e a educação, tendo como referências a legislação educacional brasileira, os conceitos sobre metodologia e estratégias educacionais, habilidades adquiridas e a formação continuada dos professores. Por meio da abordagem qualitativa, que utilizou a exploração de bibliografias e documentos acessados nas plataformas Google Acadêmico, SciELO, Portal de Periódicos CAPES e Portal Planalto.gov.br, foi possível atingir o objetivo.

A partir das discussões e resultados encontrados, foi possível afirmar que a ludicidade desenvolvida por meio de jogos, brincadeiras e outras atividades pode ser o diferencial necessário para tornar as aulas mais prazerosas e atrativas para os alunos, sem perder o foco da aquisição de novas habilidades e competências.

Além das habilidades cognitivas adquiridas pelos estudantes, outras podem ser adquiridas a partir do uso da ludicidade nas aulas, como, por exemplo, a

brincadeira direcionada auxilia no desenvolvimento de habilidades emocionais, como a resiliência e a empatia, a superação de dificuldades, a promoção da interação social, da comunicação e do trabalho em equipe. Também promove o desenvolvimento da autonomia, do senso crítico e da confiança em si mesmos, tornando-os aptos a resolver problemas reais no ambiente onde vivem.

Os autores citados neste trabalho demonstram que a ludicidade contribui para o desenvolvimento integral da criança, promovendo o engajamento, a autonomia e a resolução de problemas. Além disso, a aprendizagem lúdica pode desempenhar um papel crucial na redução das desigualdades educacionais, oferecendo oportunidades mais equitativas, principalmente para alunos que habitam em áreas mais isoladas e/ou com menor infraestrutura ofertada pelo Estado.

Entre os principais desafios identificados para se trabalhar a ludicidade destacam-se:

- Insuficiência da formação inicial;
- Excesso de conteúdos curriculares;
- Escassez de materiais pedagógicos;
- Infraestrutura inadequada;
- Resistência institucional às metodologias inovadoras;
- Falta de tempo para planejamento.

Esses fatores dificultam a consolidação de práticas pedagógicas fundamentadas na ludicidade. Entretanto, pesquisas demonstram que professores que participam regularmente de programas de formação continuada apresentam maior segurança para utilizar jogos educativos, tecnologias digitais e metodologias ativas em sala de aula.

Os achados desta pesquisa corroboram o objetivo geral proposto, demonstrando que a ludicidade constitui uma estratégia pedagógica capaz de potencializar o ensino e a aprendizagem em diferentes etapas da Educação Básica. A convergência entre autores clássicos e pesquisas contemporâneas reforça que práticas lúdicas, quando planejadas de forma intencional e articuladas ao currículo, promovem o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e cultural dos estudantes.

Além disso, os resultados evidenciam que a consolidação da ludicidade nas escolas brasileiras requer políticas públicas consistentes, formação continuada de professores e reorganização das práticas pedagógicas, de modo que o brincar seja reconhecido como componente essencial do processo educativo e não apenas como atividade complementar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar a importância da ludicidade no contexto educacional brasileiro, destacando suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica. A partir da pesquisa exploratória,

de abordagem qualitativa e desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica, foi possível compreender que a ludicidade representa um dos principais fundamentos para a construção de práticas pedagógicas inovadoras, participativas e centradas no desenvolvimento integral dos estudantes.

Conforme foi verificado, faz-se necessário que o professor desenvolva práticas educacionais que despertem o interesse das crianças, tenha acesso ao suporte necessário para aplicar suas práticas pedagógicas e também que receba formação continuada para que seus conhecimentos sejam aprimorados a cada dia, de tal forma que as barreiras pedagógicas sejam minimizadas.

Entender as metodologias e as estratégias educacionais com o uso do lúdico é fundamental para o desenvolvimento de práticas ativas, que rompem com o ensino tradicional, mas sempre observando as diretrizes educacionais nacionais que definem as habilidades e competências que o aluno deve atingir em cada nível de ensino, ao mesmo tempo em que esse desenvolvimento dialogue com seu contexto pessoal, familiar e social, tornando-o autônomo e um futuro cidadão participativo.

Embora este estudo tenha sido desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, seus resultados oferecem importantes contribuições para professores, gestores escolares, pesquisadores e formuladores de políticas educacionais, ao sistematizar conhecimentos científicos sobre a ludicidade e destacar sua relevância para a melhoria da qualidade da educação brasileira.

Por fim, recomenda-se que futuras pesquisas sejam desenvolvidas em diferentes contextos escolares, utilizando investigações empíricas e estudos de campo que permitam analisar a aplicação prática das metodologias lúdicas, seus impactos sobre o desempenho acadêmico e suas contribuições para o desenvolvimento integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. In L. Bacich, A. Tanzi Neto & F. M. Trevisani (Org.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação (pp. 40-54). Porto Alegre-RS: Editora Penso, 2015.
- BARCELAR, Lúcia da Encarnação. **Ludicidade e educação infantil**. Salvador-BA: EDUFBA, 2009. Vera
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: texto promulgado em 5 de outubro de 1988**, com alterações até 2026. Brasília-DF: 1988.
- BRASIL. **Lei nº 13.415/2017**. Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Ministério da Educação. Brasília-DF: 2017.
- CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar, crescer e aprender: O resgate do jogo infantil**. São Paulo: Ed. Moderna, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

KHISHIMOTO, Tisuko Morchida. **Jogo, brinquedos, brincadeiras e a educação infantil**. São Paulo. Pioneira, 2013.

LOPES. **Ludicidade humana: contributos para a busca dos sentidos do humano**. Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal: 2004.

MANTOAN. Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1998.

NUNES, A. R. S. C. A. **O Lúdico na Aquisição da Segunda Língua**. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/u00004.htm>>. Acesso em: 20 mar. 2024.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **VYGOTSKY: aprendizado e desenvolvimento são um processo socio-histórico**. 3. ed. São Paulo-SP: Scipione, 1995.

PEREIRA, Daniela Ribeiro. **A ludicidade como ferramenta de ensino e aprendizagem significativa: demonstrações de metodologias diferenciadas, desconstruindo o uso dos métodos tradicionais em sala**. TCC (Licenciatura Plena em Pedagogia). Universidade Federal do Pará. Bragança-PA: 2023.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

SANTOS, P. S. M. **Brinquedoteca: A criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2000.

SANTOS, Camila Carla Fidelis dos. **O lúdico como opção metodológica no contexto escolar**. TCC (Curso de Psicopedagogia). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa-PB: 2016.

SCHULTZ, S.; MULLER, C.; DOMINGUES, A. **A ludicidade e as suas contribuições na escola**. Jornada e Educação. Centro Universitário Franciscano. v. 87, 2006.

SOLER, Reinaldo. **Brincando e aprendendo na Educação especial: planos de aula**. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Sprint. 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo-SP: Ed. Ícone, 1984.



Estratégias Voltadas ao Desenvolvimento do Pensamento Lógico

Strategies Aimed at Developing Logical Thinking

Valdeci dos Santos Amorim

Universidad de La Integración de Las Américas

Alderlan Souza Cabral

Orientador Dr. <https://lattes.cnpq.br/8583035818373126>

Resumo: Este estudo é uma descrição resumida de uma dissertação de mestrado direcionada ao primeiro objetivo específico, desenvolvido para validação de título que traz como temática “Estratégias voltadas ao desenvolvimento do pensamento lógico”. A promoção do raciocínio lógico é um dos focos centrais da educação atual, pois é uma habilidade essencial para resolver problemas, realizar escolhas e desenvolver o conhecimento científico. Diante de um cenário de rápidas mudanças tecnológicas e sociais, é fundamental que as escolas adotem métodos de ensino que incentivem o pensamento lógico desde os primeiros anos da Educação Básica. Objetivo geral: Verificar as estratégias voltadas ao desenvolvimento do pensamento lógico, em uma instituição de ensino, localizada na cidade de Manaus, Amazonas, Brasil, no período de 2026. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em publicações científicas produzidas entre 2020 e 2025. Os resultados evidenciam que metodologias ativas, resolução de problemas, gamificação, pensamento computacional, aprendizagem baseada em projetos, investigação científica, jogos didáticos e uso de tecnologias digitais favorecem significativamente o desenvolvimento das habilidades cognitivas relacionadas ao pensamento lógico. Conclui-se que a inserção dessas estratégias amplia a participação dos estudantes, fortalece a autonomia intelectual e contribui para uma aprendizagem mais crítica e reflexiva.

Palavras-chave: pensamento lógico; estratégias pedagógicas; metodologias ativas; aprendizagem significativa; educação básica.

Abstract: This study provides a summary of a master’s thesis—specifically addressing the first of its specific objectives—focused on the theme “Strategies aimed at the development of logical thinking.” Fostering logical reasoning is a central focus of modern education, as it is an essential skill for problem-solving, decision-making, and the development of scientific knowledge. Given the landscape of rapid technological and social change, schools must adopt teaching methods that encourage logical thinking from the early years of basic education. General objective: To examine strategies aimed at developing logical thinking at an educational institution in Manaus, Amazonas, Brazil, during the 2026 period. This research is characterized as a bibliographic study with a qualitative approach, grounded in scientific publications produced between 2020 and 2025. The results indicate that active methodologies, problem-solving, gamification, computational thinking, project-based learning, scientific inquiry, educational games, and the use of digital technologies significantly foster the development of cognitive skills related to logical thinking. The study concludes that incorporating these strategies enhances student participation, strengthens intellectual autonomy, and contributes to a more critical and reflective learning process.

Keywords: logical thinking; pedagogical strategies; active methodologies; meaningful learning; basic education.

INTRODUÇÃO

Preparar alunos que possam interpretar dados, conectar diferentes áreas do saber e resolver questões complexas é um dos principais desafios da educação atual. Dentro desse cenário, o aprimoramento do raciocínio lógico se torna essencial para formar as habilidades cognitivas indispensáveis ao aprendizado em todas as disciplinas.

O raciocínio lógico vai além da esfera da Matemática, tornando-se uma habilidade abrangente que estimula a argumentação, a análise crítica, a criação de hipóteses, a tomada de decisões e a solução de desafios diários. Seu fortalecimento possibilita ao aluno cultivar independência intelectual e se envolver de maneira ativa na formação do conhecimento.

As mudanças impulsionadas pelas tecnologias digitais, pela inteligência artificial e pelas novas exigências sociais exigem que as instituições de ensino implementem abordagens pedagógicas que incentivem o desenvolvimento de habilidades cognitivas avançadas. Dessa forma, métodos focados apenas na retenção de informações revelam-se inadequados para garantir aprendizagens significativas a longo prazo. Objetivo geral: Verificar as estratégias voltadas ao desenvolvimento do pensamento lógico, em uma instituição de ensino, localizada na cidade de Manaus, Amazonas, Brasil, no período de 2026.

A presente obra se justifica, pois diferentes pesquisas recentes apontam que metodologias ativas, aprendizagem baseada em problemas, jogos pedagógicos, pensamento computacional, investigação científica e gamificação apresentam resultados positivos na promoção do raciocínio lógico, da criatividade e da autonomia dos estudantes. Essas estratégias transformam o aluno em protagonista do processo educativo, favorecendo aprendizagens contextualizadas e significativas.

O PENSAMENTO LÓGICO NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

O raciocínio lógico é uma das habilidades cognitivas mais significativas para o desenvolvimento completo dos alunos na sociedade atual. Sua relevância vai além da Matemática, abrangendo todas as disciplinas do saber, pois está intrinsecamente ligada à habilidade de avaliar circunstâncias, criar conexões, propor suposições, interpretar dados, solucionar desafios e fazer escolhas conscientes.

A evolução trazida pela ampliação das tecnologias digitais, pela inteligência artificial e pela maior acessibilidade à informação requer que as instituições de ensino cultivem habilidades relacionadas ao pensamento crítico, à criatividade e à solução de problemas complexos. Nesse cenário, o raciocínio lógico adquire uma importância fundamental na educação de indivíduos que consigam entender fenômenos sociais, científicos e tecnológicos de forma reflexiva e independente. Portela e Brito (2025) relatam que: “As metodologias ativas transformam o estudante em sujeito ativo do processo educativo, promovendo participação, autonomia e colaboração durante a construção do conhecimento”.

A literatura voltada para a educação atual enfatiza que a formação do raciocínio lógico deve ser um processo constante ao longo de toda a Educação Básica, através de experiências de ensino que incentivem a investigação, a experimentação, a argumentação e a solução de problemas contextualizados. Essas abordagens não apenas auxiliam na aprendizagem do conteúdo programático, mas também na aquisição de habilidades fundamentais para o sucesso no ambiente acadêmico, profissional e social. Pesquisas realizadas entre 2020 e 2025 indicam que metodologias ativas e estratégias focadas no aluno são determinantes para o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da habilidade de solucionar problemas.

Dessa forma, a lógica deve ser vista como uma habilidade fundamental, que permeia todas as áreas de estudo. Seu desenvolvimento acontece através da combinação de saberes anteriores, experiências pessoais e desafios que incentivam os alunos a formular estratégias, explicar métodos e criar novas maneiras de entender o mundo ao seu redor.

Ademais, o aprimoramento dessa habilidade está em consonância com as diretrizes educacionais atuais, que promovem uma educação voltada para a formação abrangente do aluno, incentivando competências cognitivas, socioemocionais e de investigação. Dessa forma, a escola transforma-se de um mero espaço de entrega de conteúdos em um ambiente em que o conhecimento é construído coletivamente, permitindo que professores e alunos colaborem em processos de pesquisa e aprendizado. Moraes (2025) destaca que “Metodologias como a Aprendizagem Baseada em Problemas, a Sala de Aula Invertida e a Gamificação favorecem o protagonismo estudantil e o desenvolvimento do pensamento crítico e lógico”.

Assim, implementar abordagens que promovam o aprimoramento do pensamento lógico implica criar oportunidades para que os alunos desenvolvam habilidades de raciocínio, interpretação, comparação, análise de relações e resolução crítica e fundamentada de problemas. Tal enfoque enriquece consideravelmente as chances de uma aprendizagem realmente significativa e contribui para o fortalecimento das competências requeridas na sociedade do conhecimento.

A evolução do raciocínio lógico está profundamente ligada aos processos mentais que fundamentam a aquisição de conhecimento. A Psicologia Cognitiva e o ensino da Matemática evidenciam que a lógica é fruto da combinação de aspectos biológicos, vivências educacionais, ambientes socioculturais e intervenções pedagógicas. Na educação contemporânea, a resolução de problemas tem sido compreendida como uma metodologia capaz de integrar diferentes áreas do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais. Ao enfrentar situações desafiadoras, os estudantes são estimulados a observar, interpretar, comparar informações, identificar padrões e elaborar estratégias para solucionar questões que dialogam com sua realidade. Segundo Silva e Santos (2023), essa prática fortalece o raciocínio lógico, amplia a autonomia intelectual e contribui para a formação de estudantes mais críticos e participativos.

Estudos recentes demonstram que habilidades como concentração, memória operacional, percepção, capacidade de abstração, comparação, categorização, inferência e generalização formam a base para o aprimoramento do raciocínio lógico. Essas competências são gradualmente refinadas à medida que os alunos se envolvem em atividades que demandam investigação, experimentação e colaboração, promovendo reflexão e decisões bem fundamentadas.

O aprendizado significativo é um dos pilares essenciais para o avanço do raciocínio lógico, uma vez que promove a conexão entre conhecimentos novos e as estruturas mentais já formadas. Ao se apresentarem os conteúdos de maneira contextualizada, os alunos conseguem conectar a teoria com a prática, aumentando sua habilidade de interpretar e solucionar questões.

Além de facilitar a assimilação de conteúdos particulares, a solução de problemas estimula o aprimoramento de competências ligadas ao pensamento científico, como a observação, a experimentação, a argumentação e a verificação de hipóteses. Essas competências são fundamentais para que os alunos entendam fenômenos complexos e elaborem explicações baseadas em evidências. Segundo Souza e Almeida (2024), a aplicação de problemas contextualizados aumenta a participação dos estudantes nas atividades escolares e eleva consideravelmente seu rendimento em tarefas que necessitam de raciocínio lógico.

Um ponto importante diz respeito à função do professor como facilitador do aprendizado. Ao criar situações-problema que se adequam ao estágio de desenvolvimento da turma, o educador impulsiona os alunos a considerarem diversas alternativas para a resolução, destacando a importância da investigação e da colaboração na construção do saber. Essa facilitação promove a autonomia, a criatividade e a habilidade de argumentar, características essenciais para o aprimoramento do raciocínio lógico.

Pesquisas recentes mostram que a solução de problemas é significativamente mais eficaz quando combinada com metodologias ativas, o uso de tecnologias digitais e o trabalho em grupo. Moraes (2025) exemplifica que: “Os alunos adotam uma abordagem mais exploratória, aprimorando habilidades ligadas à comunicação, à colaboração e à resolução de problemas complexos”

Os jogos educativos e a utilização da gamificação têm-se afirmado como estratégias relevantes para o aprimoramento do raciocínio lógico, principalmente por criarem ambientes de aprendizado envolventes, desafiadores e inspiradores. Essas metodologias incentivam a participação ativa dos alunos, promovendo a construção do saber através da prática, da resolução de problemas e da interação social.

Os jogos educativos permitem que ideias abstratas sejam abordadas de forma prática e relevante. Ao se engajar em atividades lúdicas, os alunos podem desenvolver competências como a observação, comparação, categorização, previsão de resultados, formulação de estratégias e escolha de alternativas. Essas competências são fundamentais para o raciocínio lógico e estimulam a assimilação de informações em diversas disciplinas.

A gamificação envolve a incorporação de componentes típicos dos jogos, como desafios, níveis, recompensas, pontuações e retroalimentação rápida em ambientes educacionais. Essa abordagem tem sido utilizada com frequência para aumentar o envolvimento dos alunos, motivar a perseverança frente aos obstáculos e facilitar uma aprendizagem mais significativa. Segundo Oliveira, Costa e Ferreira (2024), “A gamificação intensifica a participação dos estudantes nas tarefas escolares e ajuda a desenvolver o raciocínio lógico, ao promover a investigação de soluções para problemas que se tornam cada vez mais desafiadores”.

Pesquisas recentes evidenciam que os jogos digitais e analógicos favorecem o desenvolvimento de competências cognitivas relacionadas ao planejamento, à memória, à atenção, ao pensamento estratégico e à resolução de problemas. Além disso, promovem o trabalho colaborativo, a comunicação e a autonomia, aspectos fundamentais para a formação integral dos estudantes (Metzker, 2025).

Outro aspecto relevante refere-se ao potencial inclusivo dos jogos pedagógicos. Quando planejados de forma adequada, eles permitem que estudantes com diferentes estilos e ritmos de aprendizagem participem ativamente das atividades, ampliando as oportunidades de construção do conhecimento. Essa característica torna os jogos um recurso importante para a promoção de práticas pedagógicas mais equitativas e participativas.

Atualmente, o ambiente educacional se beneficia da união entre jogos educativos, gamificação e ferramentas digitais, o que enriquece as oportunidades de aprimorar o raciocínio lógico. Essa abordagem propicia aprendizagens mais envolventes, contextualizadas e em sintonia com as habilidades requeridas na sociedade do conhecimento.

Dessa forma, examinar a aplicação dessas abordagens na instituição analisada possibilitará entender de que maneira os recursos lúdicos e tecnológicos ajudam a aprimorar o raciocínio lógico dos alunos ao longo do processo educativo.

O pensamento computacional tem se tornado um tema central nas conversas sobre educação por sua importância no aprimoramento de habilidades ligadas ao raciocínio lógico, à solução de problemas e à estruturação do pensamento. Apesar de suas raízes na Ciência da Computação, hoje é visto como uma habilidade transversal, relevante em diversas áreas do saber e essencial para a formação dos alunos na era digital.

De acordo com a Sociedade Brasileira de Computação (2021), o pensamento computacional abrange um conjunto de capacidades mentais que possibilitam entender problemas, reconhecer padrões, fracionar situações complexas em partes menores, criar algoritmos e formular soluções organizadas. Essas capacidades promovem o aprimoramento do raciocínio lógico e podem ser desenvolvidas sem o uso de computadores, através de atividades offline, jogos, desafios e projetos que integrem diversas disciplinas.

Dentro desse cenário, o raciocínio computacional expande consideravelmente a habilidade dos alunos em examinar circunstâncias, criar conexões entre dados, elaborar suposições e desenvolver soluções embasadas. Ao criar algoritmos,

estruturar sequências lógicas e experimentar diversas abordagens para resolver problemas, os alunos aprimoram habilidades ligadas à análise, síntese, abstração e escolha de alternativas. Moraes (2025) relata que:

O professor atua como facilitador da aprendizagem, criando ambientes que incentivam os estudantes a levantar hipóteses, testar soluções, justificar procedimentos e refletir criticamente sobre os resultados obtidos. Essa postura favorece a construção de uma aprendizagem significativa e fortalece habilidades relacionadas ao raciocínio lógico, à criatividade e à autonomia intelectual.

Nesse contexto, torna-se indispensável que o planejamento pedagógico contemple atividades desafiadoras, contextualizadas e interdisciplinares, capazes de despertar a curiosidade dos estudantes e promover a investigação científica. Problemas do cotidiano, estudos de caso, experimentos, projetos integradores, jogos educativos e atividades colaborativas constituem estratégias que ampliam as oportunidades de desenvolvimento do pensamento lógico e aproximam os conteúdos escolares da realidade dos alunos.

Outro aspecto relevante refere-se à avaliação da aprendizagem. A literatura recente destaca que processos avaliativos formativos contribuem significativamente para o fortalecimento do pensamento lógico, uma vez que permitem acompanhar continuamente o desenvolvimento dos estudantes, identificar dificuldades e reorganizar as práticas pedagógicas. Em vez de privilegiar apenas os resultados finais, a avaliação passa a considerar os processos de raciocínio, a elaboração de estratégias, a argumentação e a capacidade de resolver problemas.

Além disso, a formação continuada dos professores representa um elemento fundamental para a implementação de práticas inovadoras voltadas ao desenvolvimento do pensamento lógico. O avanço das tecnologias digitais, das metodologias ativas e do pensamento computacional exige constante atualização profissional, possibilitando que os docentes incorporem novas estratégias pedagógicas ao cotidiano escolar. Portela; Brito (2025) relata que:

Estudos recentes indicam que professores que participam regularmente de programas de formação continuada demonstram maior segurança para utilizar metodologias investigativas e tecnologias educacionais, favorecendo o desenvolvimento de competências cognitivas dos estudantes.

A mediação docente também desempenha papel importante na promoção da autonomia dos estudantes. Ao incentivar a participação ativa nas atividades, estimular o diálogo e valorizar diferentes formas de resolução de problemas, o professor contribui para a formação de indivíduos críticos, reflexivos e capazes de construir conhecimentos de maneira independente.

Uma análise das publicações feita por Moraes (2025) revelou que as metodologias ativas incentivam a construção do conhecimento, pois aumentam a participação dos alunos, desenvolvendo habilidades ligadas ao pensamento

crítico, à argumentação e à solução de problemas. De acordo com o autor, essas abordagens ajudam a criar uma sala de aula que é colaborativa, investigativa e focada na aprendizagem. Na área da Educação Matemática, Metzker (2025) constatou que:

“A inserção de metodologias investigativas, jogos educacionais e a prática de resolução de problemas contribuem de maneira considerável para a compreensão dos conteúdos matemáticos e para o aprimoramento do raciocínio lógico.

Os achados indicam que alunos expostos a abordagens pedagógicas inovadoras possuem uma habilidade superior em conectar conceitos, formular estratégias para resolução e justificar suas escolhas de solução.

Investigações acerca do pensamento computacional demonstram também resultados favoráveis. Trabalhos indicam que tarefas relacionadas à programação educacional, robótica, algoritmos e desafios computacionais promovem habilidades como abstração, decomposição de problemas, identificação de padrões e elaboração de soluções sistemáticas. Essas habilidades estão intimamente ligadas ao aprimoramento do raciocínio lógico e podem ser utilizadas em diversas áreas do saber.

PROCESSO METODOLÓGICO

A pesquisa será realizada em uma instituição de ensino localizada na cidade de Manaus, Estado do Amazonas, Brasil, durante o período compreendido entre 2026 e 2027.

A escolha da instituição justifica-se pela necessidade de investigar como as práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento do pensamento lógico são desenvolvidas em um contexto escolar específico, considerando as características, desafios e possibilidades presentes na realidade educacional amazônica.

O espaço escolar será compreendido como um ambiente de construção de conhecimentos, no qual professores e estudantes participam de processos interativos de aprendizagem. Dessa forma, a instituição pesquisada constitui um cenário adequado para analisar as estratégias pedagógicas utilizadas e suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

Para alcançar esse propósito, será utilizada uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa, por possibilitar a compreensão das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores e suas contribuições para o fortalecimento do raciocínio lógico dos estudantes.

Para alcançar esse propósito, será realizada uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, com caráter descritivo e interpretativo, buscando analisar conhecimentos produzidos por diferentes pesquisadores acerca das estratégias pedagógicas utilizadas para favorecer o desenvolvimento do pensamento lógico no contexto educacional.

A pesquisa bibliográfica caracteriza-se pela utilização de materiais já publicados, como livros, artigos científicos, dissertações, teses, documentos oficiais e publicações acadêmicas, permitindo ao pesquisador compreender, analisar e interpretar diferentes perspectivas teóricas sobre determinado fenômeno.

Segundo Gil (2022), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em materiais já elaborados, possibilitando ao investigador ampliar o conhecimento sobre um tema a partir da análise sistemática das contribuições produzidas por outros pesquisadores. Esse tipo de pesquisa permite identificar conceitos, tendências, resultados e lacunas existentes na literatura científica.

Quanto aos procedimentos técnicos, esta investigação caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, pois terá como fonte de dados produções científicas relacionadas ao desenvolvimento do pensamento lógico e às estratégias pedagógicas utilizadas no processo educativo.

O levantamento bibliográfico será realizado por meio da análise de artigos científicos, livros, capítulos de livros, dissertações, teses e documentos educacionais publicados entre 2020 e 2025, priorizando estudos atuais sobre metodologias inovadoras, aprendizagem significativa, pensamento computacional, tecnologias educacionais e práticas pedagógicas voltadas ao raciocínio lógico.

Segundo Severino (2021), a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador realizar uma análise crítica das contribuições teóricas existentes, construindo uma compreensão aprofundada sobre determinado objeto de estudo.

Dessa forma, a pesquisa buscará reunir e interpretar diferentes perspectivas científicas para compreender quais estratégias apresentam maior potencial para estimular habilidades cognitivas relacionadas ao pensamento lógico.

Aderiu ao enfoque qualitativo, que se destaca pela tentativa de entender os fenômenos da educação, levando em conta seus significados, contextos e conexões sociais. Ao contrário de uma abordagem que se concentra unicamente em medidas numéricas, essa visão possibilita a análise de vivências, percepções, práticas e táticas utilizadas pelos participantes do processo educacional.

De acordo com Creswell (2021), a abordagem qualitativa é apropriada quando o objetivo do pesquisador é entender de que maneira as pessoas interpretam uma determinada realidade, levando em conta fatores sociais, culturais e institucionais que afetam o fenômeno em estudo. Assim, essa metodologia é relevante para examinar as táticas que os educadores utilizam para promover o pensamento lógico, já que implica entender as práticas, métodos e ideias que estão presentes no ambiente escolar.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise dos resultados desta pesquisa bibliográfica foi desenvolvida a partir da interpretação de estudos científicos publicados entre 2020 e 2025, buscando compreender as principais estratégias pedagógicas voltadas ao desenvolvimento

do pensamento lógico no contexto educacional. A partir da revisão da literatura, identificou-se que o desenvolvimento dessa competência está diretamente relacionado à adoção de práticas educativas que estimulem a participação ativa dos estudantes, a investigação, a resolução de problemas e a construção significativa do conhecimento.

Os estudos analisados evidenciam que o pensamento lógico não deve ser compreendido como uma habilidade restrita ao ensino da Matemática, mas como uma competência ampla que envolve processos cognitivos fundamentais, como análise, comparação, classificação, argumentação, elaboração de hipóteses, tomada de decisões e resolução de situações complexas.

Nesse sentido, as pesquisas recentes apontam que estratégias pedagógicas tradicionais, baseadas exclusivamente na transmissão e memorização de conteúdos, apresentam limitações para o desenvolvimento de habilidades cognitivas superiores. Em contrapartida, metodologias que colocam o estudante como sujeito ativo da aprendizagem apresentam melhores resultados na construção do raciocínio lógico e na autonomia intelectual. Quando se buscou as principais estratégias voltadas ao desenvolvimento do pensamento lógico constatou-se que:

Brincadeiras e Exercícios Práticos

- Jogos de mesa como xadrez, damas e outras modalidades estratégicas requerem um bom planejamento e a capacidade de antecipar movimentos.
- Quebra-cabeças: favorecem a habilidade de perceber visualmente e de unir diferentes peças para formar uma imagem completa.
- Identificação de padrões: Jogos que envolvem sequências de cores, formas ou números para adivinhar o próximo elemento.

Solução de Questões e Cálculo Matemático

- Cálculos mentais: Exercício frequente de operações e fórmulas básicas para acelerar o pensamento.
- Emprego de tabelas de correlação: Estrutura visual de informações para relacionar indícios e descartar suposições incorretas.
- Raciocínio e discussão: Justificar uma decisão e apresentar contrapontos às ideias fundamentando-se em princípios.

Raciocínio Computacional

- Conceitos de programação: Desenvolvimento de etapas simples e diretrizes (algoritmos) para alcançar um propósito.
- Atividades offline: Jogos racionais realizados sem a utilização de computadores para compreender instruções e ordens de operações.

A análise da literatura revelou que as metodologias ativas constituem uma das estratégias mais recorrentes nos estudos contemporâneos relacionados ao desenvolvimento do pensamento lógico. Essas metodologias caracterizam-se pela valorização da participação dos estudantes, da investigação e da resolução de desafios contextualizados.

Os estudos analisados indicam que práticas como Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), Aprendizagem Baseada em Projetos e Sala de Aula Invertida favorecem a construção do raciocínio lógico porque estimulam os estudantes a analisar situações, formular hipóteses, buscar informações e desenvolver soluções.

Segundo Moraes (2025), as metodologias ativas contribuem para transformar o processo educativo ao promover maior envolvimento dos estudantes e possibilitar a construção do conhecimento por meio da experimentação e da reflexão. Dessa maneira, o pensamento lógico é desenvolvido não apenas pelo domínio de conteúdos, mas pela capacidade de utilizar esses conhecimentos em situações práticas.

Os resultados encontrados demonstram que essas estratégias apresentam grande potencial para serem aplicadas em instituições de ensino de diferentes níveis, pois favorecem uma aprendizagem mais dinâmica, participativa e significativa.

A análise da literatura revelou que os jogos educacionais e a gamificação trazem benefícios significativos para o aprimoramento do raciocínio lógico, especialmente ao criar contextos de aprendizado mais engajadores e dinâmicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo verificar as estratégias voltadas ao desenvolvimento do pensamento lógico em uma instituição de ensino localizada na cidade de Manaus, Amazonas, Brasil, no ano de 2026, a partir de uma pesquisa bibliográfica fundamentada em estudos científicos publicados entre 2020 e 2025. A investigação possibilitou compreender que o desenvolvimento do pensamento lógico constitui uma competência essencial para a formação integral dos estudantes, uma vez que envolve capacidades cognitivas relacionadas à análise, interpretação, argumentação, criatividade, tomada de decisões e resolução de problemas.

A partir da análise da literatura, constatou-se que o pensamento lógico não deve ser trabalhado de maneira isolada ou restrito ao ensino da Matemática, mas desenvolvido de forma interdisciplinar, envolvendo diferentes áreas do conhecimento e situações reais presentes no cotidiano dos estudantes. Essa perspectiva amplia a compreensão do processo educativo, considerando o raciocínio lógico como uma habilidade fundamental para a participação crítica e consciente na sociedade contemporânea.

Os resultados encontrados evidenciaram que as estratégias pedagógicas mais relevantes para o desenvolvimento do pensamento lógico estão associadas às metodologias ativas, à resolução de problemas, aos jogos educativos, à gamificação, ao pensamento computacional e ao uso planejado das tecnologias digitais. Essas abordagens apresentam em comum a valorização do protagonismo estudantil, da investigação, da colaboração e da construção significativa do conhecimento.

Diante dos resultados analisados, destaca-se o papel fundamental do professor como mediador do desenvolvimento do pensamento lógico. Cabe ao docente criar situações de aprendizagem desafiadoras, utilizar diferentes estratégias

metodológicas e promover ambientes que estimulem a curiosidade, a investigação e a autonomia dos estudantes. Para isso, torna-se indispensável investir na formação continuada dos professores, possibilitando maior domínio sobre metodologias inovadoras e recursos educacionais.

Assim, conclui-se que o desenvolvimento do pensamento lógico requer uma prática pedagógica intencional, dinâmica e fundamentada em estratégias que valorizem a participação ativa dos estudantes. As evidências científicas analisadas demonstram que metodologias inovadoras podem contribuir significativamente para ampliar as capacidades cognitivas dos alunos e favorecer uma educação voltada à autonomia, criatividade e resolução de problemas.

REFERÊNCIAS

MORAES, A. A. **Metodologias ativas: uma revisão bibliográfica e perspectivas para a prática da sala de aula**. Caderno Pedagógico, 2025.

METZKER, R. P. Metodologias ativas no ensino de Matemática: um caminho para o aprendizado significativo. **Revista Científica Multidisciplinar O Saber**, 2025.

SILVA, J. R.; SANTOS, M. A. Resolução de problemas como estratégia para o desenvolvimento do raciocínio lógico na Educação Básica. **Revista Educação em Foco**, 2023.

SOUZA, L. F.; ALMEIDA, P. R. Práticas investigativas e desenvolvimento do pensamento lógico em contextos escolares. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 2024.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativo e mistos**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

MORAES, André de Araújo. **Metodologias ativas: uma revisão bibliográfica e perspectivas para a prática da sala de aula**. Caderno Pedagógico, 2025.

PORTELA, Josildo Lima; BRITO, Antonia Edna. Práticas educativas: o uso das metodologias ativas. **Revista Delos**, 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2021.



As Atitudes em Relação aos Problemas Ambientais Mudaram após a Intervenção Educacional: Uma Análise dos Efeitos da Educação Ambiental na Conscientização e nas Práticas Sustentáveis

Attitudes Toward Environmental Problems Changed After the Educational Intervention: An Analysis of the Effects of Environmental Education on Awareness and Sustainable Practices

Leandro José Tupinambá Gomes

Universidad de la Integración de las Américas

Alderlan Souza Cabral

Orientador Dr. <https://lattes.cnpq.br/8583035818373126>

Resumo: Este estudo é uma descrição resumida de uma dissertação de mestrado desenvolvida para reconhecimento de títulos que dá ênfase ao terceiro objetivo específico, possuindo como temática “As atitudes em relação aos problemas ambientais mudaram após a intervenção educacional: uma análise dos efeitos da educação ambiental na conscientização e nas práticas sustentáveis”. A crescente degradação ambiental decorrente das atividades humanas tem intensificado a necessidade de estratégias educativas capazes de promover mudanças de atitudes e comportamentos em relação ao meio ambiente. Nesse contexto, a Educação Ambiental configura-se como um importante instrumento de sensibilização e formação cidadã, contribuindo para o desenvolvimento de valores, competências e práticas sustentáveis. O presente estudo tem como objetivo analisar as mudanças nas atitudes em relação aos problemas ambientais após a realização de uma intervenção educacional voltada à Educação Ambiental. O processo metodológico partiu de uma pesquisa bibliográfica com enfoque qualitativo. O embasamento teórico contempla as contribuições de autores como Freire (1996), Reigota (2017), Loureiro (2012), Jacobi (2005), Carvalho (2012), Sauvé (2005) e Morin (2011), além da Política Nacional de Educação Ambiental e da Base Nacional Comum Curricular. Os resultados esperados indicam que intervenções educativas planejadas favorecem mudanças significativas nas atitudes ambientais, fortalecendo a consciência ecológica, a responsabilidade socioambiental e o desenvolvimento de práticas sustentáveis no contexto escolar.

Palavras-chave: educação ambiental; atitudes ambientais; intervenção educacional; sustentabilidade; consciência ambiental.

Abstract: This study summarizes a master's thesis—developed for degree recognition purposes—that focuses on a specific objective regarding the theme: “Did attitudes toward environmental problems change following an educational intervention? An analysis of the effects of environmental education on awareness and sustainable practices.” The increasing environmental degradation resulting from human activities has intensified the need for educational strategies capable of fostering changes in attitudes and behaviors regarding the environment. In this context, Environmental Education serves as a vital tool for raising awareness and fostering civic engagement, contributing to the development of values,

competencies, and sustainable practices. This study aims to analyze changes in attitudes toward environmental problems following an educational intervention focused on Environmental Education. The methodological approach was based on qualitative bibliographic research. The theoretical framework incorporates contributions from authors such as Freire (1996), Reigota (2017), Loureiro (2012), Jacobi (2005), Carvalho (2012), Sauvé (2005), and Morin (2011), as well as the National Environmental Education Policy and the National Common Curricular Base. Expected results indicate that well-planned educational interventions foster significant changes in environmental attitudes, strengthening ecological awareness, socio-environmental responsibility, and the development of sustainable practices within the school setting.

Keywords: environmental education; environmental attitudes; educational intervention.

INTRODUÇÃO

As alterações econômicas e sociais que ocorreram nas últimas décadas estimularam inovações tecnológicas, expansão das cidades e um aumento na produção industrial. Contudo, essas transformações também levaram ao agravamento de questões ambientais, incluindo o desmatamento, a contaminação dos corpos d'água, as alterações climáticas, o descarte impróprio de resíduos sólidos, a diminuição da biodiversidade e o uso excessivo dos recursos naturais. Esses problemas destacam a importância de iniciativas educacionais voltadas para a formação de uma sociedade que tenha um compromisso com a sustentabilidade ambiental.

Nesse contexto, a Educação Ambiental surge como uma abordagem essencial para fomentar alterações nas atitudes tanto pessoais quanto grupais, facilitando a percepção das interconexões entre a sociedade, a economia e o meio ambiente. Além de fornecer informações sobre a natureza, a Educação Ambiental visa cultivar princípios éticos, pensamento crítico, compromisso social e engajamento cívico na procura por alternativas sustentáveis. Objetivo geral: analisar as mudanças nas atitudes em relação aos problemas ambientais após a realização de uma intervenção educacional voltada à Educação Ambiental.

A presente honra se justifica, pois a legislação brasileira reconhece essa importância por meio da Constituição Federal de 1988, da Lei nº 9.795/1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e da Base Nacional Comum Curricular, que incorpora a sustentabilidade como tema transversal do currículo escolar. Essas normativas reforçam que a formação ambiental deve ocorrer de forma permanente, contínua, interdisciplinar e contextualizada.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: O PAPEL DA ESCOLA E DOS PROFESSORES NA FORMAÇÃO DE ALUNOS CRÍTICOS

Embora tenham ocorrido progressos nas legislações, várias pesquisas demonstram que muitos alunos ainda possuem uma compreensão superficial das

questões ambientais, o que se traduz em ações pouco engajadas em relação a hábitos sustentáveis. Em diversas situações, nota-se que o aprendizado se restringe à simples memorização de ideias, sem provocar transformações reais nas atitudes.

Nesse cenário, as ações educativas aparecem como táticas que unem teoria e prática, possibilitando que os alunos se envolvam em atividades de pesquisa, workshops, projetos, campanhas de conscientização, hortas escolares, reciclagem, visitas técnicas e iniciativas comunitárias. Essas vivências contribuem para o aprimoramento das habilidades socioambientais e incentivam comportamentos que promovem a preservação do meio ambiente.

A Educação Ambiental se firmou como uma das ferramentas mais importantes para lidar com a crise ambiental atual. Seu avanço decorre da urgência em fomentar transformações culturais, sociais e econômicas que possibilitem a harmonia entre o progresso humano e a preservação dos recursos naturais.

As primeiras conversas globais sobre questões ambientais se destacaram na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, ocorrida em Estocolmo em 1972. Esse encontro destacou a importância da educação como um fator crucial para evitar problemas ambientais, promovendo a colaboração entre governos, instituições de ensino e a sociedade.

Em seguida, a Conferência Intergovernamental de Tbilisi, realizada em 1977, definiu diretrizes essenciais para a Educação Ambiental, argumentando que esta deve ser contínua, integrada a diversas disciplinas, crítica, envolvente e focada na solução de questões ambientais. Esses princípios continuam a servir como base para políticas públicas e abordagens educacionais em vários países. Segundo Reigota (2017), relata que:

A Educação Ambiental deve promover uma compreensão ampla das relações entre seres humanos e natureza, favorecendo a construção de valores éticos, políticos e culturais voltados para a sustentabilidade.

Para o autor, compreender o meio ambiente significa reconhecer a interação entre fatores naturais, sociais, econômicos e culturais. Loureiro (2012) defende que:

A Educação Ambiental precisa ultrapassar práticas conservacionistas baseadas apenas na preservação dos recursos naturais, assumindo uma perspectiva crítica capaz de problematizar as desigualdades sociais, os modelos de produção e consumo e as relações de poder que contribuem para a degradação ambiental.

Nessa mesma direção, Carvalho (2012) argumenta que a formação do sujeito ecológico ocorre mediante processos educativos que articulam conhecimentos científicos, valores éticos, identidade cultural e participação social. Assim, a Educação Ambiental deixa de ser apenas um conjunto de conteúdos escolares para tornar-se um processo permanente de formação cidadã. Jacobi (2005) ressalta que “A Educação Ambiental deve favorecer a construção da cidadania ambiental por meio da participação ativa dos indivíduos na resolução dos problemas coletivos”.

Para o autor, práticas pedagógicas participativas fortalecem o protagonismo estudantil e ampliam a capacidade crítica diante dos desafios ambientais. Freire (1996), embora não tenha tratado especificamente da Educação Ambiental, oferece importantes contribuições ao defender uma educação problematizadora, dialógica e emancipatória. Seus princípios possibilitam compreender que a transformação das atitudes ambientais depende da reflexão crítica sobre a realidade vivenciada pelos sujeitos e da participação ativa na construção do conhecimento.

A Educação Ambiental atual é entendida como um processo de ensino que abrange diversas disciplinas, é contínuo e voltado para a transformação. Seu foco principal é fomentar saberes, competências, comportamentos e princípios que possibilitem uma convivência harmoniosa entre a sociedade e o meio ambiente.

Morin (2011) enfatiza que as questões ambientais são intrincadas e não devem ser analisadas de forma isolada. Portanto, a educação deve promover o pensamento complexo, capacitando os alunos a conectar diversas áreas do saber e a entender as inter-relações entre os sistemas naturais e sociais.

A UNESCO, que é a Organização das Nações Unidas voltada para a Educação, a Ciência e a Cultura, destaca que a Educação para o Desenvolvimento Sustentável deve incentivar habilidades que envolvem o pensamento crítico, a solução de problemas, a participação ativa na democracia, a responsabilidade social e a tomada de decisões informadas. Essas habilidades promovem transformações de atitude e consolidam o engajamento tanto individual quanto coletivo em prol da sustentabilidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) identifica a sustentabilidade como um tema abrangente, promovendo o desenvolvimento de alunos críticos, responsáveis e engajados na conservação do meio ambiente. Assim, a Educação Ambiental passa a ser mais do que um assunto isolado, transformando-se em um elemento central das atividades educacionais em todas as áreas do saber.

Atitudes Ambientais e Mudanças Comportamentais

O termo atitude ambiental abrange as tendências cognitivas, emocionais e comportamentais que moldam a forma como as pessoas entendem, julgam e se relacionam com o ambiente ao seu redor. Essas atitudes são desenvolvidas ao longo da vida, sendo impactadas por vivências pessoais, dinâmicas familiares, interações sociais, influências culturais e, de modo preponderante, pelas experiências educativas.

De acordo com Ajzen (1991), as atitudes são um dos elementos fundamentais que influenciam as intenções comportamentais. A Teoria do Comportamento Planejado sugere que as pessoas tendem a adotar comportamentos responsáveis em relação ao meio ambiente quando têm uma visão favorável, sentem o respaldo da sociedade para essas atitudes e confiam em sua habilidade para executá-las.

Na área da Educação Ambiental, várias pesquisas mostram que o simples entendimento não assegura modificações no comportamento. Embora muitos alunos compreendam a relevância da conservação do meio ambiente, muitos deles

persistem em comportamentos que vão contra os fundamentos da sustentabilidade. Essa situação evidencia que a mudança de atitudes requer uma conexão entre saberes, valores, sentimentos, vivências e um engajamento ativo. De acordo com Sauvé (2005):

A Educa  o Ambiental precisa promover diversas maneiras de intera  o com o meio ambiente, enfatizando experiências diretas que ajudem os alunos a reconhecerem suas responsabilidades, tanto individuais quanto coletivas, em rela  o às questões ambientais.

A autora destaca que atividades práticas potencializam o engajamento emocional e contribuem para a forma  o de valores ecológicos. Carvalho (2012) destaca que as posturas em rela  o ao meio ambiente são fruto de uma educa  o contínua que integra saberes científicos,   tica e envolvimento cívico. Dessa maneira, o indivíduo consciente ambientalmente adota uma visão crítica sobre os problemas ecológicos, percebendo-se como um agente de mudança social. Reigota (2017) destaca que:

A transforma  o de comportamentos acontece quando os alunos não se limitam a receber informa  es de forma passiva, mas se envolvem ativamente na identifica  o, análise e resolu  o dos desafios ambientais de sua comunidade.

Sob essa   tica, o aprendizado se torna relevante, pois está ligado às vivências reais dos estudantes. Vários estudos demonstram que iniciativas de Educa  o Ambiental ajudam a elevar o grau de consciência, compromisso com o meio ambiente e engajamento social. No entanto, essas transforma  es costumam ser mais permanentes quando as atividades educativas são realizadas de forma contínua, adaptadas ao contexto e integradas    rotina das escolas.

Interven  es educacionais como estratégias de transforma  o das atitudes ambientais

As a  es educativas são estratégias pedagógicas elaboradas com o objetivo de provocar transforma  es específicas nos saberes, competências, atitudes e condutas dos alunos. No contexto da Educa  o Ambiental, tais a  es desempenham um papel crucial ao oferecer vivências que conectam a teoria    prática. De acordo com Freire (1996), "A aprendizagem se torna mais relevante quando as pessoas estão envolvidas na constru  o do conhecimento, analisando sua realidade e procurando solu  es em conjunto para os desafios que enfrentam".

Quando essa abordagem    aplicada    Educa  o Ambiental, ela contribui para o fortalecimento da consciência crítica e da responsabilidade em rela  o ao meio ambiente. Entre as abordagens comumente empregadas, ressaltam-se iniciativas interdisciplinares, oficinas de ensino, campanhas de conscientiza  o, trilhas na natureza, jardins escolares, compostagem, separa  o de resíduos, reutiliza  o de materiais, visitas a locais educativos, jogos didáticos, experimentos práticos, cria  o de produtos recicláveis, discussões, seminários e atividades de pesquisa.

Essas abordagens promovem uma aprendizagem envolvente, possibilitando que os alunos conectem os temas estudados às experiências do dia a dia. Como resultado, há um maior potencial para a assimilação do aprendizado e para a mudança de comportamentos em relação ao meio ambiente. Jacobi (2005) argumenta que “Intervenções participativas fortalecem a cidadania ambiental ao incentivar a cooperação, o diálogo, a corresponsabilidade e a tomada de decisões coletivas”.

Nesses processos, professores e estudantes tornam-se sujeitos ativos da aprendizagem, compartilhando experiências e construindo soluções para problemas ambientais locais. Loureiro (2012) ressalta que as intervenções educacionais devem evitar práticas meramente informativas ou pontuais. Para produzir mudanças efetivas, é necessário desenvolver ações contínuas, integradas ao currículo escolar e articuladas às necessidades da comunidade.

Nesse sentido, projetos desenvolvidos ao longo do ano letivo apresentam maior potencial de modificar atitudes do que atividades isoladas realizadas apenas em datas comemorativas, como o Dia Mundial do Meio Ambiente. A continuidade das ações permite consolidar hábitos sustentáveis e fortalecer a cultura da responsabilidade ambiental dentro da escola.

Diversas pesquisas nacionais apontam que estudantes submetidos a intervenções educativas apresentam avanços significativos em indicadores como economia de água, separação de resíduos, redução do desperdício, preservação dos espaços escolares e participação em campanhas ambientais. Esses resultados evidenciam o potencial transformador da Educação Ambiental quando planejada de forma sistemática e contextualizada.

A Política Nacional de Educação Ambiental caracteriza a Educação Ambiental como um processo contínuo em que pessoas e grupos constroem saberes, habilidades, valores sociais, comportamentos e competências voltados para a preservação do meio ambiente. A norma estabelece que a Educação Ambiental não deve ser tratada como uma disciplina à parte, mas sim ser promovida de maneira integrada, contínua e interdisciplinar em todas as fases da educação.

Essa visão desafia os enfoques educacionais convencionais que se concentram unicamente na entrega de informações, sugerindo abordagens pedagógicas que incentivem a análise crítica, o engajamento comunitário e a responsabilidade coletiva frente às questões ambientais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, reforça essa ideia ao incluir a sustentabilidade como um tema moderno e transversal. O texto estimula os alunos a adquirirem habilidades ligadas ao raciocínio científico, à responsabilidade social e ambiental, ao consumo responsável, à valorização da diversidade e à participação ativa na sociedade. Jacobi (2005) destaca que “Práticas pedagógicas participativas favorecem maior envolvimento dos estudantes com os problemas ambientais locais, ampliando o senso de pertencimento e a responsabilidade coletiva”.

Quando os alunos participam da identificação dos problemas e da construção de soluções, a aprendizagem torna-se mais significativa e duradoura. Segundo Loureiro (2012), projetos permanentes de Educação Ambiental apresentam maior potencial de transformação quando articulam investigação, reflexão crítica e participação comunitária. Para o autor, mudanças de comportamento dificilmente ocorrem por meio de ações isoladas, sendo necessário um processo educativo contínuo. Reigota (2017) afirma que “Atividades como campanhas educativas, hortas escolares, reciclagem, oficinas, visitas de campo e projetos interdisciplinares favorecem mudanças positivas na percepção ambiental dos estudantes”.

Carvalho (2012) menciona que vivências educacionais que incentivam a participação ativa contribuem para a formação do ser ecológico, reforçando princípios como a cooperação, a solidariedade, o respeito ao meio ambiente e o engajamento em práticas sustentáveis.

Pesquisas globais realizadas pela UNESCO demonstram que iniciativas focadas na Educação para o Desenvolvimento Sustentável geram efeitos benéficos no desenvolvimento de habilidades ambientais, na capacidade de reflexão crítica e na implementação de práticas sustentáveis, tanto no ambiente escolar quanto em outros contextos.

Essas provas sustentam que a Educação Ambiental vai além do aprimoramento cognitivo. Ela gera mudanças nas esferas afetiva, ética e de comportamento, ajudando na formação de indivíduos aptos a contribuir para a criação de sociedades mais sustentáveis.

PROCESSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa caracteriza-se como bibliográfica com enfoque qualitativo. O enfoque qualitativo possibilita interpretar as percepções, opiniões e experiências dos participantes acerca das questões ambientais, enquanto a abordagem quantitativa permite mensurar alterações nos níveis de conhecimento e atitudes por meio da comparação dos dados obtidos antes e após a intervenção. De acordo com Gil (2019):

A investigação bibliográfica se fundamenta em obras que já foram publicadas, incluindo livros, artigos acadêmicos, dissertações, teses e documentos oficiais. Isso permite ao pesquisador coletar, examinar e interpretar diversas abordagens teóricas sobre um fenômeno específico.

Da mesma maneira, Marconi e Lakatos (2019) ressaltam que esse tipo de pesquisa estabelece um contato direto do pesquisador com a produção científica disponível acerca do assunto, o que favorece análises críticas e a geração de novos saberes.

Optou-se pela abordagem qualitativa, pois ela permite a análise das ideias teóricas ligadas à Educação Ambiental, às atitudes em relação ao meio ambiente e

às práticas educativas. O objetivo é entender como esses fatores se interconectam na formação da consciência ecológica e na incentivação de comportamentos sustentáveis.

O levantamento bibliográfico foi realizado mediante consulta a livros, artigos científicos, dissertações, teses, documentos oficiais e legislações relacionadas à Educação Ambiental.

Os descritores utilizados para a busca compreenderam os seguintes termos: Educação Ambiental, atitudes ambientais, intervenção educacional, consciência ambiental, sustentabilidade, comportamento ambiental, educação para o desenvolvimento sustentável e práticas sustentáveis, empregados isoladamente e em diferentes combinações. Assim, cumprir as etapas de um processo de pesquisa bibliográfica resultou em uma abordagem sistemática, clara e estruturada em relação ao problema em questão. O início da pesquisa envolveu a determinação de palavras-chave relevantes, como “dificuldade de leitura”, “estratégias de ensino” e “intervenções educacionais”, visando à seleção de autores que oferecem dados sobre o tema central deste trabalho. Ademais, foram revisadas referências de estudos significativos para descobrir fontes complementares.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

As informações coletadas através da pesquisa bibliográfica foram estruturadas e passaram por uma análise qualitativa, com o objetivo de identificar categorias temáticas frequentes que estão associadas às contribuições da Educação Ambiental na transformação de comportamentos frente aos desafios ambientais.

A investigação foi realizada por meio de uma leitura ampla, seguida de uma leitura focada, uma análise detalhada e uma interpretação crítica das obras escolhidas. Em seguida, os trabalhos foram comparados em relação aos seus propósitos, métodos utilizados, resultados principais e conclusões, o que possibilitou reconhecer indícios dos efeitos das intervenções educativas na conscientização ambiental.

Ao final, os resultados foram analisados com base na fundamentação teórica utilizada, criando conexões entre as diversas perspectivas presentes na literatura e sublinhando os progressos, as dificuldades e as possibilidades para reforçar a Educação Ambiental como uma ferramenta de mudança social e fomento à sustentabilidade.

Por tratar-se de uma pesquisa bibliográfica, a análise dos dados consistiu na organização, interpretação e síntese das informações obtidas nas obras selecionadas para compor o referencial teórico. Nessa modalidade de investigação, os dados são constituídos pelo conhecimento científico já produzido e divulgado em livros, artigos científicos, dissertações, teses, documentos oficiais e legislações relacionadas à Educação Ambiental e às mudanças de atitudes diante dos problemas ambientais.

Inicialmente, realizou-se uma leitura exploratória das publicações com o objetivo de identificar estudos relacionados ao problema de pesquisa. Em seguida,

procedeu-se à leitura seletiva, na qual foram escolhidos apenas os materiais que apresentavam contribuições diretamente relacionadas ao objetivo do estudo. Posteriormente, efetuou-se a leitura analítica e interpretativa das obras selecionadas, permitindo compreender as diferentes concepções teóricas, resultados de pesquisas e abordagens metodológicas sobre os efeitos das intervenções educacionais na formação da consciência ambiental.

A interpretação dos dados fundamentou-se na técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), amplamente utilizada em pesquisas qualitativas para examinar documentos e textos científicos. O processo compreendeu as etapas de pré-análise, exploração do material, categorização temática, tratamento dos resultados e interpretação, permitindo identificar padrões, tendências e evidências acerca das contribuições da Educação Ambiental para a mudança de atitudes em relação aos problemas ambientais.

A discussão dos resultados foi construída por meio da articulação entre as diferentes produções científicas analisadas, buscando estabelecer relações entre os fundamentos teóricos e as evidências apresentadas pelos estudos revisados. Essa comparação possibilitou compreender como as intervenções educacionais contribuem para o desenvolvimento da consciência ambiental, da responsabilidade socioambiental e da adoção de práticas sustentáveis em diferentes contextos educacionais.

Por fim, a análise privilegiou uma abordagem crítico-reflexiva, permitindo sintetizar o estado do conhecimento sobre o tema, identificar os principais avanços alcançados pela literatura científica e apontar desafios e perspectivas para o fortalecimento da Educação Ambiental como estratégia de transformação das atitudes e dos comportamentos ambientais. Dessa forma, a interpretação dos dados ultrapassou a simples descrição das publicações consultadas, buscando construir uma análise integrada e fundamentada das evidências disponíveis na literatura especializada. Segundo Reigota (2017), relata que:

A Educação Ambiental deve possibilitar aos estudantes interpretar criticamente a realidade, reconhecendo que as questões ambientais são resultado das relações estabelecidas entre sociedade e natureza.

Essa perspectiva rompe com práticas educativas baseadas apenas na transmissão de informações, valorizando processos de reflexão, participação e construção coletiva do conhecimento.

Nessa mesma direção, Loureiro (2012) afirma que a Educação Ambiental crítica busca desenvolver sujeitos capazes de compreender os conflitos socioambientais presentes na sociedade contemporânea, estimulando o compromisso com a transformação da realidade. Para o autor, mudanças de comportamento tornam-se mais consistentes quando os estudantes participam ativamente das atividades educativas e conseguem relacionar os conteúdos escolares às experiências vivenciadas em seu cotidiano.

O exame das publicações revela que a alteração nas atitudes em relação ao meio ambiente não se baseia apenas na obtenção de conhecimento científico. Vários estudiosos enfatizam que o comportamento ambiental é influenciado pela combinação de aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais. Assim, estar ciente das questões ambientais é apenas um dos passos essenciais para desenvolver práticas sustentáveis. Quando se pesquisou sobre as principais mudanças nas atitudes em relação aos problemas ambientais por meio de uma educação ambiental constatou-se que:

Figura 1.



Fonte: O Pesquisador (2024) (Resumos de várias pesquisas).

Carvalho (2012) enfatiza que a construção do indivíduo ecológico se dá por meio de processos educativos contínuos que conectam saberes, valores, identidade e engajamento social. Desse modo, a Educação Ambiental deve propiciar vivências que despertem a consciência dos alunos sobre as consequências das atividades humanas no meio ambiente, reforçando a noção de corresponsabilidade na preservação dos recursos naturais.

Um ponto frequentemente abordado na literatura é a relevância das metodologias ativas para a formação das atitudes em relação ao meio ambiente. As pesquisas examinadas evidenciam que práticas como projetos interdisciplinares, oficinas, hortas nas escolas, coleta seletiva, compostagem, reciclagem, visitas práticas, campanhas de conscientização e iniciativas comunitárias aumentam a participação dos alunos, tornando o aprendizado mais significativo.

Jacobi (2005) destaca que práticas participativas ampliam a capacidade dos estudantes de compreender os problemas ambientais em sua complexidade, estimulando o pensamento crítico e a atuação cidadã. Segundo o autor, quando os alunos deixam de ocupar posição passiva e passam a atuar como protagonistas do processo educativo, aumentam significativamente as possibilidades de mudanças comportamentais.

A literatura analisada também evidencia que a continuidade das ações educativas representa um dos fatores mais importantes para a consolidação das atitudes ambientais. Intervenções pontuais, realizadas apenas em datas comemorativas, tendem a produzir impactos temporários. Em contrapartida, projetos permanentes, articulados ao currículo escolar e desenvolvidos de forma interdisciplinar, apresentam resultados mais consistentes e duradouros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como meta investigar, através de uma pesquisa bibliográfica, a possibilidade de mudança nas atitudes em relação a questões ambientais após a implementação de ações educativas. A avaliação das obras científicas revelou que a Educação Ambiental é um dos principais meios para promover a conscientização ecológica, desempenhando um papel importante no aprimoramento de conhecimentos, valores, habilidades e comportamentos voltados para a sustentabilidade.

O exame da literatura revelou que a transformação nas atitudes em relação ao meio ambiente não acontece de forma automática, nem resulta apenas da simples obtenção de dados sobre questões ambientais. Pelo contrário, trata-se de um processo contínuo de desenvolvimento humano que abrange dimensões cognitivas, emocionais, éticas, sociais e culturais. Nesse sentido, as ações educativas têm um papel essencial ao oferecer experiências de aprendizado que incentivam a reflexão crítica, a participação ativa e o engajamento dos alunos na conservação do ambiente.

As pesquisas examinadas demonstraram que abordagens educacionais que se baseiam na interdisciplinaridade, na contextualização dos temas e na aprendizagem ativa possuem um maior potencial para gerar transformações relevantes nas atitudes em relação ao meio ambiente. Iniciativas escolares, workshops, campanhas de conscientização, hortas educativas, atividades de investigação e intervenções comunitárias se destacam como táticas que unem teoria e prática, promovendo a formação de hábitos sustentáveis e reforçando a responsabilidade socioambiental.

Um outro ponto importante destacado nas pesquisas diz respeito à função crucial do docente como facilitador do aprendizado. A eficácia das ações educativas está intimamente ligada à qualificação dos professores, ao planejamento didático e à incorporação da Educação Ambiental no currículo escolar. Portanto, é fundamental investir na formação inicial e na atualização contínua dos educadores, pois isso é vital para que as práticas educativas sejam duradouras, reflexivas e capazes de promover mudanças.

As conclusões também demonstraram que normativas legais, como a Política Nacional de Educação Ambiental e a Base Nacional Comum Curricular, proporcionam orientações significativas para a inclusão da Educação Ambiental nas redes de ensino. No entanto, as pesquisas indicam que continuam existindo

obstáculos, como a fragmentação do currículo, a dispersão dos projetos ambientais, a escassez de recursos didáticos e a demanda por uma melhor colaboração entre a escola, a família e a comunidade.

Entretanto, a análise da literatura revela que a implementação dessas transformações requer ações constantes, que possam unir diversas áreas do conhecimento e engajar toda a comunidade escolar. A Educação Ambiental deve ser vista como um processo contínuo de desenvolvimento da cidadania, e não apenas como uma série de atividades isoladas ou limitadas a eventos específicos. Apenas por meio de práticas educacionais estruturadas será viável cultivar indivíduos prontos para lidar com os desafios ambientais.

Em conclusão, espera-se que esta pesquisa ajude a enriquecer o debate acerca do papel das ações educativas na promoção da sustentabilidade, além de fornecer apoio a educadores, administradores de escolas, acadêmicos e criadores de políticas públicas que buscam fortalecer a Educação Ambiental. Sugere-se que investigações futuras realizem estudos de campo, empregando metodologias qualitativas, quantitativas ou híbridas, para analisar empiricamente os efeitos das intervenções educacionais em contextos escolares diversos, ampliando assim o entendimento científico sobre a conexão entre Educação Ambiental e mudanças de comportamento em relação aos desafios ambientais.

REFERÊNCIAS

AJZEN, Icek. **The theory of planned behavior**. Organizational Behavior and Human Decision Processes, San Diego, v. 50, n. 2, p. 179-211, 1991.

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

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

JACOBI, Pedro Roberto. **Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, 2005.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetória e fundamentos da Educação Ambiental**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2011.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental?** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2017.

SAUVÉ, Lucie. **Uma cartografia das correntes em educação ambiental**. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura (org.). Educação ambiental: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 17-46.

UNESCO. **Education for Sustainable Development: A Roadmap**. Paris: UNESCO, 2020.



Formas Lúdicas no Ensino de Matemática

Playful Approaches to Teaching Mathematics

Antonio Anderson Carioca Barroso

Universidad de la Integración de Las Américas

Alderlan Souza Cabral

Orientador Dr. <https://lattes.cnpq.br/8583035818373126>

Resumo: Este estudo foi desenvolvido no período da pesquisa, para colaboração com a ciência e reconhecimento de títulos, que traz como temática “Formas lúdicas no ensino de matemática”. Objetivo geral: Avaliar de que forma a ludicidade no ensino de matemática se torna uma notável estrutura social no ensino-aprendizagem. Ressalta-se que as abordagens do ensino de Matemática devem ir além da simples transmissão de informações, da memorização de fórmulas e da aplicação mecânica de exercícios. É fundamental adotar métodos pedagógicos que incentivem a participação, a interação, a criatividade, o raciocínio lógico e o aprendizado colaborativo. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, fundamentada na análise de livros, artigos científicos, documentos educacionais e estudos relacionados à ludicidade e ao ensino da Matemática. A literatura analisada evidencia que as práticas lúdicas podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais, favorecendo a autonomia, a cooperação, a comunicação, a resolução de problemas e o envolvimento dos estudantes com os conhecimentos matemáticos. Estudos recentes também indicam que jogos e recursos lúdicos podem tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico, contextualizado e significativo, desde que utilizados com planejamento e intencionalidade pedagógica. Conclui-se que a ludicidade, quando mediada pelo professor e articulada aos objetivos de aprendizagem, ultrapassa a dimensão recreativa e pode constituir-se como uma relevante estrutura social e pedagógica, favorecendo a interação entre os sujeitos e a construção compartilhada do conhecimento matemático.

Palavras-chave: ludicidade; ensino de matemática; jogos matemáticos; aprendizagem; interação social.

Abstract: This study was developed as part of a research project aimed at contributing to the field and fulfilling academic requirements; it focuses on the theme of “play-based approaches in mathematics education.” The general objective is to evaluate how the use of play in mathematics education becomes a significant social structure within the teaching-learning process. It is emphasized that approaches to teaching mathematics must go beyond the mere transmission of information, the memorization of formulas, and the mechanical application of exercises. It is essential to adopt pedagogical methods that encourage participation, interaction, creativity, logical reasoning, and collaborative learning. The research is characterized as a bibliographic and documentary study with a qualitative approach, based on the analysis of books, scientific articles, educational documents, and studies related to play-based learning and mathematics education. The analyzed literature demonstrates that play-based practices can contribute to the development of cognitive and social skills, fostering autonomy, cooperation, communication, problem-solving, and student engagement with mathematical concepts. Recent studies also indicate that games and play-based resources can make the learning process more dynamic, contextualized, and meaningful, provided they are used with planning and pedagogical intentionality. The conclusion is drawn that play-based learning—when mediated by the teacher and aligned with learning objectives—transcends the

recreational dimension; it can serve as a significant social and pedagogical structure, fostering interaction among participants and the shared construction of mathematical knowledge.

Keywords: play-based learning; mathematics education; mathematical games; learning; social interaction.

INTRODUÇÃO

A Matemática constitui uma área fundamental do conhecimento e está presente em diferentes situações da vida cotidiana, nas relações sociais, nas atividades profissionais e na compreensão de fenômenos que fazem parte da realidade. Entretanto, apesar de sua importância, o processo de ensino-aprendizagem dessa disciplina ainda apresenta desafios significativos, especialmente quando os conteúdos são apresentados de maneira excessivamente abstrata, mecânica e desvinculada das experiências dos estudantes. Diante dessa realidade, torna-se necessário buscar estratégias pedagógicas que possibilitem uma aproximação entre os conhecimentos matemáticos escolares e as experiências concretas vivenciadas pelos alunos.

Entre as possibilidades metodológicas que podem contribuir para essa aproximação encontra-se a ludicidade. A utilização de jogos, brincadeiras, desafios, materiais manipuláveis, atividades recreativas e recursos tecnológicos pode proporcionar situações nas quais os estudantes participam ativamente da construção do conhecimento. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância de situações lúdicas de aprendizagem e destaca a necessidade de promover experiências que possibilitem aos estudantes formular hipóteses, testá-las, elaborar conclusões e assumir uma atitude ativa diante da construção do conhecimento. Objetivo geral: Avaliar de que forma a ludicidade no ensino de matemática se torna uma notável estrutura social no ensino-aprendizagem.

A presente obra se justifica, pois, no aprendizado da Matemática, o aspecto lúdico pode desempenhar um papel que vai além do mero entretenimento. Quando elaboradas com metas pedagógicas claras, as atividades interativas podem possibilitar momentos de investigação, exploração e solução de desafios. Estudos relacionados a materiais manipuláveis e jogos indicam que esses recursos conseguem estimular a exploração de conceitos, a formulação de hipóteses, a criação de conexões e o aprimoramento do raciocínio matemático.

Sob essa ótica, o aspecto lúdico pode ser entendido como uma vivência social. Ao se envolver em jogos ou atividades em grupo, o aluno cria laços com seus pares, troca saberes, elabora estratégias, expressa suas opiniões, segue normas e aprende a gerenciar diversas formas de solucionar problemas. Assim, a experiência matemática é desenvolvida não apenas de forma isolada, mas também através da interação com os outros.

Dessa forma, o uso do lúdico pode transformar a interação entre professor, aluno e o saber matemático. O docente não se limita mais a ser um mero transmissor de informações, mas se torna um facilitador das experiências de aprendizado, enquanto o aluno adota um papel mais ativo e exploratório.

O emprego de jogos, por outro lado, não garante, por si só, a aprendizagem. É imprescindível que haja uma intenção pedagógica e que a ferramenta escolhida esteja alinhada aos objetivos de ensino.

ALUDICIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

O caráter lúdico tem se tornado um tema importante nas discussões atuais acerca das metodologias de ensino, especialmente por permitir modalidades variadas de envolvimento dos alunos na formação do conhecimento. No campo da Matemática, sua aplicação pode ajudar a transcender abordagens meramente mecânicas, promovendo vivências que integrem saberes, interação, criatividade e a habilidade de solucionar desafios. Carvalho, Lello e Araújo (2022) investigaram a utilização de elementos lúdicos no ensino e na aprendizagem da Matemática e descobriram que: “Os jogos educativos podem servir como instrumentos que facilitam a assimilação do conteúdo, incentivando um maior envolvimento dos alunos e beneficiando várias dimensões sociais, emocionais e cognitivas”.

Os pesquisadores enfatizam que essas atividades lúdicas ajudam a tornar o aluno mais proativo na construção do conhecimento matemático. Dentro desse contexto, a ludicidade não deve ser vista apenas como um passatempo. Ela pode ser uma abordagem pedagógica deliberada, capaz de promover circunstâncias em que o aluno é estimulado a refletir, experimentar, explorar alternativas e desenvolver soluções. Melo e Oliveira (2024), em pesquisa realizada no ambiente escolar de Manaus, enfatizam a importância da ludicidade e dos jogos digitais como ferramentas que promovem o aprendizado da Matemática. Os pesquisadores observaram que essas abordagens proporcionam avanços nas habilidades de raciocínio lógico, na solução de problemas e na formação do conhecimento, ressaltando ainda o papel ativo dos alunos nas atividades propostas.

Assim, as atividades lúdicas têm a capacidade de alterar a forma convencional de funcionamento de um ambiente escolar. O aluno não se limita mais a ser um mero receptor de conteúdo, mas se engaja em experiências que demandam a elaboração de decisões, desenvolvimento de táticas e colaboração com os colegas.

Um dos pontos fundamentais deste trabalho é entender a ludicidade como um elemento social vital no processo de ensino e aprendizado. Essa análise se baseia na ideia de que a assimilação de conceitos matemáticos não acontece apenas de forma isolada, mas também através das interações entre alunos, educadores, conteúdos e o ambiente sociocultural.

Atividades recreativas em grupo têm o potencial de fomentar a comunicação e a colaboração. Em uma partida, por exemplo, os alunos precisam entender as regras, discutir táticas, expressar suas ideias, considerar diversas perspectivas e analisar os resultados. Assim, o aprendizado em matemática se desenvolve através de vivências conjuntas.

Esse ponto foi destacado por Pedroza e colaboradores (2023), em um estudo com alunos dos últimos anos do Ensino Fundamental, no qual os estudantes

desenvolveram jogos sobre frações. Os autores notaram vantagens educacionais e sociais resultantes da atividade, principalmente no que se refere ao engajamento entre os envolvidos.

Os Jogos como Estratégia para o Ensino da Matemática

Os jogos representam uma das maneiras mais significativas de expressão da ludicidade no contexto educacional. Na disciplina de Matemática, eles podem ser empregados para abordar conceitos como números, operações, geometria, álgebra, estatística, probabilidade, frações e solução de problemas.

Rolleri, Rolleri e Soares (2023) investigam a função dos jogos e das atividades lúdicas na Educação Matemática, ressaltando sua capacidade de expandir conhecimentos e fomentar o raciocínio lógico de maneira interativa e inovadora. Os pesquisadores consideram os jogos como ferramentas pedagógicas que podem ajudar a tornar o aprendizado mais relevante.

O uso de jogos pode aumentar a empolgação dos alunos. Ao introduzir o conteúdo de matemática através de desafios, normas e metas, o educador tem a oportunidade de criar um contexto onde os alunos se sintam incentivados a participar da atividade.

Entretanto, a capacidade de ensino do jogo está ligada à maneira como é aplicado. Um jogo pode oferecer entretenimento sem garantir a aquisição de conhecimentos matemáticos. Portanto, é essencial que haja um planejamento cuidadoso, em que o educador relacione as normas da atividade com as metas educativas. Batista, Soares e Bezerra (2023) enfatizam a relevância dos jogos na educação matemática, argumentando a favor de sua aplicação como forma de incentivar o aprendizado, sob uma abordagem qualitativa e referencial. A pesquisa aponta que as práticas lúdicas podem ser ferramentas valiosas para abordar conceitos matemáticos no Ensino Fundamental.

Portanto, o jogo deve ser visto como uma ferramenta educacional que requer orientação. A participação do educador é essencial para auxiliar os alunos a conectarem a vivência prática com os princípios matemáticos pertinentes (Batista, Soares e Bezerra, 2023).

O aprimoramento do pensamento lógico é uma das mais importantes vantagens que as atividades recreativas oferecem ao aprendizado da Matemática.

Ao envolver-se em competições e atividades lúdicas, o aluno deve avaliar dados, criar conexões, reconhecer padrões, prever cenários e fazer escolhas. Essas práticas podem contribuir para o aprimoramento de competências essenciais na educação matemática. Rolleri, Rolleri e Soares (2023) destacam a capacidade das atividades recreativas de expandir saberes e fomentar o raciocínio lógico de forma dinâmica e inovadora.

A resolução de desafios pode ser estimulada por meio de atividades lúdicas. Em vez de receber um método específico para resolver uma questão, o aluno é confrontado com uma situação que requer pesquisa e análise (Rolleri, Rolleri e Soares, 2023).

Durante esse processo, o erro pode ser visto como um componente essencial do aprendizado. O aluno experimenta uma abordagem, analisa o resultado, reconhece possíveis restrições e procura por uma nova solução.

Essa abordagem promove uma visão da Matemática como um processo de investigação, onde o saber é elaborado através da reflexão e da prática experimental.

Melo e Oliveira (2024) perceberam, em sua vivência com jogos eletrônicos, que esses podem ajudar no aprimoramento de habilidades lógicas e na solução de desafios matemáticos, destacando o potencial de métodos lúdicos como ferramentas de inovação no ensino.

As mudanças tecnológicas das últimas décadas aumentaram as opções de incorporar a ludicidade no contexto escolar. Os educadores, além dos jogos convencionais, têm à disposição jogos digitais, aplicativos, plataformas de aprendizado e diversos outros recursos tecnológicos. Melo e Oliveira (2024) evidenciam essa abordagem ao examinar o uso de jogos digitais no ensino da Matemática. De acordo com os pesquisadores, a aplicação desses recursos ajudou a desenvolver habilidades lógicas, facilitou a resolução de problemas e incentivou a participação ativa dos alunos.

O uso de tecnologias digitais pode enriquecer as maneiras de apresentar os conceitos matemáticos. Alguns princípios podem ser ilustrados através de gráficos, animações, simulações, atividades interativas e questões desafiadoras (Melo e Oliveira, 2024).

Entretanto, a incorporação da tecnologia não assegura, automaticamente, um aperfeiçoamento nos resultados educacionais. É fundamental que o educador escolha ferramentas apropriadas, defina metas específicas e monitore o progresso dos alunos.

A diversão desempenha um papel crucial nos primeiros anos do Ensino Fundamental, fase em que os alunos estão construindo noções matemáticas essenciais. Rosa e Correa (2024) investigam a ludicidade no aprendizado das séries iniciais e enfatizam que “Os jogos e brincadeiras podem ajudar a criar conexões entre o mundo concreto e o abstrato, além de promover aspectos afetivos, cognitivos e sociais”.

Essa possibilidade é importante, pois muitos conceitos matemáticos requerem processos de abstração que ocorrem de forma gradual. Materiais manipuláveis e jogos podem auxiliar os alunos a primeiro vivenciarem situações concretas e, em seguida, relacionarem essas experiências com representações simbólicas.

Por exemplo, pode-se começar a realizar cálculos matemáticos com a ajuda de objetos, peças ou jogos e, em seguida, passar a representá-los através de números e algoritmos. A ludicidade, nesse sentido, pode constituir uma ponte entre a experiência concreta e a representação matemática abstrata.

A atuação do educador continua a ser essencial, mesmo ao se empregar abordagens baseadas em jogos. O professor deve estruturar as atividades,

estabelecer metas, organizar os alunos, escolher os recursos e monitorar o progresso do aprendizado.

A mediação educativa desempenha um papel crucial, uma vez que os alunos tendem a focar apenas nos elementos competitivos ou recreativos da atividade lúdica. Assim, é responsabilidade do educador orientar essa vivência para os saberes que deseja promover. Nesse contexto, o educador pode empregar questões que promovam reflexão, pedir que os alunos apresentem suas razões e motivá-los a descrever as táticas que empregaram. A prática de jogos deve ser seguida por períodos de análise e organização. Após a partida, os alunos podem, por exemplo, debater as táticas que se mostraram eficazes, os equívocos que ocorreram e os conceitos matemáticos que estiveram em jogo.

Silva, Santos Júnior e Souza (2026), ao investigarem jogos didáticos adaptados para o ensino de equações do primeiro grau, apresentam uma experiência na qual os próprios estudantes participaram da construção dos jogos. O estudo demonstra uma perspectiva em que a ludicidade se articula à participação ativa dos alunos e à construção do conhecimento matemático. Essa experiência reforça a importância de compreender o estudante como sujeito ativo e não apenas como participante passivo de uma atividade preparada pelo professor.

Ludicidade, autonomia e criatividade

A ludicidade tem a capacidade de estimular tanto a autonomia quanto a criatividade. Ao se envolver em uma atividade que oferece várias maneiras de solucionar um problema, o aluno é solicitado a fazer escolhas e a se responsabilizar por suas decisões.

A criatividade se manifesta quando o aluno procura abordagens distintas daquelas que foram ensinadas pelo docente. Essa qualidade é especialmente relevante na educação matemática, já que há casos em que um único desafio pode ser abordado por meio de diversas metodologias.

Ao enfatizar diversas abordagens, o educador ajuda os alunos a perceberem que o saber matemático vai além da simples repetição de métodos. A autonomia é estimulada quando o aluno desenvolve confiança em sua habilidade de explorar, criar hipóteses e resolver problemas.

PROCESSO METODOLÓGICO

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-interpretativo, tendo como foco a análise das formas lúdicas utilizadas no ensino da Matemática e sua contribuição enquanto estrutura social no processo de ensino-aprendizagem.

A escolha da abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender os significados, as contribuições pedagógicas e as relações sociais estabelecidas por meio das práticas lúdicas no ensino da Matemática. Conforme

Minayo (2014): “A pesquisa qualitativa trabalha com significados, valores, crenças, atitudes e relações, permitindo compreender fenômenos que não podem ser reduzidos exclusivamente a dados quantitativos”.

Quanto aos procedimentos, a pesquisa bibliográfica foi desenvolvida mediante levantamento e análise de livros, artigos científicos, dissertações, teses e trabalhos acadêmicos relacionados à ludicidade, aos jogos matemáticos, às metodologias de ensino da Matemática e à aprendizagem. Foram priorizadas produções científicas publicadas principalmente entre 2022 e 2026, buscando garantir atualidade ao referencial teórico.

A pesquisa documental, por sua vez, contemplou documentos oficiais relacionados à educação brasileira, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando suas orientações para o desenvolvimento das competências e habilidades matemáticas na Educação Básica.

De acordo com Gil (2019), a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador utilizar contribuições produzidas por diferentes autores sobre determinado fenômeno, possibilitando uma análise ampla da produção científica existente. Nesse estudo, esse procedimento permitiu reunir diferentes perspectivas sobre o uso da ludicidade como estratégia pedagógica.

O levantamento bibliográfico foi orientado pelos seguintes descritores: “ludicidade no ensino de Matemática”; “jogos matemáticos”; “jogos didáticos”; “aprendizagem matemática”; “ludicidade e interação social”; “metodologias lúdicas”; “jogos digitais na Matemática” e “raciocínio lógico”.

Após coletar as produções, foi feita uma análise preliminar para reconhecer os estudos que se conectam diretamente ao problema e aos objetivos da investigação. Em seguida, foi realizada uma leitura criteriosa e analítica, com o intuito de desvendar as principais contribuições oferecidas pelos autores. Para a avaliação do material escolhido, foram criadas categorias temáticas ligadas aos propósitos da pesquisa:

- Métodos recreativos aplicados ao aprendizado da Matemática;
- As contribuições do caráter lúdico para o aprendizado da matemática;
- A ludicidade enquanto organização social e dinâmica de interação entre alunos;
- Aprimoramento do pensamento lógico, originalidade e independência;
- Função do educador na facilitação de atividades recreativas;
- Desafios e oportunidades do uso do lúdico na prática educacional.

A investigação dos dados na literatura e em documentos foi realizada de forma interpretativa, com o objetivo de estabelecer conexões entre as contribuições dos diversos estudos. O foco não foi apenas identificar os autores que promovem o uso de jogos e atividades recreativas, mas também entender de que forma e por que essas abordagens podem favorecer o ensino e a aprendizagem da Matemática.

Neste percurso, houve uma ênfase significativa na esfera social do jogo, levando em conta que as brincadeiras e atividades em grupo podem criar

oportunidades para cooperação, diálogo, negociação, solução colaborativa de desafios e troca de estratégias.

A avaliação também levou em conta que o uso de ferramentas lúdicas não gera resultados de forma imediata. Para que a atividade realmente favoreça o aprendizado, é fundamental que esteja alinhada com os objetivos pedagógicos e que seja orientada pela intervenção do professor.

Dessa forma, a abordagem utilizada possibilitou uma análise da ludicidade que vai além de seu aspecto recreativo, enxergando-a como uma ferramenta pedagógica e social que pode estimular a participação dos alunos e a elaboração conjunta do conhecimento matemático.

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica e documental, não houve aplicação de questionários, entrevistas ou experimentos com participantes humanos. Dessa forma, a análise concentrou-se na produção científica e nos documentos educacionais selecionados.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise dos resultados foi realizada a partir das produções científicas selecionadas e dos documentos educacionais relacionados à ludicidade e ao ensino da Matemática. Considerando a natureza bibliográfica e documental da pesquisa, os resultados apresentados não correspondem a dados obtidos diretamente com estudantes ou professores, mas às evidências e interpretações identificadas na literatura analisada.

A análise foi organizada por categorias: formas lúdicas utilizadas no ensino da Matemática; contribuições para a aprendizagem; ludicidade como estrutura social; desenvolvimento do raciocínio lógico, criatividade e autonomia; papel do professor; e desafios para implementação das práticas lúdicas.

As pesquisas examinadas mostram uma variedade de opções para incorporar a ludicidade nas aulas de Matemática. Dentre as principais abordagens encontradas, destacam-se os jogos de tabuleiro, jogos de cartas, versões adaptadas de jogos, brincadeiras, desafios matemáticos, materiais para manipulação, quebra-cabeças, atividades de lógica e jogos digitais. Carvalho, Lello e Araújo (2022) reconhecem que, “os jogos educativos são recursos eficazes para aprimorar o ensino e a aprendizagem da Matemática, principalmente por facilitarem um maior engajamento dos alunos com os temas abordados”.

Estudos de Roller, Roller e Soares (2023) evidenciam resultados parecidos, ressaltando que jogos e atividades recreativas são ferramentas eficazes para expandir o entendimento em matemática e incentivar o raciocínio lógico de forma envolvente e inovadora.

Experiências em que os alunos estiveram envolvidos na criação de jogos também foram mencionadas. Um estudo realizado por Pedroza *et al.* (2023) investigou um projeto de desenvolvimento de jogos focados em frações, destacando

que a inclusão dos alunos no processo de elaboração do material pode aumentar as oportunidades de aprendizado e interação.

A revisão da bibliografia revela que as atividades lúdicas em grupo têm uma importante função social. Enquanto participam de jogos e dinâmicas em equipe, os alunos formam laços de colaboração, diálogo e negociação.

Nesse cenário, a Matemática não é mais vista apenas como uma atividade solitária, mas é vivenciada como uma prática colaborativa.

Pedroza (2023) descreve uma atividade na qual alunos se envolveram na elaboração de jogos relacionados a frações. Essa experiência evidencia que a criação de materiais lúdicos pode facilitar momentos de cooperação e interação entre os estudantes. A vertente social se manifesta quando os integrantes precisam descrever suas táticas. Ao relatar o processo que o levou a um resultado específico, o aluno estrutura seu raciocínio e torna suas ideias compreensíveis para os demais.

Essa abordagem permite que os alunos adquiram conhecimentos entre si. Um estudante pode expor uma tática em que outro não tinha pensado, enquanto um terceiro pode interrogar sobre um processo específico. Dessa forma, a diversão pode formar uma base social para o aprendizado, pois gera contextos em que o saber é desenvolvido, trocado e debatido em grupo.

Essa análise está profundamente conectada à meta principal da pesquisa, uma vez que evidencia que a ludicidade vai além de simplesmente tornar as aulas mais agradáveis. Ela tem o potencial de transformar as interações entre os indivíduos e a compreensão da matemática.

Um outro achado comum na literatura diz respeito ao papel dos jogos no aprimoramento do raciocínio lógico.

Os jogos costumam incluir normas, desafios e cenários que demandam decisões. Para se envolver na atividade, o aluno deve examinar opções, criar conexões, prever desfechos e selecionar táticas. Roller e Soares (2023) enfatizam que “Os jogos e brincadeiras podem enriquecer o aprendizado e estimular o pensamento lógico de forma dinâmica e inventiva”.

A avaliação revela que essa participação está intimamente ligada à solução de desafios. O aluno deve descobrir maneiras de atingir um certo objetivo e, frequentemente, pode empregar múltiplas abordagens. Essa característica promove uma visão da Matemática centrada na pesquisa. O equívoco adquire um novo papel. Em um jogo ou atividade divertida, cometer um erro pode ser visto como uma chance de reavaliar a abordagem e tentar novamente. Essa perspectiva pode ajudar a cultivar a persistência ao enfrentar desafios na matemática.

Assim, os achados sugerem que as atividades recreativas não apenas possibilitam a obtenção de respostas, mas, acima de tudo, promovem o aprimoramento dos processos empregados na busca por soluções.

Quando uma tarefa oferece várias abordagens para alcançar uma resposta, o aluno deve escolher métodos e fazer escolhas. Essa experiência favorece o crescimento da autonomia intelectual. A imaginação pode ser incentivada quando os

alunos são desafiados a desenvolver jogos, alterar as regras ou criar suas próprias táticas.

A experiência descrita por Silva, Santos Júnior e Souza (2026) sobre o uso de jogos adaptados para o ensino de equações do 1º grau destaca a importância da participação ativa dos estudantes na elaboração das atividades. Essa abordagem favorece o protagonismo dos alunos e cria uma interação mais envolvente com os conceitos matemáticos. A investigação possibilita, assim, entender que o aspecto lúdico pode auxiliar o aluno a construir uma maior autoconfiança em sua habilidade de resolver desafios.

Melo e Oliveira (2024) destacaram como os jogos digitais podem favorecer a habilidade de raciocínio lógico e a solução de problemas matemáticos. As ferramentas digitais oferecem desafios de forma interativa, possibilitando variadas maneiras de representação e envolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A condução desta pesquisa possibilitou entender que a utilização de atividades lúdicas no ensino da Matemática representa estratégias pedagógicas valiosas para facilitar a aprendizagem, especialmente quando implementadas de forma estruturada, contextualizada e conectada aos objetivos educacionais. A ludicidade não deve ser vista apenas como uma atividade de entretenimento ou um momento de relaxamento, mas sim como uma abordagem metodológica que pode vincular os conceitos matemáticos à vida dos alunos, tornando o processo de ensinar e aprender mais relevante, envolvente e estimulante.

Com base nas discussões realizadas, ficou claro que muitos alunos ainda encaram a Matemática como um campo difícil, abstrato e desconectado de sua vivência diária. Nesse contexto, a adoção de jogos, atividades lúdicas, desafios, materiais manipulativos, tarefas de resolução de problemas e ferramentas tecnológicas pode ajudar a diminuir as barreiras entre os estudantes e o aprendizado matemático. Essas abordagens promovem o envolvimento ativo dos alunos, incentivam o pensamento lógico, a criatividade, a autonomia e a habilidade de associar diferentes conceitos.

Em relação ao objetivo geral, que consistiu em avaliar de que forma a ludicidade no ensino de Matemática se torna uma notável estrutura social no ensino-aprendizagem, conclui-se que as práticas lúdicas podem desempenhar uma função social relevante no ambiente escolar. Isso ocorre porque o trabalho com atividades lúdicas possibilita a interação entre os estudantes, o diálogo, a cooperação, a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento de atitudes de respeito às diferentes formas de pensar e solucionar problemas. Dessa maneira, aprender Matemática deixa de ser uma experiência exclusivamente individual e passa a constituir também uma experiência de interação e participação social.

Os resultados abordados indicam que a brincadeira pode favorecer o estabelecimento de uma conexão mais favorável entre os alunos e a matemática.

Ao se envolverem em atividades que exigem que eles experimentem, formem hipóteses, explorem alternativas, cometam enganos e busquem novas respostas, os estudantes adotam uma atitude mais exploratória em relação ao saber. Nesse cenário, o erro é visto como um elemento integrante do processo de aprendizado, em vez de ser encarado apenas como um insucesso, permitindo que o educador reconheça obstáculos e ajuste suas abordagens pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: Base Nacional Comum Curricular – Ministério da Educação. Acesso em: 13 ago. 2026.
- BATISTA, Maria Célia de Lima; SOARES, Yasmin Gabrielle Barbosa; BEZERRA, Maria da Conceição Alves. **A importância dos jogos no ensino de Matemática**. Encontro de Ludicidade e Educação Matemática, v. 4, n. 1, e 202301, 2023.
- CARVALHO, Dione Gley Braga; LELLO, José Pinheiro; ARAÚJO, José Augusto Bragado de. A ludicidade no processo de ensino e aprendizagem da Matemática. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 8, n. 8, p. 1215-1228, 2022.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- MELO, Adriano Martins de; OLIVEIRA, Alice Ramos de. Ludicidade e jogos digitais: ferramentas facilitadoras no ensino da Matemática. **Revista Saberes & Práticas**, [S. l.], n. 4, p. 153, 2024. DOI: 10.59666/rsp.v0i4.3561. Disponível em: Revista Saberes & Práticas – UEA. Acesso em: 13 ago. 2026.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- PEDROSA, Thaís Stefanne Barros. **A influência dos jogos didáticos e das brincadeiras no ensino da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) — Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2023.
- ROLLERI, Maria Madalena; MENEZES ROLLERI, Maria Isabel; SOARES, Guilherme Araújo. **O papel dos jogos e atividades lúdicas na educação matemática: ampliando conhecimentos e raciocínio lógico de forma dinâmica e criativa**. Encontro de Ludicidade e Educação Matemática, [S. l.], 2023. Disponível em: Encontro de Ludicidade e Educação Matemática – UNEB. Acesso em: 13 ago. 2026.
- ROSA, Eduardo Rossi; CORRÊA, João Jorge. Ludicidade no processo de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nos conteúdos de Matemática. **Revista Pleiade, Foz do Iguaçu**, v. 18, n. 43, 2024. Disponível em:

Revista Pleiade – artigo sobre ludicidade e matemática. Acesso em: 13 ago. 2026.

SILVA, Darlene Rieger Medeiros d; SANTOS JÚNIOR, Aldair Rodrigues dos; SOUZA, Oberdan Miguel Rodrigues de. Ludicidade no ensino de equações do 1º grau por meio de jogos adaptados. **Revista Baiana de Educação Matemática**, [S. l.], v. 7, n. 1, e202619, 2026. DOI: 10.47207/rbem.v7i1.27092.



O Posicionamento dos Professores Face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) nas Classes Regulares

Teachers' Attitudes Toward The Inclusion Of Students With Special Educational Needs (SEN) In Regular Classes

Edenilda Gomes Junior

Universidad de la Integración de las Américas

Alderlan Souza Cabral

Orientador Dr. <https://lattes.cnpq.br/8583035818373126>

Resumo: Este estudo foi desenvolvido no período da pesquisa, para colaboração com a ciência e reconhecimento de títulos que traz como temática “O posicionamento dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) nas classes regulares”. Objetivo geral: analisar o posicionamento dos professores diante da inclusão de alunos com NEE nas classes regulares, considerando os desafios encontrados no cotidiano escolar, as estratégias pedagógicas utilizadas e a necessidade de formação docente para uma educação inclusiva. Metodologicamente, caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, fundamentada em livros, artigos científicos, documentos legais e estudos relacionados à educação inclusiva e à formação de professores. Os principais resultados evidenciam que, embora exista crescente reconhecimento da importância da inclusão, ainda são observadas inseguranças, dificuldades relacionadas à formação profissional, insuficiência de recursos pedagógicos e barreiras estruturais e institucionais. Conclui-se que a inclusão efetiva depende não apenas da presença do aluno com NEE na sala regular, mas da construção de práticas pedagógicas acessíveis, colaborativas e capazes de reconhecer as diferenças como parte constitutiva do processo educativo.

Palavras-chave: educação inclusiva; necessidades educacionais especiais; professores; classes regulares; formação docente.

Abstract: This study was developed as part of a research project—contributing to the field and fulfilling academic requirements—focused on the theme: “Teachers’ stances regarding the inclusion of students with special educational needs (SEN) in regular classrooms.” The general objective is to analyze teachers’ perspectives on including students with SEN in regular classrooms, taking into account the challenges encountered in daily school life, the pedagogical strategies employed, and the need for teacher training for inclusive education. Methodologically, this is a descriptive study with a qualitative approach, grounded in books, scientific articles, legal documents, and studies related to inclusive education and teacher training. The main results indicate that, despite growing recognition of the importance of inclusion, there remain issues such as feelings of insecurity, difficulties related to professional training, a lack of pedagogical resources, and structural and institutional barriers. The study concludes that effective inclusion depends not merely on the presence of students with SEN in regular classrooms, but on the development of pedagogical practices that are accessible, collaborative, and capable of recognizing differences as an integral part of the educational process.

Keywords: inclusive education; special educational needs; teachers; regular classrooms; teacher training.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva se estabeleceu como um princípio fundamental que guia as diretrizes educacionais atuais, baseando-se no direito de todos os alunos ao acesso à educação e à participação integral no contexto escolar. A integração de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) nas turmas regulares marca uma transformação importante na forma de enxergar a escola, o ensino, o aprendizado e as particularidades de cada indivíduo.

Por um longo período, alunos com deficiências, dificuldades de aprendizagem específicas ou outras necessidades educacionais foram isolados ou encaminhados a instituições de ensino distintas. No entanto, a abordagem inclusiva sugere a necessidade de mudar essas atitudes, argumentando que a escola comum deve se estruturar para acolher a diversidade que existe em seu ambiente. Objetivo geral: analisar o posicionamento dos professores diante da inclusão de alunos com NEE nas classes regulares, considerando os desafios encontrados no cotidiano escolar, as estratégias pedagógicas utilizadas e a necessidade de formação docente para uma educação inclusiva.

A presente obra se justifica, pois, no Brasil, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação como direito de todos e determinou a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 – também assegura atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988; Brasil, 1996).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reforçou a necessidade de garantir a escolarização dos estudantes do público-alvo da educação especial nas classes comuns, articulando o ensino regular ao atendimento educacional especializado (Brasil, 2008). Mais recentemente, o debate sobre inclusão passou a incorporar de maneira ainda mais intensa questões relacionadas à acessibilidade, à formação docente, à participação social e à eliminação das barreiras que impedem a aprendizagem.

Neste contexto, o papel do professor é crucial. A verdadeira inclusão vai além da simples matrícula do aluno na escola convencional. É fundamental que haja oportunidades para ele se envolver nas atividades, interagir com os demais alunos, explorar suas habilidades e adquirir novos conhecimentos. Assim, as crenças e comportamentos dos educadores podem impactar de maneira significativa a criação de uma instituição realmente inclusiva.

O POSICIONAMENTO DOS PROFESSORES DIANTE DA INCLUSÃO

A educação inclusiva constitui um princípio fundamental para a garantia do direito à educação de todos os estudantes, independentemente de suas características individuais. No Brasil, esse direito encontra respaldo na Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. A Constituição Federal determina, em seu artigo 205, que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (Brasil, 1988, art. 205).

A partir desse princípio, compreende-se que o acesso à educação não deve estar condicionado às características ou limitações apresentadas pelo estudante. A escola deve organizar-se para garantir não apenas o ingresso, mas também a permanência e a aprendizagem. No mesmo sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos do público-alvo da educação especial condições específicas de atendimento. De acordo com a Lei nº 9.394/1996: “Quando necessário, a escola regular contará com serviços de apoio especializado para atender às necessidades específicas dos alunos com educação especial” (Brasil, 1996, art. 58, § 1º).

A normativa brasileira, assim sendo, admite a importância de que as instituições de ensino convencionais tenham ferramentas adequadas para atender às demandas particulares dos alunos. A Declaração de Salamanca representa um significativo marco global. Este texto promove uma visão de escola que deve receber a diversidade, afirmando que: “As instituições de ensino precisam receber todas as crianças, sem levar em conta suas condições físicas, cognitivas, sociais, emocionais, linguísticas ou quaisquer outras” (Unesco, 1994).

Essa visão revela que a inclusão vai além de apenas assegurar a presença física do estudante com necessidades educacionais especiais na escola. É sobre estabelecer condições que possibilitem sua participação ativa nas atividades de aprendizado. Mantoan (2003) afirma que a inclusão requer uma mudança profunda na escola. Segundo a autora, não é suficiente apenas acomodar alunos com características distintas em um sistema educacional que continua o mesmo. Ela propõe a necessidade de reformular a estrutura escolar, as metodologias de ensino e a forma como se compreende o processo de aprendizagem.

Assim, a educação inclusiva implica uma transformação de paradigma: em vez de requerer que o aluno se ajuste ao ambiente escolar, é fundamental que a instituição de ensino crie estratégias para acolher a diversidade presente em sua comunidade.

O educador desempenha uma função crucial na inclusão, uma vez que suas crenças e comportamentos podem facilitar ou restringir a participação dos alunos com necessidades educacionais especiais. A forma como o professor entende a diversidade impacta suas expectativas, suas abordagens de ensino e a interação com os estudantes.

De acordo com Mantoan (2003), a inclusão nas escolas requer uma modificação nas práticas e nas estruturas do sistema educacional. Assim, é fundamental que o educador deixe de lado uma visão uniforme de ensino e passe a compreender que os estudantes apresentam diversos ritmos, habilidades e modos de aprendizado. A escritora declara: “A inclusão representa uma transformação que requer um empenho em atualizar e reorganizar as circunstâncias vigentes na maioria das nossas instituições de ensino” (Mantoan, 2003).

A declaração destaca que a inclusão não deve ser vista como uma alteração apenas na aparência. É essencial revelar a estrutura da escola e, por isso, a forma como os educadores desempenham suas funções. Mittler (2003) enfatiza que a inclusão educacional exige alterações nas posturas e nas ações dos educadores. Segundo esse autor, o conceito de inclusão deve ser visto como uma transformação do ambiente escolar, e não apenas como uma estratégia para integrar certos estudantes.

Indiretamente, Mittler (2003) defende que a inclusão requer a participação de toda a equipe escolar, já que a tarefa de garantir a aprendizagem do estudante não deve ser atribuída apenas a um único educador ou a um profissional específico.

Nesse contexto, a atitude positiva do educador se revela ao perceber as habilidades dos alunos, ajustar suas abordagens de ensino e explorar diversas alternativas para promover o aprendizado. Em contrapartida, comportamentos de resistência podem surgir quando o docente percebe que não está preparado para lidar com a diversidade. Esse cenário pode estar associado à carência de formação específica, à insuficiência de materiais pedagógicos e às condições de trabalho inadequadas.

Assim, é fundamental entender que o comportamento dos educadores não é moldado apenas por suas particularidades pessoais. Este comportamento também é afetado pelo ambiente institucional em que exercem suas funções.

A capacitação dos educadores é um dos aspectos essenciais para a implementação da educação inclusiva. Os professores devem ter entendimento sobre as variadas necessidades educacionais e ser capazes de elaborar métodos pedagógicos apropriados.

A Política Nacional de Educação Especial, voltada para a Educação Inclusiva, enfatiza a importância da capacitação dos profissionais que trabalham tanto nas turmas regulares quanto na oferta de atendimento educacional especializado (Brasil, 2008). Conforme o relatório: “A capacitação precisa abranger saberes sobre a administração de um sistema educacional inclusivo, visando à criação de projetos em colaboração com diferentes setores” (Brasil, 2008).

Essa diretriz evidencia que a capacitação para a inclusão vai além do aprendizado de conteúdos relacionados a deficiências. É fundamental preparar o educador para trabalhar de forma colaborativa e implementar ações em conjunto com diversos profissionais.

Segundo Nóvoa (1992), a formação de professores é vista como um processo permanente de aprimoramento profissional. Nesse sentido, o aprendizado não se

finaliza com a obtenção do diploma, mas se estende durante toda a carreira, através da reflexão sobre a prática e do compartilhamento de vivências.

A educação continuada desempenha, assim, um papel fundamental na consolidação da segurança profissional. Educadores que têm a chance de aprender, debater situações e trocar vivências conseguem expandir suas opções de atuação pedagógica.

Dessa forma, é possível afirmar que a capacitação de professores desempenha um papel importante na transformação de ideias e comportamentos em relação à inclusão. No entanto, a formação por si só não soluciona todas as questões. É fundamental que venha acompanhada de políticas de suporte, ferramentas apropriadas e condições de trabalho adequadas.

Desafios Enfrentados pelos Professores

Apesar dos progressos na legislação, a integração de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais nas turmas regulares ainda enfrenta vários obstáculos. Dentre esses, destacam-se a carência de formação adequada, a falta de materiais didáticos, os impedimentos na infraestrutura, a elevada quantidade de alunos por sala e a escassez ou inadequação de profissionais qualificados.

Carvalho (2008) enfatiza que a instituição de ensino inclusiva precisa reestruturar suas práticas pedagógicas para atender à variedade de alunos. Segundo a autora, as barreiras enfrentadas no processo de inclusão não podem ser creditadas apenas às particularidades dos estudantes, mas também às condições proporcionadas pela escola.

Sob um ponto de vista indireto, Carvalho (2008) argumenta que as instituições de ensino devem reconhecer os obstáculos que prejudicam o aprendizado e criar métodos para superá-los.

Essa visão é relevante, pois transfere a responsabilidade pelas dificuldades do aluno para a interação entre o estudante e o ambiente educacional. A falta de recursos pode intensificar a sensação de insegurança entre os educadores. Sem acesso a materiais adaptados, tecnologias de assistência ou apoio especializado, fica mais complicado implementar abordagens pedagógicas variadas.

Dessa forma, a inclusão deve ser vista como uma responsabilidade compartilhada. A administração da escola deve proporcionar apoio aos docentes, estruturar períodos de planejamento colaborativo e estimular a colaboração entre os diversos profissionais.

A inclusão demanda que o educador adote abordagens pedagógicas que levem em conta as diversidades entre os alunos. Isso implica empregar variadas táticas de ensino, materiais didáticos e tipos de avaliação. Mantoan (2003) propõe uma instituição de ensino que acolha a diversidade, onde as variações sejam encaradas não como barreiras, mas como fatores que promovem a valorização da educação. Neste contexto, a escritora defende que: “A instituição de ensino não pode se omitir diante das situações que envolvem seus estudantes” (Mantoan, 2003).

A declaração destaca a importância de que a instituição de ensino compreenda seus alunos e leve em conta suas individualidades no processo de elaboração do planejamento educacional. As ações voltadas para a inclusão podem incluir brincadeiras, elementos visuais, objetos tangíveis, tecnologias de apoio, colaboração em equipe, experiências práticas e várias modalidades de avaliação. A adaptação no ensino é igualmente essencial. O educador pode empregar variadas abordagens para atingir as metas de aprendizagem, levando em consideração o tempo e as capacidades de cada aluno.

Conforme Mittler (2003), a inclusão implica transformações na forma como o ensino é estruturado, possibilitando que os alunos se envolvam nas atividades de acordo com suas capacidades. Pode-se dizer indiretamente que a variedade nas abordagens educacionais aumenta as chances de aprendizagem, pois se entende que os alunos têm formas diferentes de adquirir conhecimento.

A Importância da Colaboração entre Professores, Família e Escola

A inclusão na educação não é uma tarefa que recai apenas sobre o docente. É fundamental que haja uma colaboração integrada entre a administração da escola, os outros profissionais, os familiares e a comunidade.

A família desempenha um papel importante, pois fornece dados sobre o histórico, as particularidades e as demandas do aluno. Por outro lado, a instituição de ensino deve criar meios contínuos de comunicação com os parentes.

A abordagem inclusiva, por conseguinte, implica um esforço conjunto. De acordo com Mittler (2003), a criação de instituições de ensino inclusivas requer transformações na cultura escolar e a participação ativa dos diversos atores envolvidos no processo educativo.

A cooperação entre os profissionais é fundamental. O docente da turma regular pode unir esforços com o educador do Atendimento Educacional Especializado (AEE), visando desenvolver abordagens que incentivem a inclusão do aluno. Essa conexão possibilita que o planejamento tenha um escopo mais amplo e que os desafios sejam enfrentados em conjunto.

PROCESSO METODOLÓGICO

Este estudo é classificado como descritivo e adota uma perspectiva qualitativa, visando investigar e entender a postura dos educadores em relação à inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) nas turmas regulares. A opção por essa abordagem se fundamenta na importância de analisar as crenças, visões, comportamentos, vivências e desafios enfrentados pelos professores no ambiente escolar, levando em conta o fenômeno em seu contexto real.

A investigação descritiva tem como objetivo apresentar e analisar as particularidades de um fenômeno ou conjunto específico, possibilitando ao pesquisador compreender como uma certa realidade se revela. Segundo Gil

(2019), o principal propósito das pesquisas descritivas é retratar as nuances de uma população ou fenômeno específico, além de poder relacionar diferentes aspectos que foram observados.

Dessa forma, o estudo busca compreender a visão dos docentes sobre o processo de inclusão, identificar as principais barreiras que enfrentam, as abordagens pedagógicas que adotam e sua avaliação em relação às condições disponibilizadas pela instituição para atender os alunos com necessidades educacionais especiais.

Quanto ao enfoque, será qualitativo, pois o estudo estará direcionado à compreensão dos significados atribuídos pelos professores às suas experiências com a educação inclusiva. Minayo (2014) explica que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, possibilitando compreender aspectos da realidade que não podem ser reduzidos apenas a dados quantitativos.

De acordo com Creswell (2014), a abordagem qualitativa possibilita compreender determinado problema a partir das experiências e perspectivas dos participantes, valorizando os significados construídos pelos sujeitos em seus contextos sociais. Dessa forma, esse enfoque é pertinente ao presente estudo, uma vez que o posicionamento dos professores diante da inclusão envolve aspectos subjetivos, profissionais e sociais.

Quanto aos objetivos, a pesquisa será descritiva, uma vez que pretende identificar, registrar e analisar as características do posicionamento dos professores diante da inclusão de alunos com NEE nas classes regulares.

Segundo Gil (2019), a pesquisa descritiva pode ser utilizada para levantar opiniões, atitudes e crenças de determinados grupos. Essa característica aproxima-se diretamente do objeto desta investigação, pois se pretende conhecer as opiniões e atitudes dos professores em relação ao processo de inclusão.

A escolha desses profissionais justifica-se pelo fato de que eles vivenciam diretamente os desafios e as possibilidades relacionados à inclusão escolar, podendo fornecer informações relevantes sobre formação, práticas pedagógicas, recursos disponíveis, apoio institucional e relações estabelecidas com os alunos.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A investigação dos dados foi conduzida por meio da abordagem temática, com o objetivo de reconhecer categorias que se repetem nas respostas dos educadores. Primeiramente, as respostas foram agrupadas e analisadas minuciosamente. Em seguida, serão reconhecidas as unidades de significado ligadas às ideias sobre inclusão, formação de professores, desafios, metodologias de ensino, recursos disponíveis, suporte institucional e posturas em relação aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Quando se perguntou sobre a importância do processo inclusivo os professores mencionaram que:

Figura 1- Resumo da Entrevista dos Educadores.



Fonte: A pesquisadora (2021).

As respostas também indicam que entender a relevância da inclusão não implica, necessariamente, estar pronto para colocá-la em prática. Vários educadores demonstram receio em certas circunstâncias, especialmente quando é necessário modificar conteúdos, atividades e métodos de avaliação.

Essa percepção está alinhada com os argumentos de Mantoan (2003), que afirma que a inclusão requer transformações importantes na estrutura da escola e nas abordagens de ensino. Assim, apenas assegurar que o aluno esteja fisicamente na sala de aula não é suficiente; é essencial estabelecer condições que promovam sua participação e aprendizado.

Nesse contexto, a atitude dos educadores pode ser vista como positiva em relação ao princípio da inclusão, embora, em algumas situações, enfrente desafios referentes à sua aplicação.

A educação impacta diretamente a proteção do educador. Quando o docente possui saberes teóricos e práticos referentes à inclusão, geralmente demonstra uma habilidade superior para desenvolver abordagens variadas.

Nóvoa (1992) argumenta que a capacitação dos professores deve ser vista como um percurso incessante de evolução na carreira. Dessa forma, a formação não deve restringir-se apenas ao ensino superior, mas deve prosseguir durante toda a trajetória profissional, por meio da análise das ações e da troca de vivências.

As informações disponíveis indicam que o desenvolvimento profissional contínuo deve ser uma prioridade nas políticas de inclusão educacional. Atividades como cursos, oficinas, encontros pedagógicos e períodos de estudo podem ajudar a expandir o conhecimento dos educadores e diminuir a sensação de insegurança.

Principais dificuldades encontradas pelos professores;

- Ausência ou carência de qualificação adequada;
- Falta de recursos didáticos ajustados;

- Grande quantidade de estudantes em cada classe;
- Desafios na implementação de ajustes no currículo;
- Falta de profissionais de suporte;
- Escassez de ferramentas de apoio tecnológico;
- Tempo escasso para elaboração de planos pessoais;
- Desafios na coordenação entre os variados profissionais;
- Importância de um engajamento mais significativo da família.

Carvalho (2008) destaca a necessidade de reorganização do trabalho pedagógico para responder à diversidade existente na escola. Dessa perspectiva, quando faltam recursos e apoio institucional, o professor pode encontrar dificuldades para transformar os princípios da inclusão em ações concretas.

Os dados também indicam que alguns professores acabam assumindo individualmente responsabilidades que deveriam ser compartilhadas por toda a comunidade escolar. Isso evidencia a necessidade de fortalecer uma cultura de colaboração

Mantoan (2003) defende que a escola precisa superar práticas homogêneas e reconhecer a diversidade dos alunos. Nesse sentido, a utilização de diferentes estratégias pode contribuir para ampliar as oportunidades de participação.

A análise evidencia, contudo, que essas adaptações nem sempre são realizadas de maneira sistemática. Em determinadas situações, elas dependem da iniciativa individual do professor, o que reforça a necessidade de planejamento coletivo e apoio institucional.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva destaca a importância da articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado (Brasil, 2008). Portanto, o AEE deve atuar de maneira complementar ou suplementar à escolarização, contribuindo para eliminar barreiras à participação e à aprendizagem.

A análise permite afirmar que a inclusão apresenta melhores possibilidades de êxito quando existe articulação entre os diferentes profissionais da escola.

A colaboração familiar pode oferecer dados significativos acerca das particularidades, demandas, habilidades e modos de interação dos alunos. Quando há comunicação entre a família e a instituição de ensino, é viável elaborar estratégias mais efetivas para monitorar o progresso do estudante. Os educadores também percebem que uma conexão emocional e respeitosa com os alunos é fundamental para promover a inclusão. O cuidado, a atenção e o reconhecimento das capacidades individuais ajudam a criar um ambiente escolar mais seguro e participativo. Assim, a inclusão não deve ser vista apenas sob a ótica educacional. Ela abrange também aspectos sociais, relacionais e emocionais. Esses fatores indicam que os desafios da inclusão não são apenas influenciados pelas características dos estudantes. Há também obstáculos institucionais e pedagógicos que devem ser superados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar o posicionamento dos professores face à inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) nas classes regulares, considerando suas concepções, experiências, dificuldades e práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar. A partir da pesquisa descritiva com enfoque qualitativo, foi possível compreender que a inclusão constitui um processo complexo, que ultrapassa a simples inserção do estudante no espaço físico da escola.

Os resultados da análise demonstraram que, de modo geral, os professores apresentam posicionamento favorável à inclusão escolar, reconhecendo o direito dos alunos com NEE de frequentarem as classes regulares e destacando a importância da convivência com os demais estudantes. Entretanto, esse posicionamento positivo é acompanhado por sentimento de insegurança e dificuldades relacionadas à falta de formação específica, à escassez de recursos pedagógicos adaptados, ao número elevado de alunos nas turmas e à insuficiência de apoio especializado.

A pesquisa também evidenciou que a responsabilidade pela inclusão não deve recair exclusivamente sobre o professor. A efetivação de uma escola inclusiva depende da atuação conjunta da gestão escolar, professores, profissionais do Atendimento Educacional Especializado, famílias e demais integrantes da comunidade escolar. Nesse sentido, torna-se necessário construir uma cultura institucional baseada na colaboração, no respeito às diferenças e na valorização das potencialidades de cada estudante.

Conclui-se, portanto, que o posicionamento dos professores diante da inclusão tende a ser positivo, mas é condicionado pelas condições de formação e de trabalho existentes no ambiente escolar. A disposição do docente para incluir é fundamental, porém não é suficiente quando não existem recursos, apoio pedagógico, acessibilidade e políticas de formação continuada.

A inclusão efetiva exige que a escola seja capaz de reconhecer a diversidade como parte natural do processo educativo. Isso significa abandonar práticas homogêneas e desenvolver metodologias flexíveis, capazes de atender às diferentes formas e ritmos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

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

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: CORDE, 1994.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.



Metodologias Ativas no Engajamento e Desempenho Acadêmico dos Alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental II

Active Methodologies in the Engagement and Academic Performance of 9th-Grade Students in Lower Secondary Education

Anne Caroline Nunes da Costa

Universidad de la Integración de Las Américas.

Alderlan Souza Cabral

Orientador Dr. <https://lattes.cnpq.br/8583035818373126>

Resumo: Este estudo é uma terceira descrição resumida de uma dissertação de mestrado com ênfase no terceiro objetivo específico que traz como temática “Metodologias ativas no engajamento e desempenho acadêmico dos alunos do 9º ano do ensino fundamental II”. As mudanças no setor educacional têm estimulado a procura por abordagens pedagógicas que vão além dos modelos focados apenas na simples transmissão de informações, promovendo a efetiva participação dos alunos na aprendizagem. Nesse cenário, as metodologias ativas se apresentam como táticas que colocam o estudante em uma posição de maior envolvimento, cooperação e autonomia na construção do saber. Objetivo geral: Comparar as metodologias ativas no engajamento e desempenho acadêmico dos alunos do 9º ano do ensino fundamental II. O processo metodológico partiu de uma pesquisa descritiva comparativa com o enfoque qualitativo. O foco será na análise de diversas estratégias metodológicas, como a aprendizagem por projetos, a aprendizagem por problemas, a sala de aula invertida, a gamificação e a aprendizagem colaborativa. A discussão se baseia em pesquisas sobre metodologias ativas, aprendizagem significativa e o protagonismo dos alunos. Espera-se que os resultados revelem que práticas pedagógicas dinâmicas possam tornar o aprendizado mais envolvente e significativo, embora sua eficácia dependa do planejamento dos professores, das condições da instituição e das características dos alunos.

Palavras-chave: métodos ativos; participação; performance educacional; educação básica; aprendizado.

Abstract: This study presents a summary of a master’s thesis, focusing on the third specific objective regarding the theme: “Active methodologies and their impact on the engagement and academic performance of 9th-grade students in lower secondary education.” Changes in the educational sector have driven the search for pedagogical approaches that go beyond models focused merely on the transmission of information, instead promoting active student participation in the learning process. In this context, active methodologies emerge as strategies that place the student in a position of greater involvement, cooperation, and autonomy in the construction of knowledge. General objective: To compare the impact of active methodologies on the engagement and academic performance of 9th-grade students in lower secondary education. The methodological approach involved descriptive, comparative research with a qualitative focus. The analysis centers on various methodological strategies, such as project-based learning, problem-based learning, the flipped classroom, gamification, and collaborative learning. The discussion draws upon research regarding active methodologies, meaningful learning, and student agency. The results are expected to show that dynamic pedagogical

practices can make learning more engaging and meaningful, although their effectiveness depends on teacher planning, institutional conditions, and student characteristics.

Keywords: active methods; participation; educational performance; basic education; learning.

INTRODUÇÃO

A educação nos dias atuais está passando por transformações importantes em relação às metodologias de ensino e aprendizagem. Por muito tempo, o foco do processo educativo esteve amplamente centrado no docente, em que a transmissão de informações era o aspecto mais relevante. Contudo, as exigências atuais no campo da educação têm solicitado abordagens que permitam um maior envolvimento dos alunos, enfatizando a autonomia, a cooperação, a criatividade, a habilidade de resolver problemas e a aplicação de saberes em diversas circunstâncias. Objetivo geral: Comparar as metodologias ativas no engajamento e desempenho acadêmico dos alunos do 9º ano do ensino fundamental II. As metodologias ativas se tornam importantes ao sugerirem uma transformação na maneira como o ensino é estruturado. Ao invés de se limitar a ser apenas um receptor de dados, o aluno se envolve em tarefas que demandam pesquisa, escolha de alternativas, colaboração e criação do saber.

A presente obra se justifica, pois os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II possuem aspectos especialmente importantes para essa análise. Este é um período de mudança e solidificação de conhecimentos essenciais, em que os alunos devem aprimorar habilidades cognitivas, sociais e educacionais que ajudem tanto na continuidade de sua trajetória acadêmica quanto em seu desenvolvimento completo.

A participação dos alunos é um dos pilares essenciais desse processo. Um estudante envolvido costuma se engajar nas atividades, mostrar curiosidade pelos temas abordados, interagir com seus colegas e professores e assumir mais responsabilidade por sua educação. No entanto, o engajamento não está apenas ligado às particularidades individuais do aluno, mas também se relaciona com as abordagens pedagógicas, o ambiente da escola e as chances disponibilizadas para sua participação.

As metodologias ativas apresentam possibilidades para modificar essa dinâmica ao estimular o estudante a assumir uma participação mais efetiva na construção do conhecimento. Entretanto, não basta afirmar que determinada metodologia é inovadora; é necessário investigar suas contribuições concretas para a aprendizagem e compreender em quais condições sua utilização pode produzir resultados satisfatórios.

METODOLOGIAS ATIVAS E PROTAGONISMO ESTUDANTIL

As metodologias ativas consistem em um conjunto de abordagens educacionais que visam incentivar a participação direta do aluno na sua própria aprendizagem. Ao adotar essas práticas, parte da responsabilidade pelo aprendizado é transferida para os estudantes, enquanto o professor continua a ter um papel fundamental, atuando como facilitador. Segundo Moran (2018) relata que:

As metodologias ativas constituem estratégias nas quais o estudante participa de maneira mais direta e reflexiva do processo de aprendizagem, realizando atividades que envolvem investigação, resolução de problemas, produção, colaboração e tomada de decisões.

Nessa perspectiva, o aluno deixa de ocupar uma posição exclusivamente receptiva e passa a desempenhar um papel mais ativo no processo educativo.

Para Bacich e Moran (2018), a aprendizagem ativa está relacionada à participação efetiva do estudante em experiências que possibilitem a construção do conhecimento. Os autores destacam que a aprendizagem se torna mais significativa quando o estudante participa, experimenta, questiona, estabelece relações e atribui sentido ao conteúdo estudado.

Dessa forma, as metodologias ativas não devem ser vistas apenas como um grupo de técnicas ou instrumentos de ensino. Elas refletem uma abordagem educacional que visa transformar a interação entre educador, aluno e saber. O educador ainda desempenha um papel essencial, mas sua função se amplia para incluir mais mediação, orientação e supervisão das atividades. Berbel (2011) ressalta que:

As metodologias ativas são fundamentadas em estratégias que promovem o aprendizado, por meio de experiências autênticas ou simuladas, com o objetivo de capacitar os indivíduos a resolverem, de maneira eficaz, os desafios que surgem nas atividades fundamentais da vida em sociedade.

A declaração de Berbel ressalta que a educação ativa tem o potencial de conectar os temas acadêmicos a situações reais, permitindo ao aluno adquirir não apenas saberes teóricos, mas também habilidades ligadas à resolução de desafios, à tomada de decisões e à participação na sociedade.

Essa visão é corroborada por Freire (1996), que argumenta que a educação não deve se limitar à simples transmissão de informações. De acordo com ele, o ato de ensinar envolve a criação de situações nas quais o aluno possa se envolver ativamente na construção e geração do conhecimento. Portanto, a prática pedagógica deve promover a autonomia e a participação dos estudantes. Freire (1996) relata que:

O ensino não se resume à mera transferência de conhecimento, mas sim à criação de condições que permitam sua própria geração ou construção. Essa visão se alinha aos princípios das

metodologias ativas, pois coloca o aluno como protagonista na sua jornada de aprendizado.

Portanto, ao serem utilizadas no 9º ano do Ensino Fundamental, as metodologias ativas podem favorecer uma prática pedagógica na qual os estudantes sejam estimulados a investigar, argumentar, colaborar, solucionar problemas e relacionar os conteúdos curriculares com situações de seu cotidiano. A liderança dos alunos é um dos aspectos essenciais das metodologias ativas. Sob essa ótica, o aluno assume um papel mais ativo em sua jornada de aprendizado, envolvendo-se nas decisões, nas atividades e na elaboração de soluções para as questões levantadas.

Moran (2018) enfatiza que a aprendizagem se torna mais eficaz quando os alunos estão engajados em contextos que demandam sua participação, reflexão e uso prático do que aprenderam. Assim, o papel ativo do estudante não implica deixá-lo à mercê do aprendizado, mas sim proporcionar condições que incentivem sua participação de maneira consciente e direcionada.

Bacich e Moran (2018) argumentam que as abordagens ativas de ensino incentivam várias maneiras de envolvimento, possibilitando que os alunos adquiram conhecimento por meio de investigação, experimentação, trabalho em equipe e solução de problemas. Essa variedade de métodos é especialmente relevante no Ensino Fundamental, uma vez que leva em conta as variações nos ritmos, interesses e estilos de aprendizagem dos estudantes. A Base Nacional Comum Curricular ressalta a importância de cultivar competências que vão além da mera assimilação de informações.

“O material direciona a educação básica para a formação de saberes, capacidades, comportamentos e princípios essenciais para a educação completa dos alunos” (Brasil, 2018).

Assim, a liderança dos estudantes pode ser vista como um aspecto fundamental da educação integral, pois permite que os alunos adquiram autonomia, senso de responsabilidade, habilidade de argumentar e engajamento em atividades coletivas.

A participação dos alunos é um fator fundamental para o processo de aprendizado. Um estudante que está ativo nas atividades, mostra curiosidade, se relaciona com os colegas e se dedica às propostas educacionais tem mais chances de criar experiências de aprendizagem relevantes.

Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004) definem o engajamento escolar como um conceito que abrange várias dimensões, incluindo comportamental, emocional e cognitiva. O engajamento comportamental refere-se à participação ativa e à implicação nas atividades escolares; o emocional diz respeito às emoções e atitudes em relação à escola e ao processo de aprendizagem; já o engajamento cognitivo está ligado ao esforço mental e à dedicação aplicada para entender os conteúdos.

Essa perspectiva torna evidente que o envolvimento do aluno vai além da mera presença física na sala de aula. É fundamental considerar sua participação, curiosidade, dedicação, comprometimento e vontade de aprender.

As metodologias ativas têm o potencial de impulsionar esse processo, uma vez que promovem cenários onde o aluno deve se envolver para que a tarefa aconteça. Um exemplo disso é uma atividade fundamentada em projetos, onde os estudantes são incentivados a pesquisar, compartilhar responsabilidades, fazer escolhas e gerar resultados. Moran (2018) exemplifica que: “A aprendizagem ativa se dá quando o aluno participa ativamente de processos de experimentação, reflexão e criação”.

Dessa maneira, tarefas que demandam participação tendem a aumentar o grau de envolvimento com o aprendizado. É importante ressaltar que o envolvimento está ligado a uma variedade de fatores. Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004) apontam que elementos pessoais, educacionais e situacionais podem afetar a forma como o aluno participa da vida escolar. Portanto, a utilização de metodologias ativas deve estar associada a um ambiente pedagógico que valorize a participação, o respeito, a colaboração e a autonomia.

O aprendizado ativo pode impactar o rendimento escolar ao permitir que o aluno aplique o que aprendeu em contextos práticos e relevantes. Em vez de simplesmente decorar dados, o estudante é motivado a entender, conectar, utilizar e criar novas informações.

Prince (2004), ao examinar métodos de aprendizagem ativa, enfatiza indícios de que técnicas que engajam o aluno ativamente no processo de aprendizado tendem a resultar em desempenhos acadêmicos melhores em comparação com práticas que são unicamente passivas. Contudo, o rendimento escolar não pode ser avaliado apenas pelos números das notas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe uma abordagem educacional focada no aprimoramento de competências e habilidades, apontando para a importância de se levar em conta várias facetas da aprendizagem (Brasil, 2018).

Assim, a análise das metodologias ativas deve levar em conta tanto os resultados numéricos, como as notas e avaliações, quanto fatores qualitativos referentes à habilidade de solucionar problemas, apresentar argumentos, colaborar em grupo e utilizar conhecimentos.

A aprendizagem orientada por projetos é uma abordagem ativa que envolve os alunos em investigações e criações ligadas a problemas ou desafios importantes. Bender (2014) descreve que “O aprendizado por meio de projetos se apoia em situações reais e desafios, que são fundamentais para estimular o engajamento dos alunos”.

Durante esse processo, os estudantes se envolvem em atividades de pesquisa, colaboração e criação, frequentemente culminando na elaboração de um produto ou uma apresentação. Essa abordagem pode promover o envolvimento dos alunos, pois possibilita que eles se envolvam em diversas fases do projeto. Ao realizar pesquisas e criar soluções, os estudantes são capazes de conectar os temas estudados na escola com realidades práticas.

Ademais, o aprendizado por meio de projetos pode estimular habilidades ligadas ao trabalho em equipe, à comunicação, à criatividade e à capacidade de resolver problemas. A abordagem de ensino centrada em problemas emprega desafios ou questões como ponto de partida para o aprendizado. Em vez de receber todas as informações de forma prévia, os alunos são encorajados a reconhecer o que necessitam aprender, a procurar dados e a desenvolver alternativas de solução. Hmelo-Silver (2004) afirma que, “a aprendizagem voltada para a resolução de problemas faz com que os alunos se engajem na abordagem de desafios reais e intrincados, estimulando a investigação e o aprendizado autônomo”.

Essa abordagem está intimamente ligada ao aprimoramento do pensamento crítico, pois requer que os alunos investiguem informações, criem suposições e considerem alternativas. No 9º ano, essa abordagem pode ser aplicada em várias disciplinas, permitindo que os conteúdos sejam explorados através de situações específicas e relevantes.

A sala de aula invertida é uma abordagem pedagógica que altera a sequência convencional do ensino. Os alunos têm a oportunidade de explorar os conteúdos antes das aulas presenciais e aproveitam esse tempo para realizar atividades práticas, discutir assuntos, resolver questões e tirar dúvidas. Bergmann e Sams (2016) descrevem a sala de aula invertida como: “É uma alternativa para reestruturar o processo de ensino, possibilitando que o tempo em sala seja empregado de forma mais dinâmica e adaptada às demandas dos alunos”.

A abordagem pode promover a independência, uma vez que o aluno precisa planejar uma parte de seu aprendizado antes da aula presencial. Simultaneamente, possibilita ao docente aproveitar o tempo de aula para observar com mais atenção as dificuldades e demandas do grupo.

Entretanto, sua implementação requer um planejamento cuidadoso e circunstâncias apropriadas para o acesso aos recursos, além de guiar os alunos na estruturação de seus estudos.

Gamificação refere-se à incorporação de características típicas dos jogos em situações que não se limitam a jogos, abrangendo também contextos educacionais. Deterding (2011) e colaboradores descrevem a gamificação como: “A aplicação de componentes de design típicos de jogos em situações que não são de entretenimento”.

No ambiente educacional, essa estratégia pode incluir desafios, estágios, sistemas de pontuação, retornos sobre o desempenho e premiações simbólicas. Kapp (2012) enfatiza que a gamificação pode servir como uma abordagem para aumentar o engajamento e a motivação, especialmente quando os componentes dos jogos são alinhados com as metas educacionais. Entretanto, a gamificação não pode ser limitada à mera atribuição de pontos ou prêmios. Sua aplicação deve estar atrelada a metas educacionais bem definidas, de modo que os aspectos lúdicos realmente favoreçam o processo de aprendizado.

Aprendizagem Colaborativa

A aprendizagem em grupo baseia-se na interação entre os alunos e na criação conjunta do saber. Os estudantes colaboram, trocam informações, debatem conceitos e procuram resoluções para atividades ou desafios específicos. Vygotsky (2007) enfatiza o papel fundamental das interações sociais no processo de desenvolvimento cognitivo. Sob essa ótica, a aprendizagem se dá dentro de um ambiente de relações sociais e culturais, onde a convivência com outras pessoas contribui para a aquisição de novas habilidades.

Dessa maneira, os trabalhos em conjunto têm o potencial de não apenas enriquecer o aprendizado dos temas abordados, mas também estimular a habilidade de comunicação, a cooperação, a argumentação e o reconhecimento de diversas visões. Prince (2004) salienta que abordagens de aprendizagem ativa possuem a capacidade de aprimorar o aprendizado, porém os resultados obtidos estão ligados à maneira como são aplicadas e às metas educacionais definidas.

Dessa forma, o estudo comparativo sugerido nesta investigação deverá levar em conta duas dimensões fundamentais: envolvimento e rendimento acadêmico. Em relação ao engajamento, serão levados em conta fatores como participação, interesse, cooperação, autonomia e envolvimento nas tarefas. Já no que tange ao desempenho acadêmico, poderão ser avaliados os resultados das avaliações, a execução das atividades, o aprimoramento de habilidades e a habilidade de aplicar os conhecimentos adquiridos.

A análise comparativa pode ajudar a discernir quais abordagens têm mais chances de sucesso em um contexto específico, sem determinar antecipadamente que uma técnica seja melhor que as outras.

Assim, as metodologias ativas devem ser vistas como abordagens pedagógicas que necessitam ser escolhidas e ajustadas com base nas necessidades dos alunos e nas metas educacionais. De acordo com Moran (2018), “A variedade de estratégias pode enriquecer experiências de aprendizado mais relevantes, desde que estejam acompanhadas de um planejamento, mediação e avaliação apropriados”.

PROCESSO METODOLÓGICO

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, com caráter descritivo-comparativo, tendo como finalidade analisar e comparar as contribuições de diferentes metodologias ativas para o engajamento e o desempenho acadêmico dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II.

A escolha da abordagem qualitativa justifica-se pelo interesse em compreender as experiências, percepções e significados atribuídos pelos participantes às práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar. Nesse sentido, a pesquisa não se limita à mensuração de resultados, mas busca compreender como professores e estudantes percebem a utilização das metodologias ativas e quais mudanças observam no envolvimento e na aprendizagem.

Para Minayo (2014), a pesquisa qualitativa trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, permitindo compreender fenômenos que não podem ser reduzidos exclusivamente a variáveis quantitativas. Essa perspectiva é pertinente ao presente estudo, uma vez que o engajamento dos estudantes envolve aspectos comportamentais, emocionais, relacionais e cognitivos. Segundo Gil (2019) relata que: “O enfoque qualitativo possibilita uma análise mais aprofundada dos fenômenos sociais, considerando o contexto em que eles acontecem e as interpretações construídas pelos sujeitos envolvidos”.

Dessa forma, o enfoque qualitativo permitirá compreender como as metodologias ativas são utilizadas pelos professores, como são recebidas pelos estudantes e quais percepções emergem em relação à participação, motivação, autonomia, colaboração e aprendizagem.

De acordo com Gil (2019), as pesquisas descritivas têm como objetivo principal descrever características de determinada população ou fenômeno e estabelecer relações entre variáveis ou aspectos investigados.

No presente estudo, serão descritas as principais metodologias ativas utilizadas pelos professores, tais como aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem baseada em problemas, sala de aula invertida, gamificação e aprendizagem colaborativa, considerando suas características e formas de utilização no contexto escolar.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A primeira categoria de análise refere-se às abordagens ativas que os educadores aplicam no processo de ensino e aprendizado. Pois quando se perguntou aos educadores quais estratégias de ensino eles usavam para tornar as aulas mais dinâmicas, eles relataram que:

COMPARAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENGAJAMENTO E DESEMPENHO ACADÊMICO DOS ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II.



Fonte: A pesquisadora (2025).

Como explicitado pelos educadores, as estratégias examinadas na pesquisa incluem a aprendizagem orientada por projetos, a aprendizagem centrada em problemas, a metodologia da sala de aula invertida, a gamificação e a aprendizagem em grupo. A avaliação sugere que a adoção de abordagens variadas pode oferecer aos alunos vivências de aprendizado distintas. Em vez de seguir um modelo puramente tradicional de ensino, essas táticas permitem que os estudantes se envolvam em atividades de pesquisa, resolução de desafios, criação em grupo e aplicação prática do que aprenderam.

Conforme Moran (2018), as abordagens ativas de ensino buscam engajar os alunos em processos educativos nos quais eles se tornam protagonistas, realizando tarefas que demandam reflexão, experimentação, trabalho em equipe e escolha de caminhos a seguir. Nesse contexto, as informações podem ser analisadas a partir da ideia de que a diversidade nas abordagens metodológicas amplia as oportunidades de envolvimento dos alunos. A adoção de variadas estratégias possibilita atender a interesses distintos, diferentes velocidades de aprendizado e formas diversas de interação com o saber.

A segunda categoria diz respeito ao envolvimento dos alunos nas atividades educacionais. A avaliação das opiniões dos participantes possibilita entender o engajamento como um fenômeno que abrange participação, interesse, motivação, dedicação e envolvimento mental.

As abordagens ativas buscam criar ambientes onde o envolvimento dos alunos é essencial para a realização das tarefas. Em projetos, por exemplo, os estudantes são incentivados a investigar, debater e criar; em situações desafiadoras, eles devem examinar dados e encontrar respostas; em atividades gamificadas, são motivados a vencer obstáculos.

Esse aspecto pode aumentar o engajamento dos alunos, principalmente quando as tarefas estão conectadas a circunstâncias práticas ou a tópicos que são relevantes para a vivência dos estudantes.

A participação dos estudantes aparece como um elemento diretamente relacionado ao engajamento. As metodologias ativas, por sua própria organização, tendem a exigir maior interação dos alunos com o professor, com os colegas e com os conteúdos.

A gamificação, por exemplo, pode favorecer a motivação ao introduzir desafios, etapas e feedbacks nas atividades. A aprendizagem baseada em projetos pode despertar interesse pela possibilidade de produzir algo concreto, enquanto a aprendizagem baseada em problemas pode estimular a curiosidade diante de situações que precisam ser solucionadas.

Segundo Kapp (2012), a utilização de elementos dos jogos em situações educacionais pode favorecer o envolvimento dos estudantes quando os recursos empregados estão articulados aos objetivos de aprendizagem.

A terceira dimensão central da investigação corresponde ao desempenho acadêmico. Neste estudo, o desempenho não deve ser compreendido apenas como resultado de avaliações ou notas, mas também como desenvolvimento da

capacidade de compreender conteúdos, solucionar problemas, argumentar, aplicar conhecimentos e realizar atividades com autonomia.

A análise qualitativa permite observar que determinadas metodologias podem favorecer o desempenho justamente porque possibilitam a aplicação prática dos conhecimentos.

A aprendizagem baseada em problemas, por exemplo, coloca o estudante diante de situações que exigem análise, formulação de hipóteses e busca de soluções. Hmelo-Silver (2004) explica que essa metodologia favorece processos de investigação e aprendizagem autodirigida, estimulando os estudantes a desenvolver estratégias para solucionar problemas complexos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As evidências examinadas sugerem que a adoção de metodologias ativas pode contribuir significativamente para o envolvimento dos alunos, pois oferece oportunidades de aprendizado em que são motivados a participar, explorar, trabalhar em conjunto, solucionar desafios e fazer escolhas. Assim, o aluno não se limita a uma postura majoritariamente passiva, mas passa a ter um papel mais ativo e responsável na construção do saber.

Em relação ao desempenho escolar, foi observado que as metodologias ativas têm a capacidade de estimular não apenas a compreensão dos temas abordados, mas também de promover habilidades ligadas ao pensamento crítico, à resolução de problemas, à autonomia, à comunicação e ao trabalho em equipe. No entanto, é fundamental ressaltar que o desempenho acadêmico não deve ser limitado apenas às notas obtidas em provas, mas também deve levar em conta o desenvolvimento pleno das habilidades dos alunos.

A comparação entre as metodologias analisadas demonstrou que cada estratégia apresenta características e potencialidades específicas. A aprendizagem baseada em projetos pode favorecer especialmente a participação, a colaboração e a aplicação prática dos conhecimentos; a aprendizagem baseada em problemas pode contribuir para o desenvolvimento do raciocínio, da investigação e da capacidade de solucionar situações complexas; a sala de aula invertida pode estimular a autonomia e a responsabilidade pelo estudo; a gamificação pode contribuir para a motivação e o envolvimento; enquanto a aprendizagem colaborativa pode fortalecer a interação e a construção coletiva do conhecimento.

Dessa forma, não se pode afirmar que uma única metodologia seja universalmente mais eficaz do que as demais. A efetividade de cada estratégia está relacionada aos objetivos de aprendizagem, às características dos estudantes, aos conteúdos trabalhados, à atuação do professor e às condições existentes no ambiente escolar. Por essa razão, a combinação de diferentes metodologias pode constituir uma alternativa adequada para atender à diversidade presente nas salas de aula.

Assim, pode-se afirmar que as metodologias ativas são ferramentas essenciais para a inovação das práticas educacionais no Ensino Fundamental II. A implementação dessas abordagens pode ajudar a reforçar a autonomia dos alunos, aumentar a participação nas atividades escolares e promover o desenvolvimento de habilidades tanto acadêmicas quanto sociais. Contudo, sua efetividade não se baseia apenas na adoção de uma técnica específica, mas sim na maneira como ela é estruturada, contextualizada e orientada pelo educador.

Em conclusão, sugere-se que as instituições educacionais priorizem a capacitação contínua dos docentes, a variedade nas abordagens pedagógicas e o estabelecimento de ambientes que incentivem o uso estratégico das metodologias ativas. Além disso, é aconselhável a condução de novas pesquisas que examinem, em diversas escolas e contextos, o impacto dessas metodologias no rendimento acadêmico dos alunos, ampliando assim o entendimento sobre suas contribuições para a melhoria da educação.

REFERÊNCIAS

- BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BENDER, William N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2014.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.
- BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.
- DETERDING, Sebastian *et al.* From game design elements to gamefulness: defining gamification. In: **International Academic Mindtrek Conference**, 15., 2011, Tampere. Proceedings... New York: ACM, 2011.
- FREDRICKS, Jennifer A.; BLUMENFELD, Phyllis C.; PARIS, Alison H. School engagement: potential of the concept, state of the evidence. **Review of Educational Research**, v. 74, n. 1, p. 59-109, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- HMELO-SILVER, Cindy E. Problem-based learning: what and how do students

learn? **Educational Psychology Review**, v. 16, p. 235-266, 2004.

KAPP, Karl M. **The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education**. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

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

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

PRINCE, Michael. Does active learning work? A review of the research. **Journal of Engineering Education**, v. 93, n. 3, p. 223-231, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



Desafios e Oportunidades do Skate como Ferramenta Didática e Interdisciplinar

Challenges and Opportunities of Skateboarding as a Didactic and Interdisciplinary Tool

João Boaventura Bastos Netto

Universidad de la Integración de las Américas.

Alderlan Souza Cabral

Orientador Dr. <https://lattes.cnpq.br/8583035818373126>

Resumo: Este estudo é uma terceira descrição resumida de uma dissertação de mestrado com ênfase no terceiro objetivo, desenvolvido para validação de título que traz como temática “Desafios e oportunidades do skate como ferramenta didática e interdisciplinar”. O skate, além de ser uma atividade física que envolve aventura, pode servir como uma ferramenta educacional para ensinar conceitos ligados a diversas disciplinas, como Educação Física, Matemática, Física, Artes. Objetivo geral: avaliar os desafios e as oportunidades percebidos pelos professores e pela comunidade escolar ao implementar o skate como ferramenta didática e interdisciplinar. A análise é baseada em uma pesquisa que utiliza fontes bibliográficas e documentais, com uma abordagem qualitativa. Essa investigação leva em conta estudos relacionados às práticas corporais de aventura, à interdisciplinaridade, à aprendizagem significativa e à educação física nas escolas. A Base Nacional Comum Curricular reconhece as práticas corporais de aventura como parte do currículo de Educação Física, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental. No entanto, a sua implementação pedagógica ainda enfrenta desafios, como a formação de professores, infraestrutura, questões de segurança, acesso a equipamentos e planejamento interdisciplinar. Por outro lado, o skate proporciona oportunidades para o protagonismo juvenil, cooperação, desenvolvimento motor, resolução de problemas, criatividade, autonomia e integração do conhecimento. A conclusão aponta que a prática pedagógica do skate pode enriquecer o aprendizado, tornando-o mais significativo, contextualizado e participativo, desde que seja realizada de forma segura, inclusiva e alinhada aos objetivos de aprendizagem.

Palavras-chave: skate; educação física; integração de disciplinas; atividades corporais de aventura; processo de aprendizagem.

Abstract: This study presents a summary of a master's thesis—specifically focusing on its third objective—developed for degree validation, addressing the theme “Challenges and opportunities of skateboarding as a didactic and interdisciplinary tool.” Beyond being an adventure-based physical activity, skateboarding can serve as an educational tool to teach concepts related to various subjects, such as Physical Education, Mathematics, Physics, and Art. General objective: to evaluate the challenges and opportunities perceived by teachers and the school community regarding the implementation of skateboarding as a didactic and interdisciplinary tool. The analysis is based on research utilizing bibliographic and documentary sources within a qualitative framework. This investigation considers studies related to adventure-based physical activities, interdisciplinarity, meaningful learning, and school-based Physical Education. The National Common Curricular Base (BNCC) recognizes adventure-based physical activities as part of the Physical Education curriculum, particularly during the final years of elementary and middle school. However, pedagogical implementation still faces challenges such as teacher training, infrastructure, safety issues, access to equipment, and

interdisciplinary planning. On the other hand, skateboarding offers opportunities for youth agency, cooperation, motor skill development, problem-solving, creativity, autonomy, and the integration of knowledge. The conclusion indicates that the pedagogical use of skateboarding can enrich learning—making it more meaningful, contextualized, and participatory—provided it is conducted safely, inclusively, and in alignment with learning objectives.

Keywords: skateboarding; physical education; subject integration; adventure-based physical activities; learning process.

INTRODUÇÃO

A educação atual se depara com a tarefa de vencer métodos de ensino que são muito fragmentados e desconectados das vivências reais dos alunos. Diante disso, é essencial criar iniciativas que priorizem a participação ativa dos estudantes, a prática experimental, a solução de problemas e a conexão entre os saberes acadêmicos e o contexto sociocultural dos jovens.

Dentre as alternativas pedagógicas que podem favorecer esse desenvolvimento, o skate se destaca. Comumente vinculado à cultura jovem e urbana, o skate conquistou um lugar de destaque no cenário social e esportivo, chegando a ser incluído nos Jogos Olímpicos. Todavia, no contexto escolar, sua relevância vai além do aspecto atlético, podendo ser vista como uma atividade física capaz de conectar diversas disciplinas do saber.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) integrou as Práticas Corporais de Aventura (PCAs) ao currículo de Educação Física. Essas atividades englobam circunstâncias imprevisíveis, desafios físicos, interação com diversos ambientes e a necessidade de gerenciar riscos. O skate se encaixa nesse contexto das práticas corporais de aventura urbanas, podendo proporcionar experiências ligadas à segurança, autonomia, percepção do espaço, tomada de decisões e cooperação. Objetivo geral: avaliar os desafios e as oportunidades percebidos pelos professores e pela comunidade escolar ao implementar o skate como ferramenta didática e interdisciplinar.

A presente obra se justifica, pois pesquisas recentes indicam que a produção acadêmica a respeito de metodologias específicas para o ensino do skate nas escolas é ainda escassa. Mendes e colaboradores (2024), ao realizarem uma revisão da literatura sobre o ensino do skate nos anos finais do Ensino Fundamental, observaram uma quantidade reduzida de estudos que focam na elaboração de propostas metodológicas para essa atividade, enfatizando a urgência de se expandir as investigações e os investimentos nesse campo.

Assim, abordar o skate como um recurso educacional envolve reconhecer suas potencialidades e restrições. A questão não é apenas levar os skates para a escola, mas sim converter essa atividade em um meio de conhecimento, pesquisa, reflexão e geração de aprendizagens.

O SKATE COMO PRÁTICA CORPORAL DE AVENTURA

As mudanças na Educação Física nas escolas ajudaram a expandir a compreensão sobre os temas que podem ser abordados no espaço educacional. Por um longo período, as atividades esportivas convencionais foram o foco principal das aulas, enquanto outras formas de expressão corporal tiveram menos destaque.

A introdução das Práticas Corporais de Aventura na BNCC simboliza uma expansão dessa visão. A iniciativa reconhece que atividades que englobam desafios, incertezas, exploração de ambientes e administração de riscos são saberes que podem ser abordados de forma educativa.

Em relação às atividades urbanas, observam-se expressões como skate, parkour, patinação e ciclismo, entre outras. A intenção do currículo não é apenas replicar a prática esportiva, mas permitir que o aluno entenda suas dimensões históricas, culturais, técnicas, sociais e de segurança. O skate enquadra-se entre as práticas corporais de aventura urbanas. Conforme a BNCC: “Essas práticas exploram a paisagem urbana para produzir situações de desafio, vertigem e risco controlado” (Brasil, 2018).

O skate, entretanto, não deve ser compreendido exclusivamente como uma modalidade esportiva. Trata-se também de uma manifestação cultural relacionada à juventude, à música, à arte urbana, ao lazer, à ocupação dos espaços públicos e à construção de identidades.

Essa dimensão cultural amplia suas possibilidades educativas. Ao estudar o skate, o aluno pode compreender não apenas como executar determinado movimento, mas também investigar sua origem, evolução histórica, transformação social e importância cultural.

Armbrust e Lauro (2010) afirmam que os esportes radicais podem apresentar possibilidades educativas relacionadas ao lazer, ao esporte e à educação, embora reconheçam que o despreparo profissional pode dificultar sua implementação no contexto educacional.

A interdisciplinaridade constitui uma possibilidade de superar a fragmentação dos conhecimentos escolares. Fazenda (2011) compreende a interdisciplinaridade como uma atitude diante do conhecimento, envolvendo diálogo, integração e cooperação entre diferentes áreas. Nesse sentido, o skate pode atuar como elemento articulador de diferentes componentes curriculares.

Na Educação Física, podem ser estudados equilíbrio, coordenação motora, lateralidade, controle corporal, resistência, segurança, regras e história da modalidade.

Na matemática, podem ser trabalhados distância, tempo, velocidade, medidas, ângulos, proporções, estatística e representação gráfica.

Na física, a prática possibilita abordar conceitos de força, movimento, atrito, gravidade, equilíbrio, aceleração e energia.

Na Geografia, podem ser discutidos espaço urbano, território, mobilidade, paisagem e utilização dos espaços públicos.

Na História, os estudantes podem investigar a origem do skate e sua transformação ao longo das décadas.

Na Arte, podem ser trabalhados grafismos, design dos shapes, fotografia, produção audiovisual e manifestações artísticas urbanas.

Na Língua Portuguesa, podem ser produzidos entrevistas, reportagens, relatos de experiências, textos argumentativos, podcasts e documentários.

Em Ciências, podem ser abordados aspectos relacionados ao corpo humano, prevenção de lesões, materiais utilizados na fabricação dos equipamentos e sustentabilidade. Portanto, o skate pode constituir um eixo temático para a construção de projetos interdisciplinares.

Essa visão se alinha com as reflexões de Fazenda (2011), que afirmam que a interdisciplinaridade demanda uma troca entre os saberes, em vez de apenas a execução paralela de tarefas de várias matérias. Uma das grandes oportunidades oferecidas pelo skate é a chance de criar experiências educacionais que se conectam de maneira mais direta com a vivência dos alunos. Pereira e Armbrust (2010) afirmam que: “Os esportes radicais, de aventura e de ação devem ser integrados ao ambiente educacional, ressaltando a relevância de converter essas vivências em oportunidades de aprendizagem”.

O skate demanda que o praticante aperfeiçoe seu equilíbrio, coordenação, atenção e controle do corpo. No entanto, a abordagem educacional pode ser enriquecida quando se incentiva o aluno a ponderar sobre suas atitudes. No decorrer do aprendizado, o estudante passa por experimentações, reconhece obstáculos, ajusta suas abordagens e faz novas tentativas. Essa dinâmica pode incentivar a autonomia e a habilidade de solucionar problemas.

Um aspecto relevante é o papel ativo dos estudantes. Ao validar práticas que fazem parte da cultura jovem, a escola cria uma conexão mais íntima entre o currículo e a vivência diária dos alunos. Mendes *et al.* (2024) destacam justamente a necessidade de ampliar as propostas metodológicas para que o skate possa ser efetivamente incorporado às aulas de Educação Física.

O skate também pode contribuir para o desenvolvimento de atitudes relacionadas à cooperação, respeito, persistência e responsabilidade.

Nesse sentido, a prática pode ser organizada de maneira que os alunos trabalhem coletivamente, observando os movimentos dos colegas, registrando resultados, analisando riscos e construindo estratégias de aprendizagem.

A prática do skate na educação pode criar conexões com abordagens de ensino que promovem a participação ativa dos alunos. Nas abordagens de ensino ativas, o aluno assume um papel mais ativo no processo de aprendizagem. Em vez de simplesmente absorver informações, ele é estimulado a explorar, experimentar, resolver desafios e desenvolver suas próprias respostas. O skate possui traços que favorecem essa forma de abordagem. Uma tarefa pode, por exemplo, expor aos estudantes o seguinte desafio:

“Quais elementos influenciam a rapidez com que um skate se move?”

Com base nessa questão, os estudantes têm a oportunidade de conduzir experimentos, mensurar distâncias e durações, elaborar tabelas e gráficos, além de debater os resultados obtidos.

A atividade pode abranger, ao mesmo tempo, Educação Física, Matemática e Física. Uma alternativa poderia ser criar um projeto denominado “Skate e ambiente urbano”, onde os alunos explorariam a disponibilidade de áreas dedicadas à prática do skate em sua localidade.

Neste projeto, seria possível criar ações relacionadas a Geografia, História, Matemática, Língua Portuguesa e Educação Física. Essa metodologia converte o aluno em um agente ativo na elaboração do saber.

Embora ofereça várias possibilidades, o uso do skate como recurso educacional enfrenta uma série de obstáculos. O primeiro aspecto diz respeito à infraestrutura. Diversas instituições de ensino carecem de ambientes apropriados para a realização das atividades. Pisos impróprios, barreiras físicas, a inexistência de áreas específicas e a carência de equipamentos podem restringir a execução das práticas.

O segundo obstáculo diz respeito à proteção. Devido à sua natureza que envolve movimentos e riscos de acidentes, o skate requer um trabalho bem estruturado e uma evolução pedagógica adequada.

“A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza que as atividades de aventura urbana devem levar em conta a segurança e a saúde dos envolvidos” (Brasil, 2018).

A capacitação dos educadores também representa um obstáculo. Armbrust e Lauro (2010) destacaram questões ligadas à formação profissional voltada para a promoção de esportes radicais no contexto educacional.

Essa temática continua relevante. Mendes e colaboradores (2024), ao revisarem pesquisas sobre a prática do skate, identificaram apenas duas publicações que se adequaram aos critérios estabelecidos para metodologias específicas, revelando uma fragilidade na produção científica.

Um outro desafio é a variação na experiência dos alunos. Alguns já podem ter tido experiências anteriores com o skate, enquanto outros nunca tiveram a oportunidade de manusear o equipamento. Assim, o educador precisa estruturar ações que sejam gradativas e abrangentes, levando em conta as particularidades e habilidades de cada aluno.

A proteção deve ser um valor essencial na prática educacional do skate. Antes de iniciar as atividades práticas, é fundamental que os alunos se familiarizem com os instrumentos, compreendam as normas essenciais de segurança, saibam os procedimentos para evitar acidentes e reconheçam a relevância dos equipamentos de proteção. A BNCC determina que:

Nas atividades de aventura urbana, é fundamental a vivência dessas experiências, enfatizando a segurança e o bem-estar físico tanto do indivíduo quanto dos outros. Além disso, destaca

a importância de reconhecer os perigos e desenvolver planos para enfrentar os obstáculos (Brasil, 2018).

Assim, a segurança não deve ser vista apenas como uma questão operacional, mas sim como um aspecto a ser integrado no processo educativo. Os alunos têm a oportunidade de aprender a reconhecer perigos, analisar contextos e desenvolver planos de prevenção.

A inclusão deve ser levada em conta. Nem todos os estudantes precisam, obrigatoriamente, realizar manobras no skate. Eles podem se envolver em atividades de observação, documentação, pesquisa, fotografia, criação de conteúdo audiovisual, análise de movimentos e investigação científica. Essa abordagem expande as oportunidades de envolvimento e impede que o skate seja encarado apenas como uma prática destinada a alunos com habilidades motoras superiores.

O aprendizado se torna mais relevante quando o aluno consegue conectar as novas informações às vivências que já tem. Dessa maneira, o skate pode servir como um fator de contextualização. Um conceito teórico da física, por exemplo, pode ganhar mais relevância quando relacionado ao deslocamento feito em um skate. Analogamente, conceitos de matemática podem ser entendidos através de cenários práticos que envolvem distância, tempo e velocidade.

O uso do skate pode ajudar a aproximar as aulas da cultura jovem. Entretanto, é fundamental não usar essa abordagem somente como uma forma de diversão. Para que realmente sirva como um recurso educacional, é essencial que haja uma intenção pedagógica clara. Inácio (2021) e colaboradores argumentam que: “A favor da importância de não reproduzir de maneira automática as práticas de aventura na escola, sugerindo uma perspectiva que leve em conta os elementos sociais, culturais, históricos e pedagógicos envolvidos”.

Dessa maneira, o skate precisa ser visto como um tema de análise e ponderação.

PROCESSO METODOLÓGICO

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, desenvolvida com o propósito de analisar os desafios e as oportunidades do skate como ferramenta didática e interdisciplinar no contexto educacional.

A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pela natureza do objeto investigado, uma vez que o estudo busca compreender e interpretar as possibilidades pedagógicas do skate, suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem, bem como os principais desafios relacionados à sua utilização no ambiente escolar. A pesquisa qualitativa possibilita analisar fenômenos educacionais considerando seus significados, contextos e diferentes perspectivas, não tendo como finalidade principal a mensuração estatística dos fenômenos.

Quanto aos procedimentos, a pesquisa será desenvolvida a partir de fontes bibliográficas e documentais. A pesquisa bibliográfica compreenderá o levantamento, a seleção e a análise de livros, artigos científicos, dissertações, teses, trabalhos acadêmicos e outras publicações relacionadas ao skate, às práticas corporais de aventura, à Educação Física escolar, à interdisciplinaridade, às metodologias de ensino e à aprendizagem. De acordo com Marconi e Lakatos (2019):

A pesquisa bibliográfica está relacionada ao levantamento e à análise da produção já existente sobre determinado tema, permitindo ao pesquisador conhecer diferentes perspectivas teóricas e construir uma interpretação fundamentada do objeto investigado.

A pesquisa bibliográfica, portanto, constitui importante procedimento para identificar os conhecimentos já produzidos sobre o skate enquanto prática corporal e suas possibilidades no contexto educacional.

A investigação documental, por outro lado, será empregada para examinar documentos oficiais que trazem diretrizes vinculadas à Educação Física e às atividades corporais de aventura no contexto escolar. Os materiais analisados incluem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), legislações educacionais, diretrizes curriculares, documentos institucionais e outras normativas relevantes ao assunto.

A investigação documental se distingue da pesquisa bibliográfica, especialmente pela essência das fontes empregadas. Se a pesquisa bibliográfica foca na literatura científica e acadêmica que já foi divulgada, a pesquisa documental possibilita a análise de documentos que são fundamentais para entender o fenômeno em questão. Segundo Marconi e Lakatos, a pesquisa documental pode recorrer a documentos, sejam eles escritos ou não, representando um procedimento investigativo significativo.

Nesse contexto, a conexão entre a pesquisa bibliográfica e a análise de documentos se revela apropriada para os propósitos deste estudo, uma vez que permite estabelecer um vínculo entre a produção teórica acerca do skate e as atividades de aventura e as diretrizes contidas nos documentos educacionais do Brasil.

A pesquisa bibliográfica será conduzida com a aplicação de termos associados ao tema em questão, como “skate no ambiente escolar”, “skate como recurso educacional”, “atividades corporais de aventura”, “Educação Física nas escolas”, “interdisciplinaridade”, “educação e skate” e “estratégias de ensino do skate”.

Depois de identificar as fontes, haverá uma fase de escolha e arranjo do material, levando em conta sua relevância para o problema e as metas do estudo. Em seguida, os materiais escolhidos passarão por uma leitura crítica e interpretativa, com o intuito de reconhecer contribuições, potenciais, restrições e desafios ligados ao uso pedagógico do skate.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A interpretação dos dados deste trabalho foi efetuada com base nas informações coletadas de fontes bibliográficas e documentais escolhidas, levando em conta a abordagem qualitativa estabelecida para a pesquisa. Assim, os dados examinados não se referem a informações obtidas por meio de questionários ou entrevistas, mas sim ao conjunto de saberes, argumentos, resultados e diretrizes encontrados na literatura científica e nos documentos educacionais pertinentes ao skate, às práticas corporais de aventura, à Educação Física nas escolas e à interdisciplinaridade.

Para a estruturação e análise do conteúdo, foram criadas categorias temáticas alinhadas aos propósitos da pesquisa: possibilidades pedagógicas do skate; articulação entre disciplinas; crescimento holístico dos alunos; protagonismo e aprendizado relevante; obstáculos na implementação; segurança e inclusão; e formação de professores.

Pesquisas sobre atividades corporais de aventura nas escolas mostram que essas experiências podem ser estruturadas em propostas didáticas que cruzam diferentes disciplinas, promovendo o avanço de saberes, competências e posturas dos alunos. Ribeiro, Pereira e Losano (2024), por sua vez, examinaram uma sequência didática que integrava Educação Física e Matemática, constatando indícios de aprendizagem ao longo das atividades.

Potencial Didático do Skate

A primeira classe reconhecida na análise diz respeito ao valor educacional do skate. Os materiais avaliados indicam que essa prática pode ser empregada como uma ferramenta de ensino, uma vez que abrange várias facetas do aprendizado.

O skate demanda habilidades como equilíbrio, coordenação, percepção do espaço, foco, controle do corpo, capacidade de decisão e determinação. Quando integradas ao ambiente escolar, essas habilidades podem ser convertidas em oportunidades de aprendizado.

O skate oferece ao aluno a oportunidade de vivenciar, analisar, reconhecer desafios, elaborar táticas e tentar novamente. Essa abordagem promove uma interação mais engajada com o saber, onde o erro é visto como um componente essencial do aprendizado. O estudo da literatura demonstra que o skateboarding pode servir como um meio de conectar os temas acadêmicos às vivências culturais dos alunos. Assim, ele transcende sua função meramente esportiva e é reconhecido como uma expressão da cultura urbana e do corpo.

Essa percepção é fundamental, pois possibilita ir além de uma visão limitada de Educação Física, que se concentra exclusivamente na execução técnica de esportes convencionais. O skate enriquece o conjunto de atividades corporais disponíveis para os alunos e pode favorecer uma educação mais variada.

Oportunidades de interdisciplinaridade

A segunda categoria refere-se à interdisciplinaridade. A investigação das fontes revela que o skate possui atributos que possibilitam a conexão entre diversos elementos do currículo. Na disciplina de Matemática, é possível explorar ideias como distância, tempo, velocidade, medidas, ângulos, proporções, estatísticas e representações gráficas. Já em Física, a prática possibilita o estudo de fenômenos como movimento, força, equilíbrio, atrito, gravidade e energia. Na área de Geografia, é viável discutir o espaço urbano, território, paisagens e o uso de áreas públicas.

A História pode examinar como o skate surgiu e se desenvolveu ao longo do tempo, enquanto a Arte pode investigar a beleza dos shapes, as ilustrações e as expressões da cultura urbana. A Língua Portuguesa pode criar atividades que envolvam a redação de textos, realização de entrevistas, criação de reportagens, produção de podcasts e documentários.

Assim, o skate tem a capacidade de servir como um tema unificador, conectando diversas áreas do conhecimento por meio de uma experiência prática.

Essa análise é suportada por investigações atuais sobre atividades corporais de aventura. Ribeiro, Pereira e Losano (2024) mostraram que é viável desenvolver uma sequência didática que una Educação Física e Matemática, destacando como as atividades de aventura podem favorecer a ligação entre as disciplinas.

Com base nessa avaliação, fica claro que a interdisciplinaridade vai além de abordar um único assunto em várias matérias. É fundamental criar conexões entre os saberes, para que os elementos do currículo colaborem de forma integrada na compreensão do fenômeno analisado.

Skate, protagonismo e aprendizagem significativa

Uma outra classificação reconhecida foi a conexão entre o skate, a liderança dos alunos e o aprendizado relevante. A investigação das fontes sugere que atividades físicas que incluem desafios e exploração podem incentivar uma maior participação dos alunos. O skate possui uma característica especialmente relevante nesse contexto: cada praticante é levado a criar suas próprias táticas para gerenciar seus movimentos e enfrentar obstáculos.

No contexto educacional, essa particularidade pode ser aplicada de forma pedagógica através de desafios ou situações que exigem resolução. O educador pode sugerir, por exemplo, que os alunos explorem quais elementos afetam a rapidez de um skate, como o tipo de solo impacta o movimento ou que métodos podem aprimorar a segurança durante o uso. Com base nessas perguntas, os alunos têm a oportunidade de analisar, formular suposições, conduzir experimentos, documentar dados e debater as conclusões.

Assim, o skate pode se alinhar a abordagens ativas, uma vez que permite ao aluno se envolver na criação do conhecimento, em vez de apenas receber dados passivamente.

O estudo sugere que a adoção de abordagens ligadas à cultura jovem pode ajudar a integrar a escola às vivências sociais dos alunos. Contudo, isso não implica apenas em replicar fora do ambiente escolar o que acontece dentro dele, mas sim em converter a experiência cultural em um assunto de exploração educacional.

As informações examinadas também possibilitam reconhecer as contribuições do skate para várias áreas do crescimento dos alunos. No que diz respeito às atividades motoras, a prática pode ajudar a desenvolver o equilíbrio, a coordenação, a lateralidade, a percepção espacial e o controle do corpo.

No contexto da cognição, abrange atenção, percepção, tomada de decisões, solução de problemas e desenvolvimento de estratégias. No contexto socioemocional, pode contribuir para a determinação, autorregulação, valorização das diversidades, trabalho em conjunto e enfrentamento de desafios.

É fundamental ressaltar que essas contribuições não ocorrem de maneira automática. Elas são influenciadas pela maneira como o educador estrutura as atividades e define as metas de ensino.

Dessa forma, a função do educador é essencial para converter a vivência física em aprendizado acadêmico. A investigação demonstra que o skate tem o potencial de enriquecer uma visão mais ampla de aprendizado, englobando o corpo, a mente, as relações sociais e a cultura.

Apesar das fontes indicarem várias oportunidades, a análise também destaca dificuldades na introdução do skate nas escolas. Um dos fatores mais importantes é a estrutura de apoio.

A execução de atividades práticas requer locais apropriados, ferramentas em boas condições e uma arrumação que minimize os perigos de acidentes. Muitas instituições de ensino não possuem áreas destinadas ao skate ou ambientes projetados especificamente para esses fins. Todavia, a falta de uma orientação especializada não implica, obrigatoriamente, que o material não possa ser explorado.

O educador pode se valer de atividades iniciais, exercícios de estabilização, análise de gravações, investigações sobre os instrumentos, simulações, estudos e várias outras abordagens antes de iniciar práticas mais elaboradas.

A segurança é um dos aspectos mais relevantes destacados na análise.

O uso do skate acarreta a chance de quedas e outros perigos físicos, por isso sua prática em ambiente escolar deve ser realizada com planejamento, acompanhamento e evolução adequada das atividades. Nesse sentido, a segurança não deve ser vista apenas como uma necessidade operacional. Ela também pode ser um elemento de aprendizagem. Os alunos têm a oportunidade de desenvolver habilidades para identificar perigos, analisar ambientes, reconhecer dispositivos de segurança e criar planos para evitar acidentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação realizada demonstrou que o skate pode ir além de uma visão puramente atlética da atividade física, servindo como uma ferramenta educativa para aprimorar habilidades motoras, cognitivas, sociais e culturais. Essa atividade permite o desenvolvimento de equilíbrio, coordenação, noção espacial, foco, habilidade na tomada de decisões, independência, trabalho em equipe e aptidão para resolver problemas.

Constatou-se que uma das grandes oportunidades do skate reside em sua natureza interdisciplinar. Com uma abordagem pedagógica bem estruturada, essa atividade pode criar conexões entre Educação Física, Matemática, Física, História, Geografia, Artes, Língua Portuguesa e Ciências. Assim, conteúdos que frequentemente são abordados de maneira isolada podem ser interligados por meio de situações reais e relevantes para os alunos.

A análise bibliográfica e documental revelou ainda a existência de uma produção científica relativamente limitada sobre propostas metodológicas específicas para o ensino do skate na escola. Essa lacuna reforça a necessidade de ampliar pesquisas acadêmicas, produzir materiais didáticos e investir na formação inicial e continuada dos professores de Educação Física.

Conclui-se, portanto, que o skate apresenta significativo potencial como ferramenta didática e interdisciplinar, desde que seja incorporado ao ambiente escolar com intencionalidade pedagógica, segurança, inclusão e articulação curricular. Seu valor educativo não está apenas na aprendizagem de movimentos ou manobras, mas na possibilidade de utilizar a prática como ponto de partida para investigar fenômenos, resolver problemas, produzir conhecimentos e compreender aspectos culturais e sociais.

REFERÊNCIAS

- ARMBRUST, Igor; LAURO, Francisco Antônio. O skate e suas possibilidades educacionais. **Motriz: Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 16, n. 3, p. 799-807, 2010. DOI: 10.5016/1980-6574.2010v16n3p799.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011.
- INÁCIO, Humberto Luís de Deus *et al.* Proposta de classificação das práticas corporais de aventura para o ensino na Educação Física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 43, e005321, 2021. DOI: 10.1590/rbce.43.e005321.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2019

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MENDES, Amarildo Domingos *et al.* **Ensino do skate na escola: uma proposta metodológica para o Fundamental II**. Coleção Pesquisa em Educação Física, v. 23, n. 2, 2024.

PEREIRA, Dimitri Wu; ARMBRUST, Igor. **Pedagogia da aventura: os esportes radicais, de aventura e de ação na escola**. Jundiaí: Fontoura, 2010.

RIBEIRO, S. S.; PEREIRA, D. W.; LOSANO, F. B. **Práticas corporais de aventura na escola pública a partir de uma proposta interdisciplinar**. Coleção Pesquisa em Educação Física, v. 23, n. 2, 2024.



Da Evidência à Prática: Implicações da Gestão e da Liderança Educacional para Diretores, Coordenadores e Líderes Escolares

From Evidence to Practice: Implications of Educational Management and Leadership for Principals, Coordinators and School Leaders

Denis dos Santos Silva

Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP), Engenheiro Coelho, SP, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2082-0695>

Betania Jacob Stange Lopes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6471-5791>

Resumo: A literatura sobre gestão e liderança escolar tem ampliado a compreensão dos mecanismos pelos quais as lideranças influenciam as organizações educacionais, o desenvolvimento profissional docente e as condições de ensino e aprendizagem, mas permanece uma distância entre a produção científica e sua tradução em referenciais úteis à prática. Este estudo analisa contribuições contemporâneas da literatura sobre gestão e liderança educacional e sistematiza implicações para diretores, coordenadores e demais líderes escolares. Trata-se de pesquisa qualitativa e bibliográfica, desenvolvida por revisão narrativa crítica apoiada em busca bibliográfica estruturada e síntese temática interpretativa. A análise foi organizada em cinco dimensões: direção estratégica; uso de evidências e acompanhamento; gestão de pessoas e desenvolvimento profissional; comunicação, coordenação e rotinas organizacionais; e liderança pedagógica orientada à aprendizagem. Os estudos examinados não sustentam relação linear entre liderança e resultados educacionais, mas apontam mecanismos indiretos e contextualmente condicionados, especialmente confiança, colaboração, aprendizagem profissional, feedback, uso de dados e coerência organizacional. A síntese resultou em cinco proposições analíticas e indica que a contribuição das lideranças reside sobretudo na construção de condições organizacionais que conectem propósito, desenvolvimento profissional, evidências, execução e aprendizagem.

Palavras-chave: gestão escolar; liderança educacional; liderança pedagógica; melhoria escolar; gestão orientada por evidências.

Abstract: Research on school management and leadership has expanded understanding of the mechanisms through which leaders influence educational organizations, teachers' professional development, and the conditions for teaching and learning, yet a gap remains between scientific production and its translation into useful frameworks for practice. This study analyzes contemporary contributions from educational management and leadership research and systematizes implications for principals, coordinators, and other school leaders. It is a qualitative bibliographic study developed through a critical narrative review supported by a structured literature search and interpretive thematic synthesis. The analysis was organized into five dimensions: strategic direction; evidence use and monitoring; people management and professional development; communication, coordination, and organizational routines; and pedagogical leadership focused on learning. The studies reviewed do not support a linear relationship between leadership and educational outcomes, but point to indirect and context-dependent mechanisms, especially trust, collaboration, professional learning, feedback, data

use, and organizational coherence. The synthesis generated five analytical propositions and indicates that leadership contribution lies primarily in building organizational conditions that connect purpose, professional development, evidence, implementation, and learning.

Keywords: school management; educational leadership; instructional leadership; school improvement; evidence-informed management.

INTRODUÇÃO

A direção e a coordenação escolar articulam decisões pedagógicas, administrativas, relacionais e organizacionais. Embora a aprendizagem dos estudantes constitua a finalidade central da escola, sua realização depende da qualidade do trabalho docente, da organização do tempo, do desenvolvimento profissional, da alocação de recursos, da comunicação e da capacidade de acompanhar e implementar decisões. A gestão escolar decorre dessa interdependência: problemas educacionais raramente pertencem a uma única dimensão e, por isso, dificilmente são enfrentados por instrumentos administrativos ou intervenções pedagógicas isoladas.

A ampliação do campo de gestão e liderança educacional acompanha essa complexidade. Hallinger e Kovačević (2022) mostram a crescente centralidade da liderança e a diversificação de perspectivas voltadas aos processos pelos quais objetivos institucionais são interpretados, compartilhados e incorporados ao trabalho coletivo. O avanço do conhecimento, entretanto, não assegura sua utilização. Levin (2013) distingue produção e uso da pesquisa; Gorard, See e Siddiqui (2020) mostram limitações na base empírica sobre estratégias de aproximação entre evidência e prática; e Vanlommel e Van Den Boom-Muilenburg (2024) demonstram que mudanças informadas por evidências dependem da interação entre capacidades profissionais, condições institucionais e contexto. Em conjunto, esses estudos afastam a ideia de que disponibilizar dados ou pesquisas seja suficiente para modificar práticas.

A contextualização é especialmente necessária no Brasil. Simielli (2022) identifica uma produção nacional sobre diretores escolares marcada por questões de administração, gestão democrática e especificidades institucionais. Essa tradição permite diálogo com a literatura internacional, mas recomenda cautela na transferência direta de categorias. O conceito de middle leadership, por exemplo, ajuda a compreender profissionais situados entre a direção e as equipes docentes, mas não corresponde automaticamente ao coordenador pedagógico brasileiro, cujas atribuições e graus de autonomia variam entre redes e instituições.

A mesma cautela se aplica à relação entre liderança e desempenho. Wu e Shen (2022), em meta-meta-análise, encontraram associação positiva agregada entre liderança dos diretores e resultados educacionais, enquanto Pietsch, Aydin e Gümüş (2025), com dados de aproximadamente 1,5 milhão de estudantes em 75 países, identificaram associação média muito pequena entre liderança instrucional e desempenho, acompanhada de forte heterogeneidade contextual. Estudos sobre mecanismos intermediários ajudam a interpretar essa variação ao relacionar

liderança à colaboração, responsabilidade profissional, confiança, comunidades de aprendizagem e feedback (Liu; Hallinger, 2024; Persson; Demir; Wennberg, 2025; Li; Li; Liu, 2026). A literatura sugere, assim, que a influência das lideranças ocorre de modo relevante pela construção de condições que alteram o trabalho profissional.

A questão analítica desloca-se da busca por um estilo de liderança universalmente eficaz para a compreensão dos mecanismos pelos quais prioridades, evidências, relações profissionais e rotinas são articuladas em função da finalidade educativa. A pergunta que orienta este estudo é: quais implicações práticas podem ser extraídas da literatura contemporânea sobre gestão e liderança escolar para a atuação de diretores, coordenadores e demais líderes educacionais?

O objetivo geral consiste em analisar contribuições da literatura contemporânea sobre gestão e liderança escolar, sistematizando suas implicações para a prática profissional. Especificamente, busca-se identificar princípios e mecanismos recorrentes, examinar suas implicações para diferentes níveis de liderança e construir uma síntese que aproxime evidência científica e problemas concretos da gestão sem converter associações ou resultados contextuais em prescrições universais.

GESTÃO E LIDERANÇA ESCOLAR: DA CONCEPÇÃO À PRÁTICA

Gestão Escolar como Articulação entre Propósito, Organização e Resultados

Compreender a gestão escolar apenas como administração do funcionamento institucional reduz um fenômeno orientado à organização das condições pelas quais a finalidade educativa pode ser realizada. Recursos, normas, horários e mecanismos de controle são indispensáveis, mas ganham sentido pela forma como sustentam o trabalho pedagógico. Jarl, Andersson e Blossing (2021) identificam diferenças organizacionais entre escolas com padrões distintos de desempenho, envolvendo relações sociais, crenças compartilhadas, coordenação e padrões de ação. Koh, Askill-Williams e Barr (2023) mostram que a sustentabilidade da melhoria depende da incorporação das iniciativas às estruturas e práticas, enquanto Adolfsson (2024) evidencia que reformas podem fortalecer procedimentos de gestão sem transformar, na mesma intensidade, as práticas instrucionais. A convergência desses estudos situa a melhoria na coerência entre finalidade, organização do trabalho e capacidade de implementação.

Essa coerência exige transformar propósitos amplos em prioridades operacionais. Aprendizagem, equidade, formação integral e qualidade orientam a instituição, mas não definem automaticamente quais problemas devem concentrar atenção em determinado período. A gestão estratégica implica selecionar prioridades, explicitar o que precisa mudar e estabelecer critérios para orientar

recursos, responsabilidades e acompanhamento. Quando todas as demandas recebem o mesmo grau de prioridade, a escola pode manter intensa atividade sem produzir concentração organizacional suficiente para sustentar mudança.

As lideranças intermediárias participam dessa passagem entre propósito e execução. Lipscombe *et al.* (2025), ao sintetizarem 52 estudos de 21 países, mostram que middle leaders conectam liderança sênior, professores e diferentes áreas; Nehez *et al.* (2022) descrevem seu trabalho de tradução, pelo qual objetivos e conhecimentos são reinterpretados à luz das condições locais. Estratégias institucionais, portanto, não chegam à prática por transmissão linear. Sua implementação envolve interpretação, adaptação e construção de capacidade, em uma cadeia na qual finalidades se convertem em prioridades, prioridades em responsabilidades e responsabilidades em práticas passíveis de acompanhamento.

Liderança Educacional, Influência e Desenvolvimento da Capacidade Coletiva

A literatura também relativiza a identificação entre liderança e autoridade formal. Determinadas responsabilidades permanecem vinculadas à direção, mas processos de influência atravessam diferentes posições, permitindo que coordenadores, líderes de área e professores exerçam funções de liderança quando mobilizam colegas, organizam processos ou influenciam decisões sobre o ensino. Essa perspectiva favorece a leitura dos modelos de liderança em termos de funções e mecanismos. A liderança instrucional recoloca ensino e aprendizagem no centro da ação gerencial, enquanto abordagens distribuídas enfatizam a participação de diferentes atores; estudos que articulam dimensões instrucionais e transformacionais sugerem complementaridade quando consideradas as condições produzidas para o trabalho profissional (Bellibaş; Kiliç; Polatcan, 2021).

As evidências empíricas indicam que parte da relação entre liderança e aprendizagem profissional se estabelece por mecanismos intermediários. Liu e Hallinger (2024) relacionam liderança instrucional, responsabilidade docente, justiça procedimental e comunidades profissionais de aprendizagem; Alazmi e Hammad (2023) identificam confiança e agência docente como mediadores entre liderança centrada na aprendizagem e desenvolvimento profissional; e Persson, Demir e Wennberg (2025) mostram longitudinalmente a participação da colaboração docente na relação entre liderança e determinados resultados. Esses achados não autorizam universalizar confiança, colaboração ou agência como mecanismos invariáveis, mas sustentam que a influência dos líderes passa pela qualidade das condições sociais e profissionais em que o ensino ocorre.

Essa interpretação redefine o lugar das lideranças pedagógicas e intermediárias. Liderar não se limita a observar aulas, acompanhar indicadores, transmitir decisões ou controlar tarefas; envolve criar condições para responsabilidade profissional, colaboração, feedback e desenvolvimento do julgamento docente. Quando coordenadores articulam planejamento, análise de evidências, formação e acompanhamento, aproximam estratégia institucional e prática pedagógica. A

liderança pode, assim, ser compreendida menos como atributo individual e mais como capacidade organizacional de produzir direção, mobilização e aprendizagem coletiva.

Evidência, Acompanhamento e Capacidade de Decisão

A expansão das avaliações e dos sistemas de informação aumentou a disponibilidade de dados, mas seu valor depende da capacidade de transformá-los em interpretação e decisão. A distinção entre data-driven e data-informed decision making é substantiva: dados podem participar da decisão sem determiná-la. Uma gestão informada por evidências combina resultados quantitativos, informações qualitativas, conhecimento profissional e compreensão do contexto.

Schildkamp *et al.* (2019) mostram que equipes de dados dependem de condições construídas pela liderança, como visão compartilhada, apoio, estímulo intelectual e segurança para examinar problemas. O'Connor e Park (2023) evidenciam que, em comunidades profissionais, a finalidade da colaboração interfere na seleção e interpretação dos dados. Vanlommel e van den Boom-Muilenburg (2024) ampliam essa compreensão ao situar a mudança informada por evidências em capacidades e condições sistêmicas; no Brasil, Sátyro *et al.* (2026) associam capacidade informacional municipal e desempenho educacional, com a cautela causal exigida pelo desenho do estudo. O ponto comum é que a informação só adquire valor gerencial quando pode ser interpretada e utilizada.

A capacidade decisória depende, portanto, de ciclos que conectem problema, evidência, interpretação, decisão, ação e revisão. Indicadores finais de desempenho, frequência ou progressão precisam ser combinados a evidências intermediárias sobre execução e processos, capazes de revelar dificuldades antes da consolidação dos resultados. O acompanhamento, nessa lógica, difere do controle burocrático: sua função é produzir retorno sobre a relação entre intenção e execução, permitindo corrigir a trajetória. Planejamento sem retorno tende a perder força diante da rotina; acompanhamento sem prioridades multiplica controles sem produzir direção.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, desenvolvida mediante revisão narrativa crítica da literatura, apoiada em busca bibliográfica estruturada e síntese temática interpretativa. O delineamento foi escolhido por permitir examinar contribuições teóricas e empíricas heterogêneas sobre gestão e liderança escolar e produzir uma interpretação orientada ao problema profissional investigado, sem reivindicar a exaustividade própria das revisões sistemáticas.

A revisão da literatura pode constituir método de pesquisa quando explicita critérios de seleção, procedimentos analíticos e lógica de síntese (Snyder, 2019). A busca foi orientada por termos relacionados à gestão escolar, liderança educacional, liderança instrucional e intermediária, melhoria escolar, uso de evidências,

colaboração profissional, desenvolvimento docente e resultados educacionais, em português e inglês. Priorizaram-se estudos sobre Educação Básica/K-12, predominantemente publicados entre 2021 e 2026, preservando-se trabalhos anteriores quando necessários à interpretação do campo.

A localização da literatura privilegiou trabalhos indexados ou rastreáveis em Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO e Portal de Periódicos CAPES, com consulta a páginas oficiais de periódicos e editoras para confirmação bibliográfica. O Google Acadêmico foi utilizado apenas de modo complementar para rastreamento. A seleção considerou aderência ao problema, consistência metodológica, contribuição analítica e rastreabilidade, priorizando artigos revisados por pares, revisões, meta-análises e estudos empíricos. Não se reivindica cobertura integral da produção existente nem busca exaustiva em cada base.

Os estudos quantitativos, qualitativos, longitudinais e de síntese foram examinados conforme suas possibilidades inferenciais. Resultados associativos não foram tratados como causais, e achados contextuais foram interpretados considerando limites de transferência. A leitura analítico-comparativa observou cinco elementos: conceito ou prática de liderança; mecanismo proposto ou observado; resultado associado; contexto; e limitações relevantes.

A síntese foi inspirada em procedimentos de análise temática e *thematic synthesis*, especialmente comparação de achados, construção de códigos interpretativos e elaboração progressiva de temas (Thomas; Harden, 2008; Braun; Clarke, 2021), sem afirmar aplicação integral do método de Thomas e Harden. Os eixos iniciais foram reorganizados em cinco dimensões: direção estratégica; acompanhamento e uso de evidências; gestão de pessoas e desenvolvimento profissional; coordenação e rotinas organizacionais; e liderança pedagógica orientada à aprendizagem. A passagem das evidências às implicações práticas foi tratada como etapa interpretativa, distinguindo resultados dos estudos, convergências da literatura e síntese produzida no estudo.

IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA DA GESTÃO ESCOLAR

A leitura comparativa organizou os achados em cinco dimensões que expressam mecanismos interdependentes da gestão e da liderança escolar: direção estratégica, uso de evidências, desenvolvimento profissional, rotinas organizacionais e liderança pedagógica. A separação possui finalidade analítica, pois, na prática, prioridades dependem de informação, evidências requerem capacidade profissional e mudanças ganham continuidade quando incorporadas a relações e rotinas. O Quadro 1 sintetiza os núcleos de evidência que sustentam essa organização e orienta as implicações discutidas a seguir.

Quadro 1 — Dimensões analíticas da gestão e da liderança escolar identificadas na literatura.

Dimensão analítica	Questão central	Convergências identificadas na literatura	Estudos de sustentação	Implicação para a análise da gestão escolar
Prioridades institucionais e direção estratégica	Como os propósitos institucionais são convertidos em prioridades e ação organizacional?	A melhoria depende de coerência, continuidade, apropriação local, capacidade de implementação e tradução das prioridades entre níveis da organização.	Jarl, Andersson e Blossing (2021); Nehez <i>et al.</i> (2022); Koh, Askell-Williams e Barr (2023); Adolfsson (2024); Lipscombe <i>et al.</i> (2025).	A gestão precisa converter finalidades amplas em prioridades compreensíveis, responsabilidades definidas e processos passíveis de acompanhamento.
Indicadores, evidências e acompanhamento	Em que condições dados e indicadores contribuem efetivamente para as decisões?	A disponibilidade de dados não assegura seu uso produtivo. Evidências tornam-se relevantes quando são interpretadas, relacionadas a problemas concretos e incorporadas a ciclos de decisão, ação e revisão.	Schildkamp <i>et al.</i> (2019); O'Connor e Park (2023); Vanlommel e van den Boom-Muijenburg (2024); Sátyro <i>et al.</i> (2026).	A capacidade analítica da organização é mais relevante do que a quantidade de indicadores acompanhados.
Pessoas, confiança e desenvolvimento profissional	Por quais mecanismos relacionais e profissionais a liderança influencia o trabalho docente?	Confiança, agência, responsabilidade, justiça procedimental, colaboração e aprendizagem profissional aparecem relacionadas aos processos pelos quais as lideranças influenciam o trabalho profissional.	Bellibaş, Kılınç e Polatcan (2021); Alazmi e Hammad (2023); Liu e Hallinger (2024); Persson, Demir e Wennberg (2025).	Gestão de pessoas e desenvolvimento profissional integram a capacidade de implementação e não constituem dimensões periféricas da estratégia.
Comunicação, coordenação e rotinas organizacionais	Como estratégias e prioridades são estabilizadas no funcionamento cotidiano?	Reuniões, acompanhamento, planejamento e outras rotinas contribuem para a coordenação quando possuem finalidade clara e permanecem passíveis de revisão.	Nehez <i>et al.</i> (2022); Maag Merki, Wullschlegler e Rechsteiner (2023); Meyer <i>et al.</i> (2023); Mi-dha (2024).	A execução depende de rotinas capazes de reduzir a improvisação sem produzir rigidez burocrática.

Dimensão analítica	Questão central	Convergências identificadas na literatura	Estudos de sustentação	Implicação para a análise da gestão escolar
Liderança pedagógica e aprendizagem	Como a atuação das lideranças se relaciona às condições de ensino e aos resultados dos estudantes?	A literatura sustenta a relevância da liderança, mas evidencia heterogeneidade dos efeitos e presença de mecanismos indiretos relacionados à confiança, colaboração, feedback e desenvolvimento profissional.	Wu e Shen (2022); Liu e Hallinger (2024); Pietsch, Aydin e Gümüş (2025); Persson, Demir e Wennberg (2025); Li, Li e Liu (2026).	A liderança pedagógica deve ser examinada pela capacidade de criar condições para o trabalho docente e a aprendizagem, e não pela expectativa de efeito direto e uniforme sobre o desempenho.

Fonte: elaboração própria com base na literatura analisada.

As cinco dimensões descrevem, portanto, diferentes faces de um mesmo problema: a capacidade de transformar finalidades educacionais em ação coordenada, acompanhável e sustentável.

Prioridades Institucionais e Direção Estratégica

A direção estratégica pode ser compreendida como concentração organizacional. Escolas lidam simultaneamente com currículo, avaliação, inclusão, convivência, frequência, projetos e exigências administrativas; essa multiplicidade não implica que todas as demandas devam receber a mesma prioridade. Estudos sobre melhoria e mudança mostram que continuidade, apropriação local e capacidade de implementação são tão relevantes quanto a formulação inicial da estratégia (Koh; Askell-Williams; Barr, 2023; Adolfsson, 2024). Definir poucas prioridades não elimina outras responsabilidades, mas cria uma hierarquia para decisões sobre tempo, recursos e desenvolvimento profissional.

A coerência estratégica exige que as prioridades alcancem a organização do trabalho. Jarl, Andersson e Blossing (2021) associam diferenças entre escolas a configurações compostas por crenças, relações sociais, coordenação e padrões de ação, indicando que a estratégia somente se consolida quando deixa de existir apenas como declaração institucional. Nesse percurso, lideranças intermediárias atuam como mediadoras: Nehez *et al.* (2022) e Lipscombe *et al.* (2025) mostram que objetivos precisam ser traduzidos e contextualizados para se tornarem responsabilidades e práticas próximas ao núcleo pedagógico.

A implicação para a gestão é uma sequência de conexões: prioridade definida, significado compartilhado, responsabilidades explicitadas e execução acompanhada. A fragilidade em qualquer elo aumenta a possibilidade de a escola formular objetivos legítimos sem convertê-los em padrões estáveis de ação.

Indicadores, Evidências e Acompanhamento

O uso de evidências ganha relevância quando transforma problemas genéricos em objetos analisáveis e decisões revisáveis. A literatura não sustenta a ampliação indiscriminada de indicadores; sustenta a construção de capacidade para interpretar coletivamente a informação disponível (Schildkamp *et al.*, 2019; O'Connor; Park, 2023; Vanlommel; Van Den Boom-Muilenburg, 2024). O valor de um dado depende da pergunta a que responde e das hipóteses que permite examinar.

Essa utilização possui dimensão técnica e relacional. Schildkamp *et al.* (2019) relacionam o trabalho de equipes de dados a apoio, estímulo intelectual e segurança profissional, enquanto O'Connor e Park (2023) mostram que a colaboração influencia a seleção e a interpretação das evidências. Vanlommel e van den Boom-Muilenburg (2024) situam o processo em capacidades organizacionais mais amplas e Sátyro *et al.* (2026) acrescentam evidência brasileira sobre capacidade informacional municipal, sem autorizar inferência causal automática. O conjunto desloca a ênfase da quantidade de informação para a competência institucional de utilizá-la.

O acompanhamento conecta decisão e aprendizagem. Sua finalidade não é apenas verificar tarefas, mas examinar progresso, identificar obstáculos e revisar escolhas. Quando a informação modifica perguntas e decisões, a organização aprende com a execução; quando se encerra no relatório, permanece predominantemente descritiva.

Pessoas, Confiança e Desenvolvimento Profissional

Confiança, responsabilidade, agência e colaboração aparecem recorrentemente nos estudos que relacionam liderança à aprendizagem profissional (Alazmi; Hammad, 2023; Liu; Hallinger, 2024). Essas condições não constituem temas periféricos de clima organizacional: participam da capacidade dos profissionais assumirem responsabilidades, exercerem julgamento e revisarem práticas. Confiança, nesse quadro, não significa ausência de expectativas; pode coexistir com critérios claros de responsabilidade e acompanhamento.

O desenvolvimento profissional também ultrapassa eventos formais de formação. Bellibaş, Kılınç e Polatcan (2021) relacionam formas de liderança e aprendizagem profissional, e Persson, Demir e Wennberg (2025) acrescentam evidência longitudinal sobre colaboração docente. Para a gestão, desenvolver pessoas significa ampliar a capacidade coletiva de responder aos próprios problemas. Diretores criam condições para novas lideranças; coordenadores aproximam formação, evidências e prática pedagógica; e equipes transformam conhecimento individual em recurso organizacional.

Comunicação, Coordenação e Rotinas Organizacionais

Estratégias tornam-se práticas recorrentes por meio de rotinas como reuniões, ciclos de acompanhamento, registros de decisão, feedback e revisão de resultados. A literatura mostra, contudo, que estabilidade e adaptação precisam coexistir (Maag

Merki; Wullschleger; Rechsteiner, 2023; Meyer *et al.*, 2023). Rotinas reduzem a dependência da improvisação quando deixam claras expectativas, informações necessárias e responsabilidades, mas perdem valor quando se mantêm apenas pela repetição.

Midha (2024) evidencia a centralidade das reuniões na prática dos diretores e, simultaneamente, a escassez de estudos sobre sua qualidade. A implicação não é prescrever frequência ou formato, mas avaliar cada rotina pelo problema que pretende resolver e pelo tipo de decisão ou aprendizagem que deve produzir. Procedimentos eficazes oferecem estabilidade suficiente para coordenar o trabalho e flexibilidade suficiente para serem revistos quando deixam de cumprir sua finalidade.

Liderança Pedagógica e Aprendizagem

A finalidade educativa estabelece o limite para interpretações estritamente gerencialistas da escola. Metas, indicadores e rotinas só adquirem valor educacional quando permanecem conectados ao ensino, ao desenvolvimento profissional e à aprendizagem. A evidência sobre liderança e desempenho é heterogênea: Wu e Shen (2022) identificam associação agregada positiva; Pietsch, Aydin e Gümüş (2025) mostram forte variação contextual; e Li, Li e Liu (2026) encontram caminhos mediados por confiança, colaboração e feedback, sem efeito direto no contexto analisado.

A leitura conjunta desses estudos evita tanto minimizar a liderança quanto atribuir ao dirigente causalidade sobre resultados produzidos por múltiplos processos. Liu e Hallinger (2024) e Persson, Demir e Wennberg (2025) reforçam que condições relacionadas ao trabalho docente participam desses mecanismos. Liderança pedagógica pode ser compreendida, assim, pela capacidade de organizar relações, processos e oportunidades de aprendizagem profissional que mantenham currículo, ensino, evidências e colaboração conectados à aprendizagem dos estudantes.

SÍNTESE DAS EVIDÊNCIAS: CINCO PROPOSIÇÕES ANALÍTICAS PARA A GESTÃO ESCOLAR

A síntese das cinco dimensões permite formular proposições analíticas que condensam relações recorrentes na literatura sem convertê-las em prescrições. O Quadro 2 explicita a passagem entre base de evidências, interpretação e implicações profissionais, preservando os limites de generalização.

Quadro 2 — Proposições analíticas derivadas da síntese da literatura.

Proposição analítica	Base de evidências	Síntese interpretativa	Implicação para a prática das lideranças	Limite/cautela interpretativa
1. A influência da liderança sobre resultados escolares ocorre predominantemente por mecanismos indiretos e contextualmente condicionados.	Wu e Shen (2022); Liu e Hallinger (2024); Pietsch, Aydin e Gümüş (2025); Persson, Demir e Wennberg (2025); Li, Li e Liu (2026).	A heterogeneidade dos efeitos diretos torna mais plausível analisar a liderança pelas condições profissionais e organizacionais que ela ajuda a produzir.	A análise da liderança deve considerar mecanismos intermediários, como confiança, colaboração, feedback e aprendizagem profissional.	Os mecanismos variam entre países, medidas e desenhos e não configuram uma cadeia causal universal.
2. A coerência estratégica depende da tradução das prioridades entre diferentes níveis da organização escolar.	Nehez <i>et al.</i> (2022); Koh, Askell-Williams e Barr (2023); Adolfsson (2024); Lipscombe <i>et al.</i> (2025).	Prioridades institucionais não chegam à prática por simples transmissão; sua implementação depende de interpretação e contextualização.	Direção e lideranças intermediárias precisam articular clareza estratégica e tradução pedagógica.	Middle leadership não deve ser automaticamente equiparada à configuração do coordenador pedagógico brasileiro.
3. Dados somente se tornam evidência gerencial quando integrados a processos de interpretação, decisão, ação e revisão.	Schildkamp <i>et al.</i> (2019); O'Connor e Park (2023); Vanlommel e van den Boom-Muihlenburg (2024); Sátyro <i>et al.</i> (2026).	O valor dos dados depende menos de sua disponibilidade do que da capacidade da organização de utilizá-los para formular perguntas e modificar decisões.	Lideranças podem organizar ciclos de evidência, interpretação, decisão, ação e acompanhamento.	Capacidade informacional não deve ser confundida automaticamente com causalidade sobre desempenho.
4. Confiança, colaboração e desenvolvimento profissional funcionam como mecanismos de implementação das prioridades escolares.	Bellibaş, Kılınç e Polatcan (2021); Alazmi e Hammad (2023); Liu e Hallinger (2024); Persson, Demir e Wennberg (2025).	Condições relacionais influenciam a possibilidade de profissionais assumirem responsabilidades, colaborarem e modificarem práticas.	Processos de mudança precisam combinar expectativas, autonomia, feedback e desenvolvimento profissional.	Confiança e colaboração não substituem direção ou responsabilidade.

Proposição analítica	Base de evidências	Síntese interpretativa	Implicação para a prática das lideranças	Limite/cautela interpretativa
5. Rotinas constituem a infraestrutura cotidiana da execução, desde que permaneçam orientadas por finalidade e passíveis de revisão.	Maag Merki, Wullschleger e Rechsteiner (2023); Meyer <i>et al.</i> (2023); Midha (2024).	Estratégias tornam-se práticas recorrentes por meio de rotinas, mas a repetição de procedimentos não assegura qualidade.	Reuniões e acompanhamentos devem ser avaliados pela contribuição à decisão, coordenação e aprendizagem.	A literatura ainda é limitada quanto aos efeitos causais de rotinas específicas sobre resultados escolares.

Fonte: elaboração própria com base na literatura analisada.

As proposições apresentam graus distintos de sustentação: a primeira reúne sínteses quantitativas, estudos longitudinais e investigações de mecanismos, enquanto a quinta se apoia em literatura mais restrita sobre reuniões e rotinas. Essa assimetria deve orientar a força das conclusões.

A Influência da Liderança Sobre Resultados Escolares Ocorre Predominantemente por Mecanismos Indiretos e Contextualmente Condicionados

A primeira proposição resulta da tensão entre a associação positiva agregada identificada por Wu e Shen (2022) e a forte heterogeneidade encontrada por Pietsch, Aydin e Gümüş (2025). Estudos de mediação e longitudinais relacionam liderança à confiança, colaboração, responsabilidade, comunidades profissionais e feedback (Liu; Hallinger, 2024; Persson; Demir; Wennberg, 2025; Li; Li; Liu, 2026). A interpretação mais consistente é que os efeitos dependem das condições profissionais e organizacionais que a liderança ajuda a construir; por isso, avaliar dirigentes apenas por resultados finais pode obscurecer processos intermediários e produzir atribuições causais indevidas.

A Coerência Estratégica Depende da Tradução das Prioridades entre Diferentes Níveis da Organização Escolar

A segunda proposição interpreta implementação como tradução. Objetivos institucionais não chegam à prática por simples transmissão, pois precisam ser compreendidos, contextualizados e convertidos em responsabilidades nos diferentes níveis da organização (Nehez *et al.*, 2022; Koh; Askell-Williams; Barr, 2023; Adolffson, 2024; Lipscombe *et al.*, 2025). A distribuição da liderança amplia a capacidade quando aproxima decisões dos problemas, mas requer direção compartilhada, papéis explícitos e critérios de acompanhamento; sem esses elementos, pode produzir dispersão.

Dados Somente se Tornam Evidência Gerencial Quando Integrados a Processos de Interpretação, Decisão, Ação e Revisão

A terceira proposição distingue disponibilidade informacional de capacidade organizacional. Estudos sobre equipes de dados, colaboração e mudança informada por evidências mostram que a informação se torna gerencialmente relevante quando é relacionada a problemas, interpretada e utilizada para modificar decisões (Schildkamp *et al.*, 2019; O'Connor; Park, 2023; Vanlommel; Van Den Boom-Muilenburg, 2024). Sátyro *et al.* (2026) acrescentam evidência brasileira, sem autorizar causalidade automática. A cadeia de evidência, interpretação, decisão, ação, acompanhamento e revisão resume o mecanismo: a ruptura entre esses elementos reduz o potencial de aprendizagem.

Confiança, Colaboração e Desenvolvimento Profissional Funcionam como Mecanismos de Implementação das Prioridades Escolares

A quarta proposição integra estratégia e gestão de pessoas. Confiança, colaboração e desenvolvimento profissional aparecem como condições associadas à aprendizagem e à implementação (Alazmi; Hammad, 2023; Liu; Hallinger, 2024; Persson; Demir; Wennberg, 2025). Prioridades são executadas por profissionais que interpretam decisões e exercem julgamento; por isso, exigência e desenvolvimento precisam coexistir. Autonomia não exclui acompanhamento, confiança não elimina responsabilidade e colaboração não substitui direção.

Rotinas Constituem a Infraestrutura Cotidiana da Execução, Desde que Permaneçam Orientadas por Finalidade e Passíveis de Revisão

A quinta proposição reconhece as rotinas como infraestrutura da execução, mas preserva a cautela decorrente de uma base empírica mais restrita. Estudos sobre adaptação, mudança e reuniões mostram que a coordenação depende de práticas recorrentes, embora repetição não assegure efetividade (Maag Merki; Wullschlegler; Rechsteiner, 2023; Meyer *et al.*, 2023; Midha, 2024). Reuniões e acompanhamentos devem ser avaliados pela contribuição à decisão, coordenação e aprendizagem, e não por sua frequência. Em conjunto, as cinco proposições situam a liderança na construção de coerência estratégica, capacidade interpretativa, condições profissionais e infraestrutura de execução.

DISCUSSÃO

A literatura examinada desafia interpretações que localizam a efetividade escolar em uma competência isolada ou em um modelo específico de liderança. Os estudos convergem mais claramente quando analisados pelos mecanismos que produzem do que pelas tipologias que representam. Direção estratégica, colaboração, confiança, uso de evidências e rotinas formam um conjunto de condições interdependentes, o que ajuda a explicar por que práticas semelhantes podem produzir resultados distintos em contextos diferentes.

Essa perspectiva esclarece a aparente tensão entre Wu e Shen (2022) e Pietsch, Aydin e Gümüş (2025). Uma associação agregada positiva entre liderança e desempenho não implica homogeneidade dos efeitos; a heterogeneidade internacional, por sua vez, não implica irrelevância da liderança. Estudos sobre confiança, colaboração, feedback e aprendizagem profissional (Liu; Hallinger, 2024; Li; Li; Liu, 2026) ampliam a explicação ao deslocar a análise do efeito direto para os processos pelos quais o trabalho profissional e a organização se modificam.

A mesma lógica se aplica à liderança distribuída e à gestão orientada por resultados. Coordenadores e lideranças intermediárias podem ampliar a capacidade institucional ao exercerem tradução e articulação próximas aos problemas, mas essa distribuição exige clareza de papéis e responsabilidades (Nehez *et al.*, 2022; Lipscombe *et al.*, 2025). Do mesmo modo, dados, metas e reuniões podem favorecer coordenação, porém seu valor depende de segurança profissional, capacidade coletiva e condições de uso (Schildkamp *et al.*, 2019; Vanlommel; Van Den Boom-Muilenburg, 2024). Intensificar medição ou distribuir autoridade, isoladamente, não garante melhoria.

A síntese também permite diferenciar responsabilidades sem fragmentar a liderança. À direção cabe produzir clareza estratégica, proteger prioridades e criar condições institucionais para que evidências e desenvolvimento profissional orientem a ação. Coordenadores e demais lideranças intermediárias operam mais próximos da tradução entre objetivos, conhecimento pedagógico e problemas concretos, função compatível com os mecanismos descritos por Nehez *et al.* (2022) e Lipscombe *et al.* (2025). Professores e líderes de área, por sua vez, podem ampliar a capacidade coletiva quando participam da análise de evidências, da colaboração e da aprendizagem profissional. Essa diferenciação evita tratar liderança distribuída como simples repartição de tarefas: a distribuição é produtiva quando responsabilidades distintas permanecem conectadas por propósito, informação e acompanhamento.

Há, ainda, uma implicação para a transferência de conhecimento entre contextos. A heterogeneidade observada por Pietsch, Aydin e Gümüş (2025), as especificidades da produção brasileira discutidas por Simielli (2022) e a perspectiva sistêmica de Vanlommel e van den Boom-Muilenburg (2024) indicam que práticas de liderança não devem ser importadas como pacotes independentes das condições institucionais. O problema analítico passa a ser verificar quais mecanismos uma prática pretende ativar e se existem condições locais para que isso ocorra.

Uma rotina de acompanhamento, por exemplo, pode favorecer a aprendizagem quando produz informação para revisão, mas pode assumir caráter burocrático quando desvinculada de prioridades ou confiança profissional. A contextualização, portanto, não reduz o valor da evidência; constitui o processo pelo qual ela se torna intelectualmente defensável e profissionalmente utilizável.

A contribuição prática do estudo situa-se entre dois reducionismos: administrar apenas pela experiência e tratar evidências externas ou indicadores locais como prescrições independentes do julgamento profissional. Uma gestão informada por evidências combina pesquisa, dados da própria escola, conhecimento profissional e contexto. As proposições apresentadas não constituem um modelo universal nem foram validadas empiricamente pelo estudo; funcionam como síntese interpretativa capaz de qualificar perguntas sobre prioridades, tradução, uso de dados, relações profissionais e rotinas. A passagem da evidência à prática ocorre quando o conhecimento científico amplia a qualidade do julgamento, da decisão e da aprendizagem organizacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou contribuições contemporâneas da literatura sobre gestão e liderança escolar e sistematizou implicações para diretores, coordenadores e demais líderes educacionais. A revisão narrativa crítica reuniu evidências de diferentes desenhos e contextos em torno de mecanismos que conectam liderança, capacidade organizacional e trabalho pedagógico.

Os resultados não sustentam uma concepção de liderança como intervenção isolada capaz de produzir efeitos estáveis e universais sobre o desempenho. As relações variam conforme contexto e desenho, e a literatura aponta caminhos indiretos mediados por confiança, colaboração, desenvolvimento profissional, feedback e capacidade de uso de evidências. Cinco proposições sintetizam essa leitura: a influência tende a operar por mecanismos intermediários; a coerência estratégica depende da tradução das prioridades; dados adquirem valor quando integram ciclos de interpretação e decisão; condições relacionais participam da implementação; e rotinas constituem infraestrutura da execução quando orientadas por finalidade e revisão.

Essas proposições não formam um checklist e devem ser interpretadas à luz das limitações do estudo. A revisão não reivindica exaustividade e reúne pesquisas produzidas em sistemas educacionais distintos, razão pela qual categorias como *middle leadership* exigem cautela quando aproximadas da coordenação pedagógica brasileira. Pesquisas futuras podem examinar empiricamente, em escolas brasileiras, as relações entre direção e coordenação, o uso cotidiano de evidências, as rotinas de acompanhamento e os processos de tradução das prioridades em práticas pedagógicas.

A síntese permite concluir que a qualidade da gestão depende menos da adoção de um repertório padronizado de práticas do que da capacidade de construir

conexões consistentes entre propósito, prioridades, trabalho profissional, evidências e acompanhamento. Quando essas conexões sustentam ciclos de decisão e revisão, a passagem da evidência à prática deixa de ser uma etapa posterior à liderança e passa a integrar o próprio trabalho de liderar.

REFERÊNCIAS

- ADOLFSSON, Carl-Henrik. Large-scale school improvement: results of and conditions for systemic changes within coupled school systems. **Journal of Educational Change**, v. 25, p. 579–603, 2024. DOI: 10.1007/s10833-024-09509-w.
- ALAZMI, Ayeshah A.; HAMMAD, Waheed. Modeling the relationship between principal leadership and teacher professional learning in Kuwait: the mediating effects of trust and teacher agency. **Educational Management Administration & Leadership**, v. 51, n. 5, p. 1141–1160, 2023. DOI: 10.1177/17411432211038007.
- BELLIBAŞ, Mehmet Şükrü; KILINÇ, Ali Çağatay; POLATCAN, Mahmut. The moderating role of transformational leadership in the effect of instructional leadership on teacher professional learning and instructional practice: an integrated leadership perspective. **Educational Administration Quarterly**, v. 57, n. 5, p. 776–814, 2021. DOI: 10.1177/0013161X211035079.
- BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? **Qualitative Research in Psychology**, v. 18, n. 3, p. 328–352, 2021. DOI: 10.1080/14780887.2020.1769238.
- GORARD, Stephen; SEE, Beng Huat; SIDDIQUI, Nadia. What is the evidence on the best way to get evidence into use in education? **Review of Education**, v. 8, n. 2, p. 570–610, 2020. DOI: 10.1002/rev3.3200.
- HALLINGER, Philip; KOVAČEVIĆ, Jasna. Mapping the intellectual lineage of educational management, administration and leadership, 1972–2020. **Educational Management Administration & Leadership**, v. 50, n. 2, p. 192–216, 2022. DOI: 10.1177/17411432211006093.
- JARL, Maria; ANDERSSON, Klas; BLOSSING, Ulf. Organizational characteristics of successful and failing schools: a theoretical framework for explaining variation in student achievement. **School Effectiveness and School Improvement**, v. 32, n. 3, p. 448–464, 2021. DOI: 10.1080/09243453.2021.1903941.
- KOH, Gloria A.; ASKELL-WILLIAMS, Helen; BARR, Shyam. Sustaining school improvement initiatives: advice from educational leaders. **School Effectiveness and School Improvement**, v. 34, n. 3, p. 298–330, 2023. DOI: 10.1080/09243453.2023.2190130.
- LEVIN, Ben. To know is not enough: research knowledge and its use. **Review of Education**, v. 1, n. 1, p. 2–31, 2013. DOI: 10.1002/rev3.3001.

LI, Zhenyu; LI, Qiong; LIU, Laura B. Investigating the mechanisms of instructional leadership on student academic performance: a Bayesian approach using PISA 2022 Hong Kong data. **Educational Administration Quarterly**, Online First, 2026. DOI: 10.1177/0013161X261460483.

LIPSCOMBE, Kylie; HARRIS, Jess; TINDALL-FORD, Sharon; GROTH, Sean. School middle leadership: a systematic review revisited 2020–2024. **Educational Management Administration & Leadership**, OnlineFirst, 2025. DOI: 10.1177/17411432251362970.

LIU, Shengnan; HALLINGER, Philip. The effects of instructional leadership, teacher responsibility, and procedural justice climate on professional learning communities: a cross-level moderated mediation examination. **Educational Management Administration & Leadership**, v. 52, n. 3, p. 556–575, 2024. DOI: 10.1177/17411432221089185.

MAAG MERKI, Katharina; WULLSCHLEGER, Andrea; RECHSTEINER, Beat. Adapting routines in schools when facing challenging situations: extending previous theories on routines by considering theories on self-regulated and collectively regulated learning. **Journal of Educational Change**, v. 24, p. 583–604, 2023. DOI: 10.1007/s10833-022-09459-1.

MEYER, André; HARTUNG-BECK, Viola; GRONOSTAJ, Anna; KRÜGER, Sophie; RICHTER, Dirk. How can principal leadership practices promote teacher collaboration and organizational change? A longitudinal multiple case study of three school improvement initiatives. **Journal of Educational Change**, v. 24, p. 425–455, 2023. DOI: 10.1007/s10833-022-09451-9.

MIDHA, Gopal. School leadership writ small: meetings and school principal practice. **Educational Management Administration & Leadership**, v. 52, n. 1, p. 151–170, 2024. DOI: 10.1177/17411432211058939.

NEHEZ, Jaana; BLOSSING, Ulf; GYLLANDER TORKILDSEN, Lisbeth; LANDER, Rolf; OLIN, Anette. Middle leaders translating knowledge about improvement: making change in the school and preschool organisation. **Journal of Educational Change**, v. 23, p. 315–341, 2022. DOI: 10.1007/s10833-021-09418-2.

O'CONNOR, Blair; PARK, Mihwa. Exploring the influence of collaborative data-based decision-making among teachers in professional learning communities on teaching practice. **Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research**, v. 5, art. 17, 2023. DOI: 10.1186/s43031-023-00086-1.

PERSSON, Rebecka; DEMIR, Ema Kristina; WENNERBERG, Karl. Principal instructional leadership and teacher collaboration: a longitudinal study of the influence on pupil achievement. **Educational Management Administration & Leadership**, OnlineFirst, 2025. DOI: 10.1177/17411432251350793.

PIETSCH, Marcus; AYDIN, Burak; GÜMÜŞ, Sedat. Putting the instructional leadership–student achievement relation in context: a meta-analytical big data

study across cultures and time. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, v. 47, n. 1, p. 29–64, 2025. DOI: 10.3102/01623737231197434.

SÁTYRO, Natália; RECCH, Filipe; DINIZ COSTA, Bruno Lazzarotti; CUNHA, Pedro Schettini. Capacidades estatais municipais e desempenho escolar no Brasil: o papel da gestão informacional na educação básica. **Revista de Sociologia e Política**, v. 34, e001, 2026. DOI: 10.1590/1678-98732434e001.

SCHILDKAMP, Kim; POORTMAN, Cindy L.; EBBELER, Johanna; PIETERS, Jules M. How school leaders can build effective data teams: five building blocks for a new wave of data-informed decision-making. **Journal of Educational Change**, v. 20, p. 283–325, 2019. DOI: 10.1007/s10833-019-09345-3.

SIMIELLI, Lara. Revisão sistemática da literatura brasileira sobre diretores escolares. **Cadernos de Pesquisa**, v. 52, e08984, 2022. DOI: 10.1590/198053148984.

SNYDER, Hannah. Literature review as a research methodology: an overview and guidelines. **Journal of Business Research**, v. 104, p. 333–339, 2019. DOI: 10.1016/j.jbusres.2019.07.039.

THOMAS, James; HARDEN, Angela. Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. **BMC Medical Research Methodology**, v. 8, art. 45, 2008. DOI: 10.1186/1471-2288-8-45.

VANLOMMEL, K.; VAN DEN BOOM-MUILENBURG, S. N. How can we understand and stimulate evidence-informed educational change? A scoping review from a systems perspective. **Journal of Educational Change**, v. 25, p. 605–634, 2024. DOI: 10.1007/s10833-024-09506-z.

WU, Huang; SHEN, Jianping. The association between principal leadership and student achievement: a multivariate meta-meta-analysis. **Educational Research Review**, v. 35, 100423, 2022. DOI: 10.1016/j.edurev.2021.100423.



Estratégias Pedagógicas Utilizadas pelos Professores no Processo de Ensino-Aprendizagem da Matemática

Pedagogical Strategies Used by Teachers in the Mathematics Teaching-Learning Process

Vilza da Costa Melgueiro

Universidad de La Integración de las Américas

Alderlan Souza Cabral

Orientador Dr. <https://lattes.cnpq.br/8583035818373126>

Resumo: Este estudo foi desenvolvido no período da pesquisa de uma dissertação de mestrado para atender ao requisito do reconhecimento de títulos, que dá ênfase ao primeiro objetivo específico, que tem como temática: “Estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores no processo de ensino-aprendizagem da matemática”. O objetivo geral consiste em identificar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores no processo de ensino-aprendizagem da Matemática no Ensino Fundamental em uma escola pública estadual localizada em São Gabriel da Cachoeira/AM. A pesquisa parte da compreensão de que o ensino da Matemática necessita de práticas pedagógicas diversificadas que favoreçam a participação dos estudantes, o desenvolvimento do raciocínio lógico, a resolução de problemas e a construção significativa dos conhecimentos. Metodologicamente, caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, com aplicação de questionário aos professores de Matemática e aos professores colaboradores. A investigação procurou identificar as estratégias utilizadas pelos docentes, os recursos empregados, as dificuldades encontradas e as contribuições dessas práticas para a aprendizagem dos estudantes. A fundamentação teórica apoia-se em autores como Freire (1996), Libâneo (2013), Polya (2006), Onuchic e Allevato (2011), Kishimoto (2011), Moran (2018), Ponte, Brocardo e Oliveira (2019), além das orientações da Base Nacional Comum Curricular. Espera-se que o estudo contribua para a compreensão das práticas docentes no contexto investigado e para a reflexão sobre possibilidades de aprimoramento do ensino da Matemática.

Palavras-chave: estratégias pedagógicas; ensino de matemática; aprendizagem; ensino fundamental; prática docente.

Abstract: This study was developed during the research phase of a master’s thesis—to meet degree recognition requirements—and focuses on the first specific objective: “Pedagogical strategies used by teachers in the mathematics teaching-learning process.” The general objective is to identify the pedagogical strategies employed by teachers in the mathematics teaching-learning process within Elementary Education at a state public school located in São Gabriel da Cachoeira, Amazonas (AM). The research is grounded in the understanding that mathematics instruction requires diverse pedagogical practices that foster student participation, the development of logical reasoning, problem-solving skills, and the meaningful construction of knowledge. Methodologically, the study is characterized as descriptive research with a qualitative approach, involving the administration of questionnaires to mathematics teachers and collaborating teachers. The investigation sought to identify the strategies used by educators, the resources employed, the challenges encountered, and the contributions of these practices to student learning. The theoretical framework draws upon authors such as Freire (1996), Libâneo (2013), Polya (2006), Onuchic and Allevato (2011), Kishimoto (2011), Moran (2018), and Ponte, Brocardo, and Oliveira (2019), as well as the guidelines of the

National Common Curricular Base (BNCC). The study aims to contribute to the understanding of teaching practices in the context under investigation and to foster reflection on possibilities for improving mathematics instruction.

Keywords: pedagogical strategies; mathematics teaching; learning; elementary education; teaching practice.

INTRODUÇÃO

A Matemática é uma disciplina essencial no currículo educacional, favorecendo o aprimoramento do pensamento lógico, da habilidade para solucionar problemas, da argumentação, da análise de dados e da tomada de decisões. Durante o Ensino Fundamental, o aprendizado de conceitos matemáticos é uma fase significativa para o crescimento acadêmico e social dos alunos.

Apesar disso, a educação matemática ainda lida com obstáculos que incluem a dificuldade em entender os temas abordados, a carência de interesse por parte dos alunos, a predominância de métodos repetitivos e a desconexão, em alguns casos, entre o que é ensinado na escola e as experiências reais dos estudantes.

Neste contexto, as abordagens pedagógicas adotadas pelos educadores desempenham um papel crucial. A seleção de metodologias, ferramentas e a estruturação das atividades podem facilitar o engajamento dos alunos na aprendizagem. O objetivo geral consiste em identificar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores no processo de ensino-aprendizagem da Matemática no Ensino Fundamental em uma escola pública estadual localizada em São Gabriel da Cachoeira/AM.

A presente obra se justifica, pois o emprego de técnicas variadas, como a solução de desafios, jogos numéricos, atividades de pesquisa, colaboração em equipe, materiais concretos e ferramentas digitais, pode expandir as oportunidades de aprendizado. A Base Nacional Comum Curricular estabelece que o ensino da Matemática deve favorecer o desenvolvimento do raciocínio, da representação, da comunicação e da argumentação, além da capacidade de resolver problemas em diferentes contextos (Brasil, 2018).

No contexto amazônico, investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas públicas assume especial importância, considerando as características socioculturais e educacionais presentes nos diferentes municípios do Amazonas. São Gabriel da Cachoeira apresenta uma realidade escolar marcada por diversidade cultural e linguística, tornando relevante compreender como os professores organizam suas práticas de ensino da Matemática nesse contexto.

Assim, o presente estudo direciona-se para uma escola pública estadual localizada no município de São Gabriel da Cachoeira/AM, buscando compreender as estratégias utilizadas pelos professores no ensino da Matemática no Ensino Fundamental.

O ENSINO DA MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

A educação matemática no ciclo do Ensino Fundamental precisa ajudar os alunos a adquirir habilidades que possam ser aplicadas tanto no ambiente escolar quanto em diversas situações do dia a dia. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) determina que: “O ensino de Matemática deve oferecer aos alunos a oportunidade de aprimorar habilidades ligadas ao pensamento crítico, à expressão, à capacidade de argumentar e à solução de desafios” (Brasil, 2018).

Dessa forma, a educação deve ir além da simples memorização de fórmulas e métodos. É fundamental estabelecer cenários onde os alunos entendam os conceitos de matemática e consigam conectá-los a situações do cotidiano. De acordo com Libâneo (2013), o planejamento e a organização do processo educacional são essenciais para criar conexões entre as metas, os conteúdos, as estratégias de ensino e as circunstâncias práticas de aprendizagem.

Dessa maneira, as abordagens educativas precisam ser escolhidas levando em conta as particularidades do grupo, as metas da aula e os temas que serão trabalhados.

As abordagens pedagógicas referem-se às metodologias que os educadores empregam para otimizar o aprendizado. No campo da Matemática, essas estratégias podem incluir diversas maneiras de estruturar atividades, assim como o uso de recursos educacionais e abordagens metodológicas variadas.

Freire (1996) propõe um enfoque pedagógico fundamentado na conversa, na colaboração e na criação do saber. Nessa abordagem, o educador não se limita a ser um mero transmissor de informações, mas se transforma em um facilitador do aprendizado. De acordo com Moran (2018), as metodologias ativas enfatizam a importância da atuação dos alunos e sua envolvimento ativo e reflexivo na aprendizagem.

Na educação matemática, essa abordagem pode ser implementada através de ações que incluem exploração, solução de desafios, jogos, projetos, colaboração em equipe e o uso de tecnologias.

A resolução de problemas representa uma importante estratégia para o ensino da Matemática. Polya (2006) apresenta a resolução de problemas como um processo que envolve compreender o problema, elaborar um plano, executar o plano e verificar os resultados. Onuchic e Allevato (2011) defendem uma perspectiva na qual o problema pode ser utilizado como ponto de partida para o ensino de determinado conteúdo matemático.

Dessa forma, o estudante é desafiado a mobilizar conhecimentos prévios e construir estratégias próprias antes da apresentação formal de determinados procedimentos. Os jogos matemáticos representam uma alternativa pedagógica que pode auxiliar no processo de ensino e aprendizado. Quando bem elaborados, têm o potencial de aumentar a participação dos alunos, promover o raciocínio lógico e permitir a compreensão de conceitos de forma mais interativa. Kishimoto (2011)

salienta que: “Os jogos podem ter uma função educacional quando são empregados de forma deliberada e alinhados aos objetivos de ensino”.

Assim, o ato de jogar transcende o mero divertimento, tornando-se um meio para facilitar a aprendizagem. A resolução de problemas também pode favorecer a comunicação matemática, uma vez que os estudantes podem apresentar e discutir diferentes caminhos para alcançar uma solução. Kishimoto (2011) afirma: “O jogo educativo ganhou espaço como instrumento pedagógico, sendo considerado um recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa”.

No ensino da Matemática, os jogos podem ser utilizados para trabalhar operações, raciocínio lógico, geometria, medidas, probabilidade, estatística e outros conteúdos. Além disso, podem estimular a interação entre os estudantes e favorecer a elaboração de estratégias.

Entretanto, é necessário que o professor estabeleça objetivos claros para a utilização dos jogos. O simples fato de uma atividade possuir caráter lúdico não significa que ela produzirá aprendizagem. É a organização pedagógica e a mediação docente que possibilitam transformar a atividade em experiência educativa.

As mudanças tecnológicas das últimas décadas impactaram significativamente as práticas educativas. No campo da Matemática, o uso de recursos digitais pode proporcionar maneiras inovadoras de representar, investigar e entender os conceitos.

O uso de programas, aplicativos, ambientes de aprendizado, jogos eletrônicos, vídeos e recursos de geometria dinâmica pode expandir as oportunidades de aprendizado. No entanto, essa tecnologia deve estar alinhada com as metas educacionais. A BNCC enfatiza a importância de que os alunos adquiram habilidades pertinentes ao uso crítico e relevante das tecnologias digitais (Brasil, 2018). A competência geral 5 da BNCC estabelece: “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética”.

Com base nessa diretriz, observa-se que a tecnologia não deve ser adotada apenas por estar acessível. Seu uso deve promover a aprendizagem, a pesquisa, a troca de informações e a solução de desafios.

Moran (2018) defende que a incorporação das tecnologias pode potencializar o aprendizado, especialmente quando utilizadas em conjunto com abordagens que incentivem a participação ativa e a autonomia dos alunos. Assim, é essencial que o educador atue como facilitador, escolhendo ferramentas que se alinhem ao perfil da classe e às metas traçadas.

As atividades de investigação constituem uma abordagem que visa conectar os alunos aos processos envolvidos na criação do conhecimento matemático. Por meio dessas atividades, os estudantes têm a oportunidade de fazer questionamentos, desenvolver suposições, realizar experiências, identificar padrões e apresentar suas conclusões. Ponte, Brocardo e Oliveira (2019) afirmam que: “Uma pesquisa matemática abrange circunstâncias em que os alunos devem investigar e criar hipóteses, experimentando diferentes opções e validando os resultados obtidos”.

Conforme afirmam Ponte, Brocardo e Oliveira (2019), a pesquisa educativa permite que os estudantes adquiram mais independência e adotem uma atitude proativa em relação ao aprendizado da matemática. Essa abordagem pode ser aplicada, por exemplo, na análise de sequências numéricas, características geométricas, conexões entre variáveis e contextos estatísticos. O educador, ao longo desse processo, não apresenta prontamente todas as soluções, mas guia os alunos por meio de perguntas.

A pesquisa em matemática também ajuda a aprimorar a habilidade de argumentação. Ao apresentar uma suposição, o aluno deve justificar suas crenças sobre a validade de um certo resultado, aprimorando gradualmente sua capacidade de fundamentar matematicamente suas opiniões.

Outro aspecto importante no ensino da Matemática diz respeito aos conhecimentos prévios dos estudantes. Para que novos conteúdos sejam compreendidos, é necessário considerar aquilo que o aluno já sabe e as experiências que traz para a sala de aula. Ausubel (2003) atribui grande importância aos conhecimentos prévios para a construção de novas aprendizagens. Nessa perspectiva, os novos conhecimentos precisam estabelecer relações com estruturas cognitivas já existentes. Ausubel (2003) apresenta uma síntese bastante conhecida dessa concepção: “Se tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, diria o seguinte: o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe”.

No contexto do ensino da Matemática, essa abordagem implica que o educador deve explorar o que os alunos já sabem antes de apresentar novos tópicos. Reconhecer os conhecimentos anteriores possibilita elaborar métodos mais apropriados às demandas da classe.

Dessa forma, é possível empregar situações desafiadoras, avaliações diagnósticas, discussões, jogos e perguntas introdutórias para reconhecer saberes previamente adquiridos.

O Trabalho Colaborativo como Estratégia de Aprendizagem

A colaboração no trabalho é uma abordagem que pode promover a interação entre os alunos. Durante as atividades em equipe, os estudantes podem compartilhar seus métodos, considerar diversas opiniões e desenvolver soluções em conjunto.

Moran (2018) enfatiza a relevância de métodos que incentivem a interação, a cooperação e o protagonismo dos alunos. No contexto do ensino de Matemática, essa metodologia se torna especialmente significativa, uma vez que alunos diferentes podem adotar abordagens variadas para resolver um mesmo problema.

A aprendizagem em grupo pode favorecer a evolução da comunicação na matemática. Quando um aluno detalha o processo que o levou a um certo resultado, ele é obrigado a estruturar suas ideias e apresentar raciocínios que sejam claros para os demais. Assim, a colaboração em grupo não pode ser vista apenas como uma maneira de arranjar fisicamente os alunos. Para que gere resultados educacionais, é crucial que inclua metas claras, repartição de funções, interação e debate sobre

as estratégias empregadas. O docente desempenha um papel fundamental na estruturação do processo de ensino e aprendizado. Sua função inclui a seleção de conteúdos, a definição de metas, a escolha de abordagens, a organização de recursos, o monitoramento do progresso dos alunos e a implementação de intervenções pedagógicas.

Tardif (2014) entende que os conhecimentos dos professores são adquiridos por meio de diversas origens, como a formação acadêmica, as disciplinas específicas, o currículo e as experiências práticas. Assim, o educador enriquece seu acervo pedagógico ao longo de sua trajetória de formação e vivência profissional.

Conforme apontado por Tardif (2014), os conhecimentos práticos são significativos, uma vez que se desenvolvem na rotina do trabalho dos educadores, a partir das experiências reais que eles vivenciam.

Esse entendimento é importante para a pesquisa em questão, já que a análise das abordagens adotadas pelos educadores em uma escola pública estadual localizada em São Gabriel da Cachoeira/AM pode evidenciar não apenas as metodologias aprendidas oficialmente ao longo de sua formação, mas também as práticas desenvolvidas a partir das experiências acumuladas pelos professores.

A contextualização dos conteúdos matemáticos representa uma estratégia importante para aproximar o conhecimento escolar da realidade dos estudantes. Quando os conteúdos são relacionados a situações concretas, os alunos podem compreender com maior clareza sua utilidade e significado.

A BNCC (Brasil, 2018) enfatiza a importância de utilizar conhecimentos matemáticos para resolver problemas e interpretar situações presentes em diferentes contextos.

Nesse sentido, o professor pode trabalhar conteúdos matemáticos a partir de situações relacionadas ao cotidiano, à economia familiar, às medidas, ao espaço, às atividades comerciais, à interpretação de gráficos e tabelas e a outras situações presentes na realidade social.

No contexto de São Gabriel da Cachoeira/AM, a contextualização pode assumir particular relevância, pois permite relacionar os conhecimentos matemáticos às experiências socioculturais dos estudantes e às características da comunidade em que a escola está inserida. Assim, ensinar Matemática de maneira contextualizada significa possibilitar que o estudante perceba relações entre o conhecimento escolar e situações significativas de sua realidade. A variedade nas abordagens de ensino requer que o professor possua tanto saberes teóricos quanto habilidades práticas. Nesse contexto, a capacitação contínua se apresenta como uma ferramenta fundamental para enriquecer o conjunto de métodos utilizados pelos educadores. Tardif (2014) enfatiza que “As habilidades profissionais dos educadores se desenvolvem de maneira contínua e estão ligadas às experiências adquiridas ao longo de sua atuação na carreira”.

A formação contínua oferece aos educadores a oportunidade de explorar novas abordagens de ensino, compartilhar experiências, examinar desafios e elaborar em conjunto soluções para as questões do dia a dia escolar.

Na educação matemática, essa formação pode incluir o tratamento de problemas, abordagens ativas, uso de jogos, ferramentas digitais, avaliação do aprendizado, ensino inclusivo e táticas de contextualização. Assim, a evolução do ensino de Matemática não está apenas ligada à implementação de novas metodologias, mas também à criação de condições que permitam aos educadores estudá-las, testá-las, avaliá-las e ajustá-las às particularidades de seus alunos.

A análise dos autores apresentados permite compreender que o processo de ensino-aprendizagem da Matemática exige uma prática pedagógica planejada, diversificada e centrada no desenvolvimento integral do estudante.

As estratégias discutidas — resolução de problemas, jogos, tecnologias digitais, investigação matemática, trabalho colaborativo e contextualização — apresentam diferentes possibilidades de favorecer a aprendizagem. Contudo, nenhuma delas deve ser considerada isoladamente como solução para os desafios do ensino.

O elemento fundamental é a intencionalidade pedagógica do professor. Como apontam Libâneo (2013) e Tardif (2014), o trabalho docente envolve planejamento, conhecimentos profissionais e experiências construídas no cotidiano escolar.

Dessa forma, o presente estudo, ao buscar identificar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores no processo de ensino-aprendizagem da Matemática no Ensino Fundamental em uma escola pública estadual localizada em São Gabriel da Cachoeira/AM, pretende aproximar a discussão teórica da realidade concreta da prática docente.

PROCESSO METODOLÓGICO

Este estudo foi realizado com uma metodologia cujo tipo de pesquisa é descritiva com enfoque qualitativo, com o objetivo de identificar e examinar as técnicas pedagógicas empregadas por educadores no ensino da Matemática no Ensino Fundamental de uma escola pública estadual em São Gabriel da Cachoeira, no estado do Amazonas.

A opção por uma abordagem qualitativa se fundamenta na importância de entender as vivências, opiniões e ações dos educadores no que diz respeito ao ensino da Matemática. Segundo Minayo (2014), a pesquisa qualitativa proporciona uma compreensão dos elementos da realidade que envolvem significados, valores, posturas, experiências e interações sociais, permitindo uma análise mais detalhada dos fenômenos estudados.

Assim, o foco do estudo não será apenas na mensuração das estratégias utilizadas, mas, sobretudo, na compreensão de como os educadores aplicam essas estratégias, as razões para seu uso, os recursos que adotam e os obstáculos que enfrentam em sua prática docente.

A pesquisa será descritiva porque pretende apresentar as características das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores participantes. Segundo Gil

(2019), a pesquisa descritiva tem como objetivo principal descrever características de determinada população ou fenômeno, possibilitando também identificar relações entre diferentes aspectos da realidade investigada.

A pesquisa será realizada em uma escola pública estadual localizada no município de São Gabriel da Cachoeira, no Estado do Amazonas. A escolha desse contexto justifica-se pela importância de conhecer as práticas pedagógicas utilizadas no ensino da Matemática em uma realidade escolar amazônica, considerando suas características sociais, culturais, educacionais e territoriais.

O município de São Gabriel da Cachoeira apresenta uma realidade sociocultural marcada pela diversidade de povos, culturas e línguas. Nesse contexto, investigar as práticas dos professores de Matemática possibilita compreender como os docentes organizam o processo de ensino-aprendizagem diante das características específicas da comunidade escolar.

A amostra foi determinada com base na quantidade de professores que estiverem lecionando o componente curricular durante o período da pesquisa. É aconselhável, quando há um número limitado de docentes, incluir todos os professores de Matemática da instituição, configurando assim uma amostra censitária dentro do contexto analisado. Foram levados em conta os seguintes critérios para inclusão:

- Educadores que estão desempenhando suas funções no Ensino Fundamental da instituição analisada;
- Educadores que lecionem disciplinas de Matemática;
- Educadores que aceitem de forma voluntária participar do estudo;
- Docentes que permitam o uso das informações disponibilizadas unicamente para objetivos educacionais.

Para a obtenção de informações, será empregado um questionário semiestruturado, que incluirá perguntas abertas e fechadas. A adoção deste recurso possibilitou a obtenção de dados concretos a respeito das abordagens empregadas pelos educadores e, ao mesmo tempo, ofereceu aos participantes a oportunidade de compartilhar suas opiniões, vivências e desafios ligados ao ensino da Matemática.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

As informações coletadas através do questionário dirigido aos educadores foram examinadas levando em conta as categorias definidas anteriormente: abordagens pedagógicas empregadas, solução de problemas, jogos e atividades recreativas, materiais didáticos, tecnologias digitais, cooperação entre os colegas, contextualização dos temas, visão dos professores em relação à aprendizagem e os desafios enfrentados em sua prática docente. A primeira categoria examinada referiu-se às abordagens didáticas adotadas pelos educadores nas aulas de Matemática. As respostas mostraram que as ações dos docentes foram estruturadas com base em variados métodos de ensino.

Foi possível identificar diversas abordagens, como a apresentação dos conteúdos, a prática de exercícios, discussões em grupo, a resolução de problemas práticos, bem como atividades tanto individuais quanto em equipe, jogos de matemática, a utilização de materiais físicos e, sempre que possível, a incorporação de recursos tecnológicos.

A variedade observada revelou que os docentes não adotaram apenas uma única abordagem metodológica. A seleção das estratégias foi influenciada pelos conteúdos abordados, pelas particularidades das turmas e pelas condições disponíveis na instituição de ensino.

Esse resultado alinhou-se à visão exposta por Libâneo (2013), que defende que as abordagens de ensino devem estar conectadas aos objetivos, conteúdos e circunstâncias reais da aprendizagem. Assim, a estratégia pedagógica deve ser entendida como um componente de um planejamento mais abrangente. Quando se perguntou aos entrevistados sobre a importância da ludicidade no ensino de matemática, eles responderam que:

Quando 1 - Resumo Das Entrevistas.

Alívio do medo:	Reduz a barreira emocional e a resistência histórica relacionada aos números.
Raciocínio lógico:	Incentiva a elaboração de táticas e a realização ágil de escolhas.
Contextualização	Integra a teoria matemática com a vida diária e as experiências dos alunos.
Interação social:	Promove o respeito às normas, a capacidade de enfrentar triunfos e derrotas, além de incentivar o trabalho em conjunto.

Fonte: A pesquisadora (2026).

Como comprovado, a ludicidade é relevante, pois por meio de jogos possibilita trabalhar conteúdos matemáticos de maneira diferenciada, criando situações nas quais os estudantes precisam tomar decisões, estabelecer estratégias, realizar cálculos e comparar resultados. Kishimoto (2011) destaca que “O jogo assume função educativa quando é utilizado de maneira intencional e articulada aos objetivos pedagógicos”.

Assim, os resultados indicaram que o caráter lúdico apresentou maior relevância quando esteve diretamente relacionado ao conteúdo matemático. A análise também demonstrou que a utilização dos jogos esteve condicionada à disponibilidade de materiais e ao tempo necessário para o planejamento das atividades.

Nesse contexto, observou-se que, em algumas ocasiões, os educadores precisaram ajustar ou criar seus próprios recursos. Essa abordagem demonstrou um aspecto inovador na atividade de ensino, uma vez que os professores procuraram soluções diante dos desafios enfrentados.

O uso de jogos também incentiva a colaboração entre os alunos. Nas atividades, os estudantes tiveram a oportunidade de trocar estratégias, analisar respostas e aprender com os métodos demonstrados por seus colegas. A avaliação

dos materiais educativos mostrou que foram empregados tanto itens clássicos quanto uma variedade de recursos.

O quadro e o livro didático continuam a ser ferramentas relevantes para a exposição e organização dos conteúdos. No entanto, os educadores também optaram por usar materiais tangíveis, jogos, atividades em papel e outros recursos disponíveis na instituição de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados demonstraram que os professores utilizaram diferentes estratégias pedagógicas no desenvolvimento das aulas de Matemática, entre as quais se destacaram a exposição dialogada, a resolução de exercícios, a resolução de problemas, os jogos matemáticos, as atividades práticas, o trabalho em grupo, a contextualização dos conteúdos e a utilização de recursos didáticos e tecnológicos. Essa diversidade metodológica evidenciou que o ensino não permaneceu restrito a uma única forma de abordagem.

Quanto à utilização de jogos e atividades lúdicas, constatou-se que essas práticas possibilitaram maior dinamismo às aulas e favoreceram a participação dos estudantes. Conforme Kishimoto (2011), o jogo adquiriu função educativa quando foi utilizado de maneira intencional e articulada aos objetivos de aprendizagem. Nesse sentido, os resultados demonstraram que as atividades lúdicas apresentaram maior potencial quando foram planejadas como instrumentos de aprendizagem e não apenas como momentos de entretenimento.

A pesquisa também evidenciou a importância da contextualização dos conteúdos matemáticos. Os professores relacionaram determinados conhecimentos a situações presentes no cotidiano dos estudantes, o que contribuiu para aproximar a Matemática escolar das experiências concretas vivenciadas pelos alunos. Essa prática mostrou-se especialmente relevante diante das características socioculturais do contexto de São Gabriel da Cachoeira/AM.

Dessa forma, concluiu-se que as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores contribuem para ampliar as possibilidades de aprendizagem da Matemática no Ensino Fundamental. Entretanto, verificou-se que nenhuma estratégia, isoladamente, garantiu a aprendizagem dos estudantes. Os resultados estiveram relacionados à intencionalidade pedagógica, ao planejamento, à mediação do professor, à participação dos alunos, aos recursos disponíveis e às características específicas de cada turma.

Por fim, a pesquisa demonstrou que o fortalecimento do ensino da Matemática na escola investigada esteve relacionado não somente à adoção de novas metodologias, mas também à valorização do trabalho docente, à formação continuada, à melhoria das condições de infraestrutura e à disponibilização de recursos pedagógicos. Nesse sentido, os resultados apontaram para a necessidade de continuidade das reflexões sobre as práticas de ensino, de modo que os professores pudessem aperfeiçoar suas estratégias e favorecer cada vez mais o

desenvolvimento do raciocínio, da autonomia e da aprendizagem matemática dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- ONUCHIC, Lourdes de la Rosa; ALLEVATO, Norma Suely Gomes. **Pesquisa em resolução de problemas: caminhos, avanços e novas perspectivas**. Bolema: Boletim de Educação Matemática, Rio Claro, v. 25, n. 41, p. 73-98, 2011.
- POLYA, George. **A arte de resolver problemas: um novo aspecto do método matemático**. Rio de Janeiro: Interciência, 2006.
- PONTE, João Pedro da; BROCARD, Joana; OLIVEIRA, Hélia. **Investigações matemáticas na sala de aula**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.



Metodologias Inovadoras para se Trabalhar com os Alunos na Educação Infantil

Innovative Methodologies for Working With Early Childhood Education Students

Maria da Conceição Ferreira de Souza

Universidad de La Integración de Las Américas

Alderlan Souza Cabral

Orientador Dr. <https://lattes.cnpq.br/8583035818373126>

Resumo: Este estudo é uma descrição resumida de uma dissertação de mestrado desenvolvida para validação de título que traz como temática “Metodologias inovadoras para se trabalhar com alunos na educação infantil”. O objetivo geral: Identificar as metodologias inovadoras para se trabalhar com os alunos na educação infantil na Escola Municipal Amélia de Souza Pereira, localizada no município de Codajás-AM/Brasil, no período de 2023-2024. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em estudos científicos, documentos educacionais e produções teóricas relacionadas à Educação Infantil e às práticas pedagógicas inovadoras. A análise evidencia que a utilização dessas metodologias possibilita ampliar a participação das crianças, estimular a curiosidade, favorecer a autonomia e promover experiências de aprendizagem contextualizadas. Conclui-se que as metodologias inovadoras não significam apenas a utilização de recursos tecnológicos, mas envolvem uma mudança na organização do trabalho pedagógico, colocando a criança como sujeito ativo do processo de aprendizagem.

Palavras-chave: educação infantil; metodologias inovadoras; aprendizagem; ludicidade; práticas pedagógicas.

Abstract: This study summarizes a master's thesis—developed for degree validation—focused on the theme of “innovative methodologies for working with early childhood education students.” The general objective was to identify innovative methodologies used with students in early childhood education at the Amélia de Souza Pereira Municipal School in Codajás, Amazonas, Brazil, during the 2023–2024 period. This study employs a qualitative bibliographic research approach, grounded in scientific studies, educational documents, and theoretical works related to early childhood education and innovative pedagogical practices. The analysis reveals that the use of these methodologies enables greater child participation, stimulates curiosity, fosters autonomy, and promotes contextualized learning experiences. It concludes that innovative methodologies do not merely entail the use of technological resources; rather, they involve a shift in the organization of pedagogical work, positioning the child as an active subject in the learning process.

Keywords: early childhood education; innovative methodologies; learning; playfulness; pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é uma fase crucial da formação educacional, pois nos primeiros anos de vida, a criança passa por experiências fundamentais que moldam

sua identidade, autonomia, habilidade de interagir e adquirir conhecimentos. Durante esse tempo, as atividades educativas devem levar em conta as particularidades da infância, dando ênfase ao jogo, à interação, à exploração, à descoberta e ao envolvimento ativo da criança.

Nesse contexto, a abordagem educacional aplicada na Educação Infantil demanda métodos que vão além da simples transmissão de conteúdos. As crianças assimilam conhecimentos através da interação com seus colegas, adultos, objetos, ambientes e diversas expressões culturais. Assim, é responsabilidade do educador estruturar situações que promovam experiências variadas e relevantes.

As abordagens inovadoras se tornam cada vez mais importantes neste contexto, pois oferecem maneiras únicas de estruturar o ensino e a aprendizagem. No entanto, inovar não se resume a apenas incluir dispositivos tecnológicos no ambiente escolar. A verdadeira inovação pedagógica está mais ligada à forma como o educador concebe, implementa e avalia. O objetivo geral: Identificar as metodologias inovadoras para se trabalhar com os alunos na educação infantil na Escola Municipal Amélia de Souza Pereira, localizada no município de Codajás-AM/Brasil, no período de 2023-2024.

A presente obra se justifica, pois a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) determina que, na Educação Infantil, o aprendizado deve ser promovido por meio de interações e jogos, considerando esses aspectos como fundamentais para as práticas educativas (BRASIL, 2018). Assim, é essencial que abordagens metodológicas inovadoras sejam integradas aos direitos de aprendizado e desenvolvimento das crianças, bem como aos campos de experiências que são delineados para essa fase.

O debate é significativo, uma vez que persistem métodos de ensino que se baseiam principalmente na repetição, na memorização e na execução de atividades uniformizadas. A implementação de abordagens mais participativas pode ajudar a transformar o contexto educacional em um local de exploração, criatividade, interação e desenvolvimento do saber.

METODOLOGIAS INOVADORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As abordagens inovadoras podem ser entendidas como maneiras distintas de estruturar o processo de ensino, visando aumentar a participação dos alunos e conectar a aprendizagem com situações reais. Na Educação Infantil, é fundamental que essas abordagens respeitem o crescimento da criança e estejam alinhadas às experiências vividas durante a infância. Conforme Bacich e Moran (2018), que relatam: “As metodologias ativas permitem que os alunos assumam um papel mais central, estimulando um aprendizado em que eles se envolvem, experimentam, investigam e constroem saberes”.

Embora diversas abordagens de metodologias ativas sejam debatidas no ambiente escolar em geral, seus fundamentos podem ser ajustados para a Educação Infantil de forma a serem apropriados para a faixa etária. Durante a infância, ter

um papel ativo não implica repassar as responsabilidades do educador para a criança. Trata-se de garantir que ela possa envolver-se nas decisões, formular questionamentos, experimentar materiais, comunicar suas opiniões e descobrir diversas formas de solucionar os desafios apresentados.

A inovação no ensino deve, portanto, levar em conta as necessidades e particularidades das crianças. O educador desempenha o papel de facilitador, organizando espaços e oportunidades que promovam a curiosidade e o aprendizado.

O ato de brincar é fundamental na Educação Infantil. Através das atividades lúdicas, os pequenos interpretam cenários do dia a dia, estimulam a criatividade, formam vínculos sociais, manifestam emoções e constroem saberes.

Kishimoto (2011) ressalta a relevância do jogo e das atividades lúdicas no crescimento das crianças, afirmando que essas vivências promovem várias facetas do aprendizado. Assim, a diversão pode ser vista como uma estratégia metodológica significativa.

O educador pode recorrer a jogos de montagem, atividades de simulação, encenações, contação de histórias, canções, exercícios físicos, jogos com regras básicas, desafios e experiências sensoriais. Tais atividades permitem abordar diversos saberes, mantendo em vista o aspecto divertido e exploratório do aprendizado infantil.

A criatividade, nesse contexto, não requer necessariamente o uso de materiais avançados. Uma simples caixa de papelão pode ser convertida em uma residência, um comércio ou até mesmo uma embarcação; tampinhas podem servir para exercícios de organização e contagem; folhas, pedras e outros itens da natureza podem ser incorporados em atividades exploratórias. Dessa forma, a abordagem lúdica possibilita que as informações e saberes sejam abordados de uma forma que seja contextualizada, interativa e relevante.

Aprendizagem por meio de projetos representa uma alternativa metodológica na Educação Infantil. Nesse modelo, os pequenos se envolvem em atividades estruturadas em torno de um tema, desafio ou assunto que desperte seu interesse.

Um projeto pode ser gerado a partir de questionamentos feitos pelas crianças, como: “Por que ocorre a chuva?”, “Qual é o processo de nascimento das plantas?”, “Onde habitam os animais?” ou “De que maneira podemos zelar pela nossa escola?”. Com base nessas indagações, o educador pode planejar atividades que envolvam observação, investigação, desenho, pintura, narração de histórias, experimentação e criação em conjunto.

Esse método ajuda a unir várias disciplinas e permite que as crianças reconheçam conexões entre o que estudam e as experiências que vivem no dia a dia. Moran destaca que:

As abordagens ativas promovem um aprendizado mais engajado, em que o aluno participa ativamente na formação do conhecimento. Na Educação Infantil, essa interação se dá principalmente através da exploração, conversas, brincadeiras e experiências práticas (Moran, 2018).

A gamificação refere-se à aplicação de componentes típicos dos jogos em contextos que não se restringem a jogos propriamente ditos. No âmbito da Educação Infantil, ela pode ser utilizada de forma simples e apropriada para a faixa etária das crianças. O educador pode criar desafios, tarefas, narrativas com personagens, sequências de atividades, busca ao tesouro, jogos de pistas e cenários de resolução de problemas. Essas iniciativas têm o potencial de aumentar a adesão e o interesse dos alunos.

É fundamental, contudo, evitar um uso excessivamente competitivo da gamificação. Na Educação Infantil, as vivências devem focar na colaboração, na interação e no aprendizado, em vez de se restringir apenas à conquista de pontos ou prêmios.

Assim, uma abordagem gamificada pode, por exemplo, contar uma narrativa na qual as crianças auxiliam um personagem a enfrentar diversas dificuldades. Ao longo da atividade, é possível promover o desenvolvimento de competências ligadas à linguagem, matemática, coordenação motora, percepção espacial e habilidades sociais.

As ferramentas digitais podem ser integradas às abordagens inovadoras na Educação Infantil. Contudo, é fundamental que seu uso esteja alinhado a metas educativas, sem substituir as interações sociais, as atividades lúdicas e as vivências práticas. Sombrio e Pereira (2022) apontaram que “A conexão entre metodologias ativas e tecnologia é uma das categorias evidenciadas na pesquisa científica sobre Educação Infantil”.

No entanto, as autoras enfatizam a importância de entender as metodologias de forma abrangente, evitando limitar a inovação apenas ao emprego de ferramentas tecnológicas.

Assim, ferramentas como vídeos, imagens, gravações de narrativas, exhibições, aplicativos de aprendizagem e outras mídias digitais têm o potencial de expandir as formas de comunicação e documentação das crianças, desde que sejam empregadas de forma estratégica.

A inovação no ensino pode se manifestar mesmo sem a presença de tecnologia. Uma pesquisa prática utilizando elementos naturais, um projeto em grupo com materiais reciclados ou uma atividade lúdica coordenada pelo educador também podem ser considerados abordagens inovadoras, desde que incentivem a participação, a criatividade e o aprendizado.

O Papel do Professor nas Metodologias Inovadoras

A inserção de metodologias criativas requer que o educador atue como um facilitador no processo de ensino. Isso implica elaborar experiências, observar os alunos, ouvir suas expressões e sugerir atividades que ampliem suas oportunidades de aprendizado. Santos e Miranda (2023) evidenciaram, por meio dos relatos de professores, que “Abordagens pedagógicas criativas podem favorecer a criação de ambientes onde a criança adquire mais autonomia e se envolve de maneira mais participativa no processo de aprendizado”.

O educador mantém um papel fundamental, mesmo ao empregar abordagens que incentivam a autonomia das crianças. Sua tarefa é proporcionar um ambiente que permita aos pequenos investigar, se relacionar, vivenciar experiências e desenvolver saberes.

A inovação no ensino exige uma cuidadosa preparação, capacitação e análise das atividades realizadas. O educador deve entender que cada abordagem metodológica deve ser escolhida com base nas metas educacionais, nas particularidades dos alunos e nas circunstâncias do ambiente escolar.

Abordagens inovadoras têm o potencial de aumentar o envolvimento das crianças e apoiar diversas facetas do seu desenvolvimento. Quando as atividades são estruturadas de forma relevante, elas podem incentivar a curiosidade, a criatividade, a independência, a capacidade de se comunicar, a colaboração e a habilidade de solucionar problemas. Araújo e Silva (2023) enfatizam que:

As aprendizagens baseadas em projetos e problemas podem criar conexões com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos para a Educação Infantil, permitindo vivências integradas aos campos de experiência definidos pela BNCC.

Santos e Miranda (2023) conectam abordagens pedagógicas inovadoras ao crescimento da criança como um indivíduo autônomo, enfatizando a relevância de ambientes educacionais que promovam uma participação mais ativa das crianças.

Sombrio e Pereira (2022) também destacam a importância de expandir as pesquisas sobre metodologias ativas na Educação Infantil, visto que a produção acadêmica relacionada ainda revela diversas interpretações a respeito de seus conceitos e formas de aplicação.

Diante disso, entende-se que as metodologias inovadoras podem contribuir para transformar o cotidiano da Educação Infantil, desde que sejam utilizadas de forma intencional, contextualizada e coerente com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

PROCESSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa caracteriza-se como descritiva, de abordagem qualitativa e de campo, tendo como finalidade identificar as metodologias inovadoras utilizadas pelos professores no trabalho pedagógico com os alunos da Educação Infantil na Escola Municipal Amélia de Souza Pereira, localizada no município de Codajás-AM/Brasil, durante o período de 2023–2024.

A escolha da pesquisa descritiva justifica-se pela necessidade de conhecer e apresentar as características das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto investigado. Segundo Gil (2019), a pesquisa descritiva tem como propósito principal descrever características de determinada população ou fenômeno, podendo também estabelecer relações entre diferentes aspectos observados. Nesse sentido, o estudo buscou descrever as metodologias utilizadas pelos professores, considerando suas formas de aplicação no cotidiano da Educação Infantil.

Quanto ao enfoque qualitativo, procurou-se compreender as experiências, percepções e práticas dos professores em relação à utilização de metodologias inovadoras. Minayo (2014) explica que a abordagem qualitativa possibilita compreender significados, valores, experiências e relações presentes em determinado contexto social. Dessa maneira, essa abordagem mostrou-se adequada para compreender como os docentes perceberam e utilizaram as metodologias inovadoras no desenvolvimento das atividades com as crianças.

A pesquisa foi realizada em campo na Escola Municipal Amélia de Souza Pereira, no município de Codajás, Amazonas, considerando como recorte temporal o período de 2023 a 2024. A escolha da instituição esteve relacionada ao interesse em conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas especificamente no contexto da Educação Infantil, possibilitando uma aproximação entre os pressupostos teóricos sobre inovação pedagógica e a realidade escolar investigada.

Os participantes da pesquisa foram constituídos por professores que atuaram na Educação Infantil da Escola Municipal Amélia de Souza Pereira durante o período investigado. A seleção dos participantes considerou sua atuação direta com as crianças e sua experiência com as práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição.

Para a obtenção dos dados, foi aplicado um questionário que incluía tanto perguntas abertas quanto fechadas, criado para alinhar-se aos objetivos da investigação. Este questionário tinha como meta descobrir quais metodologias inovadoras foram adotadas pelos educadores, com que regularidade foram implementadas, quais ferramentas foram empregadas e quais benefícios foram observados no desenvolvimento das crianças.

Nos elementos analisados, foram levados em conta: uso de atividades lúdicas, jogos pedagógicos, aprendizado por meio de projetos, ações investigativas, práticas em grupo, ferramentas tecnológicas, métodos para incentivar a criatividade e maneiras de envolver as crianças.

O levantamento de dados permitiu entender como os docentes veem os desafios enfrentados na adoção de metodologias inovadoras, além de explorar como essas abordagens beneficiam a aprendizagem e o crescimento das crianças.

Inicialmente, foi realizado o contato com a instituição escolar para apresentação da proposta de pesquisa e solicitação de autorização para sua realização. Posteriormente, os professores participantes foram informados sobre os objetivos do estudo e sobre os procedimentos relacionados à coleta das informações.

Após a autorização, os questionários foram disponibilizados aos participantes. As respostas foram posteriormente organizadas para facilitar a análise e interpretação dos dados.

A coleta considerou as informações relacionadas às práticas pedagógicas desenvolvidas no período de 2023–2024. Dessa forma, buscou-se compreender quais metodologias inovadoras foram utilizadas pelos docentes e como essas estratégias foram incorporadas ao cotidiano da Educação Infantil.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

As informações coletadas através dos questionários foram estruturadas, sistematizadas e avaliadas qualitativamente. As respostas livres foram categorizadas conforme os temas alinhados aos propósitos da pesquisa, enquanto as perguntas de múltipla escolha foram organizadas de modo a facilitar a identificação das principais tendências nas respostas dos participantes.

A análise temática permitiu estruturar os dados em grupos vinculados às metodologias mais relevantes empregadas, às contribuições identificadas, aos desafios enfrentados e à função do educador na aplicação das práticas inovadoras.

Conforme Minayo (2014), a investigação qualitativa possibilita a interpretação dos significados e das percepções contidas nas informações geradas durante o processo investigativo. Portanto, o objetivo não foi apenas identificar as metodologias empregadas, mas também entender como os educadores as perceberam e quais aspectos valorizaram nessas experiências.

A pesquisa considerou os princípios éticos relacionados à participação de seres humanos em estudos acadêmicos. Os participantes foram informados sobre os objetivos da investigação, o caráter voluntário da participação e a garantia de confidencialidade das informações fornecidas.

Não foram divulgados nomes dos professores ou quaisquer informações que permitissem sua identificação. Os dados foram utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, respeitando-se a privacidade dos participantes e da instituição pesquisada.

Dessa maneira, os procedimentos metodológicos adotados possibilitaram estabelecer uma relação entre o referencial teórico sobre metodologias inovadoras e as práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Municipal Amélia de Souza Pereira, contribuindo para identificar as estratégias utilizadas pelos professores da Educação Infantil no período de 2023–2024.

Os resultados indicaram que a brincadeira teve um papel significativo na organização das atividades dos docentes. As práticas lúdicas foram empregadas para abordar conteúdos e competências ligados à linguagem, matemática, coordenação motora, socialização e expressão artística.

As atividades lúdicas e os jogos permitiram que as crianças se engajassem em experiências de aprendizagem de forma mais natural. A utilização de materiais tangíveis também incentivou a investigação e a descoberta, possibilitando que as crianças manipulassem objetos, fizessem comparações, criassem formas e expusessem suas ideias.

Kishimoto (2011) salientou o papel fundamental dos jogos, brinquedos e atividades lúdicas no crescimento das crianças, enfatizando que essas vivências promovem diversas maneiras de interação e aprendizado.

Dentro do contexto analisado, a ludicidade também ajudou a alinhar as práticas educativas com as preferências das crianças. Assim, o ato de brincar se

relacionou não apenas com o crescimento cognitivo, mas também com dimensões emocionais e sociais.

A avaliação também possibilitou reconhecer a implementação de projetos e ações investigativas como métodos que podem aumentar o envolvimento das crianças. Essas iniciativas emergiram, em diversas circunstâncias, de assuntos conectados à vida diária dos pequenos, como natureza, fauna, ecologia, família, alimentação e coletividade.

As ações de investigação possibilitaram às crianças fazer observações, levantar questões, apresentar suposições e se envolver em atividades práticas. O educador desempenhou o papel de facilitador, estruturando ocasiões que permitiram aos alunos explorar os fenômenos e dividir suas descobertas.

Araújo e Silva (2023) examinaram a aplicação da aprendizagem voltada para projetos e problemas na Educação Infantil, destacando como essas abordagens podem estar alinhadas com a BNCC. Os autores sugerem que iniciativas desse tipo podem ser conectadas aos campos de experiências e aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Dessa forma, os achados do estudo mostraram que os projetos educacionais ajudaram a tornar as atividades mais alinhadas com a realidade e promoveram a conexão entre diversas áreas do conhecimento.

Um outro ponto que foi notado diz respeito ao uso de ferramentas tecnológicas. Sempre que estavam acessíveis, elementos como vídeos instrutivos, canções, ilustrações, apresentações e outros conteúdos digitais foram empregados como suporte às ações educativas.

Contudo, a investigação revelou que o uso de tecnologia, por si só, não assegurou a inovação. Sua eficácia esteve mais ligada ao modo como esse recurso foi incorporado ao planejamento educacional.

Sombrio e Pereira (2022) abordaram a importância das tecnologias nas conversas acerca de metodologias ativas na Educação Infantil, ao mesmo tempo em que ressaltaram a urgência de se entender essas abordagens de forma mais abrangente, sem limitar a inovação apenas ao emprego de dispositivos tecnológicos.

Assim, os resultados indicaram que uma abordagem poderia ser vista como inovadora, mesmo sem a incorporação de tecnologia, contanto que promovesse envolvimento, pesquisa, originalidade e interação. Quando se perguntou a importância de se trabalhar metodologias inovadoras constatou-se que:

Figura 1 - Principal Resultado da Pesquisa.

Fonte: A pesquisadora (2023).

Esse resultado esteve relacionado ao estudo desenvolvido por Santos e Miranda (2023), que discutiram a inovação pedagógica na Educação Infantil e sua relação com o desenvolvimento da criança enquanto sujeito autônomo. Os autores destacaram a importância de práticas que criassem espaços de participação e favorecessem o desenvolvimento da autonomia infantil.

No contexto da Escola Municipal Amélia de Souza Pereira, a participação das crianças esteve relacionada principalmente à possibilidade de escolher materiais, sugerir ideias, participar das brincadeiras e colaborar nas atividades coletivas.

Os dados também evidenciaram a importância da atuação do professor para que as metodologias inovadoras fossem utilizadas de maneira adequada. O docente foi responsável por planejar as atividades, selecionar materiais, organizar os espaços e acompanhar o desenvolvimento das crianças.

A inovação pedagógica exigiu, portanto, planejamento e intencionalidade. Não bastou apresentar uma atividade diferente; foi necessário estabelecer objetivos claros e relacionar as experiências às necessidades de aprendizagem das crianças.

Santos e Miranda (2023) ressaltaram a importância das práticas docentes na construção de ambientes educativos que favorecessem a autonomia infantil. Esse entendimento reforçou a ideia de que o professor ocupou posição central na organização das experiências inovadoras.

De maneira geral, os resultados permitiram identificar que as metodologias inovadoras utilizadas no contexto investigado estiveram relacionadas principalmente à ludicidade, aos jogos, às brincadeiras, aos projetos pedagógicos, às atividades investigativas, às práticas colaborativas e ao uso de alguns recursos tecnológicos.

As estratégias analisadas apresentaram contribuições para ampliar a participação das crianças e favorecer experiências relacionadas à criatividade, autonomia, interação e construção de conhecimentos.

Entretanto, verificou-se que a inovação pedagógica não esteve limitada à utilização de tecnologias. As práticas inovadoras também estiveram presentes na maneira como os professores organizaram as atividades, utilizaram os espaços, selecionaram os materiais e possibilitaram a participação das crianças.

Dessa forma, os resultados estiveram em consonância com as orientações da BNCC e com estudos recentes sobre inovação pedagógica na Educação Infantil, demonstrando a importância de práticas que respeitassem as características da infância e valorizassem a criança como sujeito ativo do processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo geral identificar as metodologias inovadoras para se trabalhar com os alunos na Educação Infantil na Escola Municipal Amélia de Souza Pereira, localizada no município de Codajás-AM/Brasil, no período de 2023–2024. A partir do percurso realizado, foi possível compreender a importância de práticas pedagógicas que valorizassem as características próprias da infância e possibilitassem maior participação das crianças no processo de aprendizagem.

Em relação ao primeiro objetivo específico, que buscou descrever as principais metodologias inovadoras utilizadas pelos professores da Educação Infantil, identificou-se a presença de estratégias relacionadas à ludicidade, aos jogos educativos, às brincadeiras, aos projetos pedagógicos, às atividades investigativas, às práticas colaborativas e à utilização de recursos tecnológicos. Essas metodologias apresentaram diferentes possibilidades de organização das experiências educativas, permitindo que as crianças participassem de atividades de exploração, criação, interação e descoberta.

Os resultados também permitiram compreender que o papel do professor permaneceu fundamental na utilização das metodologias inovadoras. O docente precisou atuar como mediador, planejando as atividades, selecionando os recursos, organizando os espaços e observando as necessidades das crianças. Dessa maneira, a inovação pedagógica não significou a ausência da intervenção docente, mas uma mudança na forma de organizar e conduzir as experiências educativas.

A ludicidade destacou-se como uma das estratégias mais importantes no trabalho com as crianças. Jogos, brincadeiras, músicas, histórias, dramatizações e atividades de exploração possibilitaram trabalhar diferentes conhecimentos de forma prazerosa e contextualizada. Essa perspectiva esteve de acordo com a BNCC, que estabeleceu as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes da Educação Infantil (Brasil, 2018).

A análise também demonstrou que as metodologias baseadas em projetos e investigação apresentaram possibilidades para estimular a curiosidade e o protagonismo infantil. Quando as atividades partiram de situações próximas da realidade das crianças, foi possível estabelecer relações entre os conhecimentos escolares e suas experiências cotidianas. Araújo e Silva (2023) destacaram

justamente as possibilidades de articulação entre projetos, problemas e os direitos de aprendizagem previstos para a Educação Infantil.

Outro aspecto importante esteve relacionado à autonomia. As práticas que possibilitaram às crianças escolher, experimentar, criar e participar das decisões contribuíram para fortalecer sua atuação no ambiente escolar. Essa constatação aproximou-se das discussões de Santos e Miranda (2023), que relacionaram a inovação pedagógica ao desenvolvimento da criança enquanto sujeito autônomo.

Apesar das contribuições identificadas, também foram observados desafios relacionados à implementação de metodologias inovadoras, especialmente no que se referiu à disponibilidade de recursos, ao planejamento das atividades, às condições estruturais e à necessidade de formação continuada dos professores. Portanto, para que as práticas inovadoras sejam consolidadas, torna-se necessário que a escola ofereça condições adequadas para o desenvolvimento do trabalho docente.

Conclui-se, portanto, que as metodologias inovadoras constituem importantes possibilidades para fortalecer o processo educativo na Educação Infantil. Na realidade investigada, sua utilização mostrou-se relacionada à busca por práticas mais participativas, lúdicas, criativas e contextualizadas. Entretanto, sua efetividade depende da intencionalidade pedagógica, do planejamento docente e da compreensão das necessidades e características das crianças.

Assim, o estudo reforça que inovar na Educação Infantil não significa simplesmente substituir práticas tradicionais por tecnologias ou atividades consideradas modernas. Significa construir experiências nas quais as crianças possam brincar, participar, explorar, expressar-se, conviver e conhecer-se, conforme os direitos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos para essa etapa. Nesse sentido, o fortalecimento da formação continuada dos professores e a valorização de práticas pedagógicas diversificadas constituem caminhos importantes para a melhoria da qualidade da Educação Infantil na Escola Municipal Amélia de Souza Pereira e em outros contextos educacionais semelhantes.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Gilvan Charles Cerqueira de; SILVA, Maria Cristina Mesquita da. **Aprendizagem baseada em projetos e problemas na Educação Infantil e na Base Nacional Comum Curricular**. Metodologias e Aprendizado, v. 6, p. 634-647, 2023. DOI: 10.21166/metapre.v6i.3944.
- BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 35-76.

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

SANTOS, Márcio Antonio Raiol; MIRANDA, Malena de Souza. **A inovação pedagógica na Educação Infantil, espaços de tessitura para o desenvolvimento da criança enquanto sujeito autônomo: narrativas de docentes de uma escola pública da rede federal de ensino**. *Dialogia*, n. 45, p. e23889, 2023. DOI: 10.5585/45.2023.23889.

SOMBRIO, Graziela de Souza; PEREIRA, Arlete. Educação Infantil e as metodologias ativas: uma revisão de literatura. **EDUCERE – Revista da Educação da UNIPAR**, v. 22, n. 1, p. 170-186, 2022. DOI: 10.25110/educere.v22i1.2022.8801.



Os Desafios que o Professor da Pré-Escola Enfrenta para Contribuir com o Desenvolvimento da Criança no Aspecto Afetivo

Challenges Faced by Preschool Teachers in Contributing to Children's Affective Development

Maria Socorro de Araújo Gadelha

Universidad de La Integración de Las Américas.

Alderlan Souza Cabral

Orientador Dr. <https://lattes.cnpq.br/8583035818373126>

Resumo: Este estudo é uma terceira descrição resumida de uma dissertação de mestrado desenvolvida para validação de título que traz como temática “Os desafios que o professor da pré-escola enfrenta para contribuir com o desenvolvimento da criança no aspecto afetivo”. O objetivo geral é analisar os principais desafios enfrentados pelos professores da pré-escola na promoção do desenvolvimento afetivo das crianças. O processo metodológico partiu de uma pesquisa descritiva interpretativa com enfoque qualitativo. A análise considerou estudos relacionados à afetividade, ao desenvolvimento infantil, às relações professor-criança e às práticas pedagógicas na Educação Infantil. Os resultados indicaram que o professor enfrenta desafios relacionados à diversidade emocional das crianças, à necessidade de estabelecer vínculos afetivos, à participação familiar, às condições de trabalho, à formação profissional e à necessidade de desenvolver estratégias pedagógicas que respeitassem as particularidades de cada criança. Concluiu-se que a afetividade desempenhou papel indispensável no processo educativo da pré-escola, uma vez que relações baseadas no acolhimento, respeito, diálogo, segurança e confiança favoreceram a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: educação infantil; pré-escola; afetividade; professor; desenvolvimento infantil.

Abstract: This study presents a summary of a master's thesis focused on the theme: “The challenges preschool teachers face in contributing to children's affective development.” The general objective was to analyze the main challenges encountered by preschool teachers in fostering children's affective development. The methodological approach involved descriptive, interpretive research with a qualitative focus. The analysis drew upon studies regarding affectivity, child development, teacher-child relationships, and pedagogical practices in early childhood education. The results indicated that teachers face challenges related to children's emotional diversity, the need to establish affective bonds, family involvement, working conditions, professional training, and the need to develop pedagogical strategies that respect each child's unique characteristics. It was concluded that affectivity plays an indispensable role in the preschool educational process, as relationships grounded in acceptance, respect, dialogue, security, and trust foster learning and the child's holistic development.

Keywords: early childhood education; preschool; affectivity; teacher; child development.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa uma fase fundamental da educação básica, marcada por uma época em que a criança passa por relevantes processos de desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional. Na pré-escola, principalmente para crianças de quatro e cinco anos, as experiências oferecidas pelo ambiente educacional desempenham um papel crucial na formação da identidade, da autonomia, da autoestima e nas interações sociais.

Nesse cenário, o papel do educador vai além de simples instrução e planejamento de atividades de ensino. O professor também se tornou responsável por estabelecer um ambiente onde a criança se sentisse bem-vinda, segura, respeitada e valorizada dentro da escola. Com isso, a esfera emocional começou a ter importante destaque nas práticas educacionais implementadas na Educação Infantil.

A afetividade foi essencial na forma como a criança formou laços, manifestou emoções, lidou com conflitos e desenvolveu suas interações sociais. Wallon (2007) percebeu a afetividade como um aspecto fundamental do crescimento humano, reconhecendo que a emoção e a cognição interagem de forma dinâmica ao longo do desenvolvimento infantil. O objetivo geral é analisar os principais desafios enfrentados pelos professores da pré-escola na promoção do desenvolvimento afetivo das crianças.

A presente obra se justifica, pois a afetividade é um componente fundamental para o desenvolvimento das pessoas, tendo um impacto direto nas suas relações sociais, emocionais e cognitivas. Dentro do ambiente escolar, a dimensão afetiva se torna especialmente importante, pois as interações entre professores, estudantes, famílias e a comunidade em geral podem facilitar ou complicar o aprendizado. Objetivo geral: analisar os obstáculos e as contribuições do componente afetivo no ambiente educacional, sublinhando a importância da afetividade no desenvolvimento holístico das crianças e no processo de ensino e aprendizagem.

A presente obra se justifica, pois os obstáculos ligados à dimensão emocional são essenciais para a criação de abordagens pedagógicas mais eficientes e humanizadas. Vários alunos lidam com questões emocionais que surgem de situações familiares complicadas, violência, exclusão social e falta de laços afetivos, elementos que podem prejudicar o desempenho acadêmico e o crescimento holístico.

A importância desta pesquisa reside na urgência de aprimorar abordagens educativas que levem em conta o estudante em sua integralidade, entendendo que o crescimento emocional está interligado ao avanço cognitivo. O estudo foi realizado através de uma revisão de literatura, com base em obras que são referências nos campos da Educação e da Psicologia do Desenvolvimento.

A importância da pesquisa está ligada à urgência de entender que a educação de crianças pequenas envolve a criação de vínculos humanos que se fundamentam no respeito, no cuidado e na confiança. Assim, a atuação dos educadores na

pré-escola requer não apenas conhecimentos pedagógicos, mas também uma sensibilidade para perceber as necessidades emocionais dos pequenos.

DESENVOLVIMENTO INFANTIL E AFETIVIDADE

O crescimento infantil se deu de maneira holística, englobando várias dimensões que interagiram entre si. A criança não adquiriu suas habilidades cognitivas isoladamente, pois essas estão ligadas às emoções e às interações sociais. Assim, para entender o processo de aprendizado na Educação Infantil, é fundamental levar em conta a dimensão emocional como um componente essencial do desenvolvimento. Wallon (2007) enfatiza que:

A afetividade tem um papel fundamental no crescimento do indivíduo. Segundo o autor, as emoções desempenham um papel crucial na maneira como a criança se relaciona com o ambiente, afetando suas habilidades de comunicação, interação e processo de aprendizado.

Nesse contexto, a criança entra na escola trazendo consigo vivências adquiridas em seu lar e no convívio social. Essas vivências moldaram sua forma de se relacionar, se comunicar e reagir às situações que encontra no dia a dia escolar.

A conexão entre o professor e a criança é um dos aspectos fundamentais do processo de ensino na educação infantil. A criança forma laços com os adultos que fazem parte de seu dia a dia e, por meio dessas interações, cria um senso de confiança e segurança. Um vínculo educacional fundamentado no respeito cria um ambiente em que a criança se sente segura para se envolver nas atividades, fazer indagações, compartilhar suas ideias e expor suas dificuldades. Assim, essa conexão afetiva contribui não apenas para o bem-estar, mas também para o processo de aprendizagem.

Vygotsky (2007) enfatiza que o crescimento humano se dá por meio das interações sociais. A formação de conhecimentos e competências do indivíduo se origina das relações que mantém com outras pessoas e com o ambiente em que está inserido. Essa visão enfatiza o papel do educador como facilitador das vivências das crianças. Ao estruturar momentos de interação, jogo e aprendizado, o educador propicia chances para que a criança aprimore suas competências.

A interação entre o educador e a criança também engloba a definição de limites. Ter afeto não implica aceitar qualquer tipo de comportamento, mas sim em criar normas de convivência de forma respeitosa. O educador deve guiar a criança para que ela, aos poucos, reconheça a relevância de respeitar os colegas, repartir recursos, aguardar sua vez e resolver desavenças.

Durante esse processo, a influência do educador pode estar ligada à comunicação e à consideração mútua. O professor define barreiras sem adotar métodos degradantes ou autocráticos, aproveitando o conflito como uma chance para o aprendizado colaborativo. Um dos grandes desafios que os educadores da

Educação Infantil enfrenta está ligado às diversidades individuais das crianças. Cada uma possui suas próprias características, vivências familiares variadas, maneiras únicas de se expressar e níveis distintos de independência.

Dentro de uma mesma classe, algumas crianças mostram habilidade para criar vínculos, ao passo que outras exibem timidez, insegurança ou hesitação em se envolver. Algumas comunicam suas emoções através da fala, enquanto outras preferem se expressar por comportamentos, gestos ou expressões emocionais.

Essa variedade requer que o educador adote uma abordagem pedagógica adaptável. Não basta empregar apenas uma estratégia para todas as crianças. É fundamental analisar as necessidades específicas de cada uma e ajustar as intervenções educacionais de acordo.

A BNCC (Brasil, 2018) destaca a importância de levar em conta as particularidades e os tempos de cada criança. Assim, é essencial que o educador reconheça que o processo de aprendizado varia em forma e velocidade entre os alunos.

Um outro obstáculo diz respeito à inclusão de crianças que enfrentam problemas de interação social. Algumas delas podem exibir atitudes agressivas, se isolar, chorar com frequência ou ter dificuldades para dividir objetos e ambientes.

Em tais circunstâncias, é fundamental que o educador evite fazer avaliações apressadas e se dedique a entender as possíveis razões por trás dos comportamentos. A observação cuidadosa e a conversa aberta são ferramentas essenciais para reconhecer as necessidades e elaborar abordagens apropriadas.

A Formação do Professor para Trabalhar a Dimensão Afetiva

A capacitação dos educadores é um elemento essencial para garantir a eficácia das atividades realizadas na Educação Infantil. É crucial que o docente tenha compreensão sobre o desenvolvimento das crianças, os processos de aprendizagem, as interações sociais e a afetividade.

Lidar com a esfera emocional requer mais do que apenas disposição. O educador deve entender de que maneira as emoções se revelam e como certas abordagens podem ajudar ou prejudicar o crescimento da criança. A educação continuada ajuda o educador a expandir seu saber e a criar novas abordagens de ensino. Participar de cursos, realizar pesquisas, envolver-se em grupos de debate e dedicar tempo à reflexão sobre sua atuação podem favorecer o avanço na carreira profissional.

Freire (1996) vê a educação como um processo contínuo. Segundo ele, o ato de ensinar requer uma reflexão sobre as próprias ações, ou seja, o educador deve estar sempre avaliando suas práticas e procurando formas de melhorá-las.

Esse tipo de reflexão é especialmente relevante no que diz respeito à afetividade. O educador deve atentar para sua forma de se comunicar, corrigir, reconhecer positivamente, definir limites e gerenciar conflitos.

A resposta do educador em situações emocionais afeta diretamente a maneira como a criança aprende a gerenciar suas próprias emoções. Adotar uma abordagem de comunicação aberta e apoio ajuda a criança a entender que seus sentimentos podem ser compartilhados e compreendidos.

O papel das brincadeiras no desenvolvimento afetivo

As atividades lúdicas desempenham um papel fundamental na Educação Infantil, pois permitem que a criança investigue o seu entorno, se relacione com outras pessoas, estimule sua criatividade e manifeste suas emoções.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define que as interações e as atividades lúdicas são fundamentais nas práticas educativas da Educação Infantil, evidenciando sua relevância para o aprendizado e o crescimento das crianças (Brasil, 2018).

Nas atividades em grupo, a criança aprende a dividir brinquedos, aguardar sua vez, ajustar regras, gerenciar frustrações e respeitar os amigos. Essas vivências são fundamentais para o crescimento das competências sociais e emocionais.

Kishimoto (2011) enfatiza o valor do jogo no desenvolvimento das crianças, ressaltando que as atividades lúdicas proporcionam vivências valiosas e ajudam na formação de saberes e vínculos sociais.

O docente desempenha uma função fundamental nesse contexto, pois arranja os ambientes, escolhe os recursos, monitora as interações e faz intervenções quando necessário. A análise das brincadeiras possibilita perceber comportamentos e emoções que talvez não se manifestem em atividades estruturadas.

As atividades lúdicas simbólicas têm um papel fundamental, pois permitem à criança representar experiências do seu dia a dia. Ao adotar variados personagens, ela vivencia novas maneiras de se comunicar, interagir e solucionar desafios.

O educador pode empregar diversas abordagens pedagógicas para promover o crescimento emocional das crianças. Dentre essas abordagens, incluem-se as conversas em grupo, a narração de histórias, o uso de músicas, peças teatrais, jogos em equipe, atividades artísticas e brincadeiras.

Os diálogos em grupo permitem que os pequenos dividam vivências, pontos de vista e emoções. Essa abordagem estimula a troca de ideias, a atenção ao outro e a valorização das expressões dos amigos. Os livros voltados para o público infantil oferecem uma ferramenta valiosa para explorar a esfera emocional. Através das narrativas, os pequenos se deparam com figuras que experimentam emoções como amizade, medo, tristeza, alegria, desafios e triunfos.

Abramovich (1997) ressalta o papel fundamental das narrativas no desenvolvimento das crianças, pois a literatura oferece a elas a oportunidade de vivenciar diversas experiências humanas e expandir sua capacidade de entender a realidade.

As práticas artísticas auxiliam na manifestação dos sentimentos. Por meio de desenhos, pinturas, canções, encenações e expressões corporais, a criança pode expressar suas emoções de variadas formas.

Os jogos em grupo promovem a interação social e o trabalho em equipe. Quando as crianças se envolvem em atividades que exigem colaboração, elas aprimoram competências como a comunicação, a negociação, o respeito e a solidariedade.

A afetividade tem um papel importante no aprendizado. Quando uma criança se sente amparada e protegida, ela tende a ter mais facilidade para se envolver nas atividades, se relacionar com os colegas e vivenciar novas situações.

Wallon (2007) reconhece que existe uma interação constante entre a afetividade e a inteligência ao longo do processo de desenvolvimento. Assim, as vivências emocionais da criança também impactam sua forma de se conectar com o saber. Vygotsky (2007) também destaca que o desenvolvimento acontece dentro do âmbito das relações sociais. A convivência com educadores e colegas oferece vivências que ajudam na formação de conhecimentos e competências.

Dessa forma, é fundamental que o educador reconheça que o aprendizado está intimamente ligado às interações humanas. A maneira como a criança percebe o clima da escola pode afetar sua participação, sua motivação e sua vontade de aprender.

A afetividade, assim, desempenha um papel essencial na formação de um ambiente propício à educação. Ela não torna desnecessários os saberes pedagógicos, mas se combina a uma abordagem educativa que leva em conta a criança de maneira holística.

A instituição de ensino deve oferecer à criança a chance de manifestar suas emoções sem receio de ser zombada ou rejeitada. Os erros, os desentendimentos e os desafios podem ser aproveitados como momentos de aprendizado.

Freire (1996) argumenta a favor de uma abordagem educacional que enfatiza o diálogo, o respeito e a apreciação do estudante. Essa visão ajuda a entender que a interação pedagógica deve reconhecer a criança como um ser que tem suas próprias emoções, vivências e saberes.

Dessa forma, criar um espaço emocionalmente seguro requer que o educador adote uma atitude ética e empática. É fundamental definir fronteiras, ao mesmo tempo em que se reconhecem as demandas emocionais da criança.

Assim, pode-se afirmar que o progresso emocional na pré-escola está ligado a uma abordagem educacional que integra cuidado, ensino, interação, brincadeiras, conversação e aprendizado. Dentro desse contexto, o educador lida com diversas dificuldades, mas também possui métodos que podem apoiar o crescimento completo da criança.

PROCESSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa caracteriza-se como descritiva interpretativa com enfoque qualitativo. A escolha dessa abordagem relaciona-se à necessidade de compreender os desafios enfrentados pelo professor da Pré-escola para contribuir

com o desenvolvimento da criança no aspecto afetivo, considerando as relações, experiências e práticas pedagógicas presentes no contexto da Educação Infantil.

O estudo tem um enfoque interpretativo, pois busca entender os significados relacionados à afetividade, às interações entre professores e crianças, e às abordagens pedagógicas empregadas na Educação Infantil. A análise dos dados teóricos possibilita criar conexões entre as ideias de diversos autores e a prática educativa nas turmas de pré-escola. Para a realização do levantamento bibliográfico, são considerados estudos relacionados aos seguintes eixos: Educação Infantil; desenvolvimento infantil; afetividade; relação professor-criança; formação docente; ludicidade; desenvolvimento socioemocional; família e escola; e práticas pedagógicas afetivas.

Também são utilizados documentos oficiais que orientam a Educação Infantil brasileira, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As fontes utilizadas na pesquisa são constituídas por livros e produções científicas relacionadas ao desenvolvimento infantil e à afetividade. Também são consultados documentos oficiais produzidos pelos órgãos responsáveis pela educação brasileira. Entre os principais autores utilizados como fundamentação teórica encontram-se Wallon (2007), Vygotsky (2007), Freire (1996), Oliveira (2011), Kishimoto (2011), Abramovich (1997), Gil (2019) e Minayo (2014).

A seleção das fontes considera a relevância dos autores para a discussão sobre desenvolvimento infantil, afetividade, aprendizagem, relações sociais e práticas pedagógicas na Educação Infantil. As principais categorias de análise são:

1. A importância da afetividade para o desenvolvimento infantil;
2. Os desafios enfrentados pelos professores da pré-escola;
3. A relação afetiva entre professor e criança;
4. As estratégias pedagógicas utilizadas para favorecer o desenvolvimento afetivo;
5. A importância da família no desenvolvimento emocional da criança;
6. A formação docente para o trabalho com a afetividade.

A análise busca identificar aproximações e diferenças entre as perspectivas apresentadas pelos autores. As informações são interpretadas considerando o contexto da Educação Infantil e a necessidade de compreender a criança como sujeito integral.

Minayo (2014) destaca que a análise qualitativa possibilita interpretar significados presentes nas relações e nas experiências sociais. Dessa maneira, a análise realizada neste estudo procura ultrapassar uma simples descrição das informações, buscando compreender como a afetividade se relaciona com o desenvolvimento infantil e com a prática pedagógica.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Um dos resultados mais significativos que foram identificados diz respeito à diversidade entre as crianças. Cada uma possui traços únicos, experiências familiares variadas, diferentes graus de autonomia, estilos de comunicação e distintas formas de expressar suas emoções.

Wallon (2007) analisa o crescimento na infância levando em conta a interconexão entre emoções, raciocínio, atividade física e interações sociais. Sob essa ótica, os comportamentos das crianças devem ser entendidos no contexto de seu desenvolvimento, em vez de serem apenas rotulados como certos ou errados.

Nesse contexto, o educador se depara com o desafio de identificar que certos comportamentos, como chorar, se isolar, demonstrar agressividade, sentir medo ou mostrar resistência, podem refletir necessidades emocionais. A análise dos dados revela, assim, que a observação é uma ferramenta essencial para que o educador possa entender as singularidades de cada criança.

Oliveira (2011) ressalta a importância da observação e das interações no trabalho pedagógico da Educação Infantil. A partir da observação cotidiana, o professor consegue identificar interesses, dificuldades e formas de participação das crianças, possibilitando a organização de práticas mais adequadas.

Assim, verifica-se que um dos principais desafios docentes consiste em oferecer atenção às necessidades individuais sem deixar de considerar a dinâmica coletiva da turma.

As evidências revelam que a formação de laços afetivos é um aspecto essencial para o crescimento da criança. No contexto escolar, é crucial que a criança estabeleça conexões que ofereçam um sentido de segurança, respeito e confiança.

Freire (1996) destaca a importância do diálogo, do respeito e da essência humana na educação. Essa visão implica que o educador deve entender a criança como um sujeito que possui direitos, emoções e vivências.

Os resultados mostram que uma relação entre professor e criança, baseada no respeito, promove a participação, a comunicação e a confiança. Quando a criança se sente aceita, ela está em melhores condições para demonstrar suas necessidades e se envolver nas atividades sugeridas.

Quadro 1 - Resultados da Coleta de Forma Resumida.

VANTAGENS EMOCIONAIS E AFETIVAS	
Proteção e Conexão:	Participar de brincadeiras com os pais ou responsáveis cria um ambiente de confiança e reforça o alicerce emocional da criança.
Gestão das Emoções:	Auxiliam na identificação de emoções e na redução da ansiedade cotidiana.
Administração de Desapontamentos:	Ser derrotado em uma partida ou discutir diretrizes promove a aceitação de restrições.

VANTAGENS EMOCIONAIS E AFETIVAS	
Empatia e Resiliência:	Participar de brincadeiras de faz de conta aprimora a habilidade de compreender a perspectiva do próximo.

Fonte: A pesquisadora (2021).

O estudo revela que as atividades lúdicas são fundamentais para promover o desenvolvimento emocional na educação infantil. Através do ato de brincar, a criança se relaciona, comunica suas emoções, estimula a imaginação e aprende a se socializar com os outros.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define as interações e as atividades lúdicas como fundamentos essenciais da Educação Infantil, reconhecendo que tais vivências desempenham um papel importante no crescimento e na aprendizagem dos pequenos (Brasil, 2018).

Kishimoto (2011) enfatiza o valor do jogo como uma vivência que permite à criança investigar diversas situações, aprimorar habilidades e adquirir saberes. No âmbito emocional, a ludicidade proporciona à criança a oportunidade de vivenciar variados papéis e contextos sociais.

Os dados indicam que jogos cooperativos têm um papel significativo, pois promovem a comunicação, a colaboração, a empatia e o respeito mútuo. Ao se envolver nessas atividades, a criança desenvolve gradualmente a habilidade de seguir normas, dividir recursos, aguardar sua vez e lidar com momentos de frustração.

As atividades lúdicas de representação permitem que o educador perceba aspectos relacionados às emoções. Ao simular cenários do dia a dia, a criança tem a oportunidade de mostrar sentimentos, vivências e dilemas que, muitas vezes, não consegue comunicar através das palavras.

As discussões em grupo favorecem a manifestação de emoções e pontos de vista. O educador pode incentivar a criança a compartilhar suas vivências, ajudando no aprimoramento das habilidades de comunicação e na capacidade de escutar os demais.

A literatura voltada para o público infantil também desempenha um papel benéfico nesse contexto. Abramovich (1997) analisa os contos como vivências que permitem à criança se conectar com diversas experiências humanas. Através dos personagens, os pequenos se deparam com emoções como medo, tristeza, felicidade, amizade, solidariedade e dilemas.

As práticas artísticas oferecem uma nova forma de expressão. Através do desenho, da pintura, da música e da atuação, as crianças conseguem demonstrar suas emoções de uma forma que vai além da comunicação verbal.

Os resultados sugerem que as abordagens educacionais devem ser variadas e apropriadas para cada grupo etário, possibilitando a cada criança descobrir distintas maneiras de se expressar e participar.

A investigação revela que as emoções têm um papel importante na aprendizagem. A criança não absorve conhecimento de forma desvinculada de suas emoções e interações sociais. Ter um ambiente seguro estimula a participação e a vontade de descobrir novas vivências.

Wallon (2007) vê a afetividade e a inteligência como aspectos interconectados do desenvolvimento. Desse modo, as vivências emocionais afetam a forma como a criança se relaciona com o seu entorno e se envolve nas experiências educativas.

Vygotsky (2007) ressaltou a importância das relações sociais no processo de desenvolvimento, o que ajuda a entender o papel fundamental das interações na educação. Nesse cenário, o educador desempenha a função de mediador, facilitando experiências que permitem à criança progredir em seu desenvolvimento.

Os resultados mostram que métodos de ensino demasiadamente autoritários, que se concentram apenas em castigos e imposições, podem obstaculizar a criação de um ambiente propício à aprendizagem. Por outro lado, abordagens que priorizam o diálogo, o respeito e a acolhida contribuem para a participação das crianças.

A avaliação dos resultados revela que os principais obstáculos enfrentados pelos educadores da Educação Infantil estão relacionados a cinco fatores: a diversidade emocional das crianças, o estabelecimento de laços afetivos, a capacitação profissional, o envolvimento das famílias e as condições necessárias para implementar práticas pedagógicas personalizadas.

Simultaneamente, os achados demonstram que há diversas abordagens que podem favorecer o crescimento emocional, com ênfase em atividades lúdicas, discussões em grupo, narrações de histórias, ações artísticas, jogos colaborativos e exercícios de diálogo.

Assim, entende-se que o crescimento emocional não é uma prática isolada no currículo da Educação Infantil. Ele se manifesta nas interações e nas vivências que estão integradas ao cotidiano escolar.

Os achados destacam, assim, a importância de uma abordagem educacional que integre cuidado, ensino, afeto, interação e aprendizado. O educador vai além de simplesmente repassar informações, atuando também na criação de vivências que favorecem o desenvolvimento da autoestima, autonomia, segurança, empatia e habilidades de convívio da criança.

Dessa forma, os obstáculos enfrentados na prática educacional não descartam as oportunidades para intervenções pedagógicas. Na verdade, demandam do educador uma atitude reflexiva, empática e estratégica, habilitada a identificar as particularidades de cada criança e a estabelecer condições que possibilitem o desenvolvimento de suas habilidades individuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho investiga os obstáculos que os educadores da Educação Infantil encontram ao apoiar o crescimento emocional das crianças, destacando a

importância da afetividade no processo de desenvolvimento global. A criança não se limita a adquirir saberes cognitivos no ambiente escolar; ela também forma sua identidade, autonomia, autoestima e habilidades de interação, além de maneiras de expressar suas emoções.

A investigação feita demonstra que o educador desempenha uma função fundamental nesse contexto, já que cria interações diárias que afetam diretamente a forma como a criança se vê e se conecta com os demais. A receptividade, a comunicação, a atenção, a consideração e a formação de laços de confiança são aspectos cruciais para o desenvolvimento de um ambiente que propicie segurança emocional.

No que diz respeito aos desafios mais relevantes, a pesquisa aponta a variedade entre as crianças como um dos fatores que demanda maior atenção por parte do educador. Cada criança possui traços únicos, vivências familiares, diferentes velocidades de desenvolvimento e maneiras diversas de expressar suas emoções. Assim sendo, o educador deve adotar uma abordagem pedagógica adaptável, atenta e apta a perceber as singularidades de cada aluno.

Conclui-se que trabalhar a afetividade na Pré-escola não significa apenas demonstrar carinho pelas crianças, mas desenvolver uma prática educativa fundamentada no respeito, na escuta, no diálogo, na mediação e na valorização das diferenças. O professor precisa estabelecer limites de maneira respeitosa e criar oportunidades para que as crianças reconheçam, expressem e aprendam a lidar progressivamente com seus sentimentos.

Portanto, os desafios enfrentados pelo professor são significativos, mas podem ser enfrentados por meio de formação continuada, planejamento pedagógico, práticas lúdicas, observação sistemática, diálogo com as famílias e construção de relações baseadas na confiança. Uma prática pedagógica comprometida com a dimensão afetiva contribui para que a criança se sinta segura, valorizada e capaz de participar ativamente das experiências escolares.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



O Papel da Família no Processo da Inclusão em uma Creche Municipal, Localizada no Município de Manacapuru–Amazonas/Brasil, no Período de 2022–2023

The Role of the Family in the Inclusion Process at a Municipal Daycare Center in Manacapuru, Amazonas, Brazil (2022–2023)

Matilde Pimentel Oliveira

Universidad de la Integración de las Américas.

Alderlan Souza Cabral

Orientador Dr. <https://lattes.cnpq.br/8583035818373126>

Resumo: Este estudo é uma descrição resumida de uma dissertação de mestrado que dá ênfase ao primeiro objetivo específico, desenvolvido para validação de título que traz como temática “O papel da família no processo da inclusão em uma creche municipal, localizada no município de Manacapuru-Amazonas/Brasil, no período de 2022-2023”. Objetivo: analisar o papel da família no processo de inclusão em uma Creche Municipal localizada no município de Manacapuru–AM/Brasil, considerando o período de 2022–2023. O processo metodológico partiu de uma pesquisa descritiva interpretativa com enfoque qualitativo. Para a fundamentação teórica, foram considerados estudos relacionados à educação inclusiva, à participação familiar e ao desenvolvimento infantil, além dos dispositivos legais brasileiros que asseguram o direito à educação para todos. Os resultados evidenciam que a família desempenha papel relevante no acompanhamento da criança, na comunicação com os profissionais da instituição, na identificação de necessidades específicas e na construção de estratégias colaborativas para favorecer a participação e a aprendizagem. Entretanto, também foram identificados desafios relacionados à comunicação entre família e escola, à falta de informação sobre inclusão e às limitações estruturais e pedagógicas. Conclui-se que a inclusão se torna mais efetiva quando família e instituição educativa estabelecem uma relação de parceria, diálogo, respeito e corresponsabilidade.

Palavras-chave: educação inclusiva; família; educação infantil; creche; participação familiar.

Abstract: This study summarizes a master's thesis, focusing on the first specific objective developed for the degree requirement. The study addresses the theme: “The role of the family in the inclusion process at a municipal daycare center in Manacapuru, Amazonas, Brazil, during the 2022–2023 period.” The objective was to analyze the family's role in the inclusion process at this municipal daycare center, considering the 2022–2023 timeframe. The methodological approach was descriptive-interpretative and qualitative in nature. The theoretical framework drew upon studies regarding inclusive education, family participation, and child development, as well as Brazilian legal provisions guaranteeing the right to education for all. The results highlight the significant role families play in monitoring the child, communicating with the institution's professionals, identifying specific needs, and developing collaborative strategies to foster participation and learning. However, challenges were also identified regarding communication between families and the school, a lack of information

on inclusion, and structural and pedagogical limitations. The study concludes that inclusion becomes more effective when families and educational institutions establish a relationship based on partnership, dialogue, respect, and shared responsibility.

Keywords: inclusive education; family; early childhood education; daycare center; family participation.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é uma abordagem educacional baseada no princípio de que todas as crianças têm o direito de acessar, permanecer, participar e aprender em ambientes educacionais compartilhados. Essa visão desafia práticas que antes eram caracterizadas pela separação e exclusão, reconhecendo as diferenças humanas como elementos essenciais da sociedade e do processo de ensino-aprendizagem.

Na Educação Infantil, a inclusão é de suma importância, pois a creche representa um dos primeiros ambientes sociais organizados que a criança frequenta fora de casa. É nesse contexto que ela enriquece suas vivências de socialização, cria laços, se envolve em atividades em grupo e inicia o processo de estabelecer diversas formas de interação com seus pares e adultos. Objetivo: analisar o papel da família no processo de inclusão em uma Creche Municipal localizada no município de Manacapuru-AM/Brasil, considerando o período de 2022–2023.

A presente obra se justifica, pois a família desempenha um papel importante. A interação entre os familiares e a instituição de ensino pode ajudar os educadores a compreenderem de maneira mais aprofundada as particularidades, necessidades, capacidades e modos de expressão da criança. Simultaneamente, os familiares podem obter orientações que favoreçam a ampliação das experiências educativas no lar.

A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 – assegura princípios relacionados à igualdade de condições para acesso e permanência na escola e estabelece a educação especial como modalidade oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. (Brasil, 1988).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015 – também representa importante marco legal ao determinar que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, devendo ser assegurado um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O DIREITO À EDUCAÇÃO

A educação inclusiva se baseia na ideia de que todas as crianças têm o direito de estar envolvidas no processo de aprendizagem, independentemente de

suas particularidades, situações sociais, limitações ou necessidades educacionais distintas.

Nesse contexto, Mantoan (2003) percebe a inclusão como uma mudança na escola, visando adequá-la para acolher a diversidade dos alunos, impedindo que as disparidades sejam usadas como razão para a exclusão. A autora propõe uma instituição educacional receptiva às diferenças e dedicada à participação de todos.

A abordagem inclusiva vai além de apenas inscrever uma criança com deficiência em uma escola convencional. É fundamental proporcionar um ambiente que permita sua participação nas atividades, fomente interações sociais, ajude no desenvolvimento de suas habilidades e garanta acesso a experiências educativas de forma relevante.

Nesse contexto, a inclusão simboliza uma transformação de perspectiva. A diversidade não é mais vista apenas como um desafio pessoal, mas também é analisada em função dos obstáculos presentes no entorno. A Lei Brasileira de Inclusão fortalece essa visão ao determinar que a formação de indivíduos com deficiência deve ser realizada em um ambiente educacional inclusivo, visando ao máximo aproveitamento de seus talentos e habilidades, levando em conta suas particularidades, interesses e exigências de aprendizado. Conforme a legislação, é mencionado o seguinte: “A educação é um direito das pessoas com deficiência, garantida por um sistema educacional inclusivo em todas as etapas e pelo acesso ao aprendizado ao longo de toda a vida” (Brasil, 2015).

Essa afirmação evidencia que a inclusão na educação tem uma dimensão tanto legal quanto social. Não é apenas uma escolha pedagógica da instituição, mas sim um direito que necessita ser garantido.

Sassaki (2003) define a inclusão como um processo de mudança social que visa promover a participação equitativa das pessoas. Quando essa ideia é aplicada ao contexto educacional, ela envolve a alteração de práticas, ambientes e comportamentos que possam gerar exclusão.

A Declaração de Salamanca é uma referência significativa para a educação inclusiva, pois promove o atendimento escolar de crianças com diversas necessidades em instituições de ensino regulares, sempre que viável.

Assim, a inclusão demanda transformações não somente no conteúdo curricular, mas também nas interações que ocorrem entre educadores, alunos, famílias e a comunidade.

A Educação Infantil é a fase inicial da Educação Básica e possui suas particularidades. Nessa fase, a aprendizagem da criança acontece, sobretudo, através das interações sociais, das atividades lúdicas, da descoberta do mundo ao seu redor e das conexões feitas com seus pares e adultos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) valoriza as interações e as atividades lúdicas como pilares das práticas educativas na Educação Infantil e define seis direitos de aprendizagem: socializar, brincar, engajar-se, investigar, expressar-se e autoconhecer-se (Brasil, 1988).

Esses direitos estão intimamente ligados à inclusão. Uma criança só poderá realmente usufruir de seu direito de socializar, brincar e participar se houver condições que garantam acessibilidade, acolhimento e respeito às suas individualidades.

A BNCC destaca a importância de que as abordagens pedagógicas sejam intencionalmente educativas e levem em conta as vivências das crianças. Dessa forma, sob uma ótica inclusiva, é fundamental que as atividades sejam organizadas de maneira a permitir a participação de todas as crianças, com a realização de ajustes sempre que necessário. Mantoan (2003) argumenta que: “É necessário que a escola se reestruture para atender às diversidades. No contexto da creche, essa reestruturação pode incluir a modificação de materiais, espaços, brinquedos, meios de comunicação.

Nesse contexto, a inserção na Educação Infantil deve ser uma constante no dia a dia. É fundamental que esteja presente nas brincadeiras, nas atividades de interação, nas refeições, nos cuidados de higiene, nos períodos de descanso e em todas as outras vivências das crianças. A família desempenha um papel significativo nesse processo, pois pode fornecer dados que auxiliam os especialistas a entender melhor a criança.

O Papel da Família na Educação Inclusiva

A família é o primeiro núcleo social onde a criança forma laços emocionais, adquire habilidades de comunicação e vivencia suas primeiras interações sociais. De acordo com Bronfenbrenner (1996), em sua perspectiva ecológica sobre o desenvolvimento humano, a evolução da criança é afetada pelas interações que ocorrem nos diversos contextos em que ela está inserida. Assim, a colaboração entre a família e a creche pode beneficiar o crescimento da criança. Os familiares têm uma compreensão de características da criança que nem sempre são facilmente percebidas pelos especialistas. Eles podem fornecer informações sobre o dia a dia, gostos pessoais, maneiras de se expressar, reações emocionais, hobbies e desafios enfrentados.

Assim, o envolvimento da família pode ajudar o educador a entender melhor a criança e a desenvolver abordagens pedagógicas mais apropriadas. A atuação da família, por outro lado, não deve se restringir apenas à presença em encontros. Ela pode se manifestar de diversas formas: através de diálogos com educadores, engajamento em eventos, monitoramento do dia a dia, troca de informações e apoio em iniciativas realizadas pela escola.

A Lei nº 13.146/2015 é explícita ao estabelecer a responsabilidade compartilhada. O texto legal afirma: “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência” (Brasil, 2015).

Nesse sentido, família e creche precisam construir uma relação baseada na confiança. A família não deve ser considerada apenas como responsável por levar a criança à instituição, assim como a creche não deve ser compreendida como única responsável pelo desenvolvimento infantil.

A colaboração permite que diversas experiências sejam integradas em benefício da criança. Freire (1996), ao apoiar uma educação baseada na troca de ideias e na valorização dos indivíduos, fornece aspectos significativos para refletir sobre essa interação. Sob uma ótica dialógica, escutar a família implica reconhecer que ela detém saberes e vivências que podem enriquecer a prática de ensino.

A colaboração entre a família e a creche é um dos aspectos essenciais para garantir a inclusão. Com uma comunicação constante, os educadores conseguem entender mais sobre as particularidades da criança, enquanto os pais têm a oportunidade de conhecer as abordagens adotadas pela instituição. Essa conexão deve ser desenvolvida de maneira participativa. Não basta chamar a família apenas nos momentos de dificuldade. É essencial cultivar uma comunicação regular e proativa, promovendo oportunidades para conversa, orientação e envolvimento.

Os familiares também devem sentir que a instituição os abraça. Quando os cuidadores notam que suas opiniões são levadas em conta, eles costumam construir uma confiança mais forte nos profissionais.

Em contrapartida, é essencial que os profissionais entendam que cada família tem suas próprias circunstâncias em relação à participação. Algumas têm mais tempo livre, enquanto outras lidam com desafios vinculados ao emprego e à sua rotina. Assim, a organização deve estabelecer diversas opções para envolvimento.

É possível promover encontros presenciais, reuniões em grupo, atividades voltadas para as crianças, oficinas e sessões de orientação. A meta deve ser estreitar laços entre a família e a instituição, evitando a imposição de estruturas fixas de engajamento. A aceitação da diversidade também requer o desenvolvimento de posturas favoráveis. A família desempenha um papel fundamental na maneira como os valores de respeito, solidariedade e convivência são cultivados.

A BNCC destaca a importância do reconhecimento das diversidades e da convivência como aspectos fundamentais nas vivências da Educação Infantil (Brasil, 1986).

Dessa maneira, o envolvimento da família não só apoia a criança com necessidades especiais, mas também pode favorecer o desenvolvimento de todas as crianças. Embora seja fundamental, o envolvimento da família pode enfrentar diversas barreiras.

Um dos maiores obstáculos está ligado à carência de informações acerca da educação inclusiva. Certas famílias podem não estar cientes dos direitos educacionais de seus filhos ou não entender as metodologias aplicadas pelos educadores. Um outro obstáculo refere-se às barreiras de comunicação entre a família e a instituição.

Assim, não é justo atribuir a responsabilidade pela inclusão apenas à família ou ao educador. Um outro obstáculo é a exigência de que os profissionais busquem formação constante. É essencial que o educador tenha familiaridade com diversas abordagens para lidar com crianças que possuem necessidades educacionais particulares.

Mantoan (2003) ressalta, de maneira indireta, que é essencial promover mudanças na escola para que a diversidade seja plenamente aceita. Esse processo também abrange a capacitação dos profissionais e o desenvolvimento de uma cultura institucional que favoreça a inclusão.

PROCESSO METODOLÓGICO

A pesquisa caracterizou-se como descritiva interpretativa, com enfoque qualitativo, tendo como campo de investigação uma Creche Municipal localizada no município de Manacapuru–AM/Brasil, considerando o período de 2022–2023. A abordagem qualitativa foi escolhida porque possibilitou compreender percepções, experiências e significados relacionados à participação familiar no processo de inclusão. Minayo (2014) explica que a pesquisa qualitativa trabalha com aspectos da realidade que envolvem significados, valores, crenças, atitudes e relações sociais.

Quanto aos procedimentos, foram utilizadas pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica possibilitou o levantamento de estudos sobre educação inclusiva, família, Educação Infantil e relação família-escola.

Gil (2019) destaca que a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de materiais já elaborados, especialmente livros e artigos científicos, enquanto a pesquisa de campo permite obter informações diretamente no contexto em que o fenômeno ocorre. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se questionário semiestruturado, contendo questões abertas e fechadas destinadas aos participantes da pesquisa. As informações coletadas foram organizadas por categorias temáticas, considerando aspectos como:

- Participação da família;
- Comunicação entre família e creche;
- Acompanhamento da criança;
- Dificuldades encontradas;
- Estratégias de inclusão;
- Contribuição da parceria família-instituição.

A análise foi realizada de maneira interpretativa, relacionando os dados obtidos com os pressupostos teóricos e legais que fundamentaram o estudo.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

As análises realizadas mostraram que a família teve um papel importante na inclusão das crianças. Essa participação se deu, principalmente, através do acompanhamento diário, da interação com educadores e administradores, além da troca de informações sobre as peculiaridades das crianças. Os dados disponibilizados pelas famílias ajudaram os profissionais a compreender melhor as peculiaridades das crianças. Esse ponto foi fundamental, uma vez que certas

características só se tornavam mais evidentes quando relacionadas às informações fornecidas pelos pais.

Esse achado pode ser associado à teoria de Bronfenbrenner (1996), que propõe que o crescimento infantil é impactado pelas interações que ocorrem entre os diversos ambientes em que a criança está inserida. Foi ressaltada a relevância da comunicação. Os envolvidos perceberam que a conversa entre familiares e profissionais contribuiu para o monitoramento do progresso das crianças.

No entanto, notaram-se desafios na comunicação em certas circunstâncias. Algumas famílias mostraram-se pouco dispostas a se envolver nas atividades da instituição, ao passo que os profissionais também encontraram dificuldades para manter um contato regular com todos os responsáveis.

Quadro 1 - Desafios das Famílias Frente à Inclusão.

Ausência de locais apropriados ou rejeição de inscrições por algumas instituições.
Falta de pessoal de suporte e instalações inadequadas.
Ausência de capacitação contínua para os educadores enfrentarem a diversidade.
Desafio na comunicação, evitando atitudes defensivas ou de acusação por parte de ambos os envolvidos.
É essencial mudar a percepção de que escola e família estão em lados contrários, convertendo a tensão em uma responsabilidade compartilhada.
A tarefa da instituição educacional é guiar os responsáveis para que promovam a autonomia gradual da criança, prevenindo a superproteção.

Fonte: A pesquisadora (2022).

As famílias enfrentam diversos obstáculos em relação à inclusão nas escolas, como a busca por vagas adequadas e as devidas adaptações, a luta contra a discriminação, a importância de estabelecer uma colaboração efetiva com os educadores, além do estresse emocional decorrente da busca por direitos e por um atendimento que atenda às necessidades de suas crianças.

Essa constatação pode ser relacionada às ideias de Freire (1996), que atribui ao diálogo um papel fundamental na construção das relações educativas. Na perspectiva freireana, o diálogo pressupõe respeito aos sujeitos e reconhecimento de seus conhecimentos e experiências.

Aplicando essa concepção à relação família-creche, compreende-se que o profissional não deve assumir uma posição de superioridade em relação à família. Ao contrário, deve estabelecer uma relação de escuta e colaboração.

As famílias não se limitam a ser apenas responsáveis pela matrícula ou pela assinatura de documentos escolares. No dia a dia da escola, elas participam das atividades, notam progressos e reconhecem desafios. No contexto da educação inclusiva, essa participação se torna ainda mais fundamental.

Bronfenbrenner (1996) contribui para essa compreensão ao considerar que o desenvolvimento da criança é resultado de processos de interação estabelecidos em diferentes contextos. Assim, conhecer o ambiente familiar pode ajudar o

profissional a compreender determinadas manifestações apresentadas pela criança no ambiente institucional.

Mantoan (2003), ao defender a valorização da diversidade, contribui para compreender que cada criança apresenta características próprias e necessita de práticas que considerem suas particularidades.

Além do suporte externo, a presença das famílias tem um papel fundamental na melhoria da experiência educacional. Ao dialogar com educadores e outros membros da instituição, ao trocar informações sobre o progresso das crianças e ao buscar condições apropriadas para a aprendizagem, elas promovem uma visão mais ampla da escola e incentivam a reflexão sobre os métodos utilizados.

Essa circunstância evidencia que o envolvimento da família deve ser analisado à luz das realidades práticas da vida familiar. Um outro ponto que foi notado diz respeito à importância de expandir as diretrizes relacionadas à educação inclusiva. Compreender os direitos das crianças e as opções pedagógicas se revelou essencial para permitir que os responsáveis se envolvessem de maneira mais ativa.

A Lei Brasileira de Inclusão determina que o acesso à educação deve ser assegurado de maneira inclusiva, levando em consideração as particularidades, interesses e demandas de aprendizagem das pessoas com deficiência.

Dessa forma, a organização pode servir como um local para fornecer informações e orientações às famílias. Os achados revelaram que a inclusão da família teve um papel importante na elaboração das estratégias pedagógicas. Ao entender melhor a criança, o educador consegue estruturar atividades que estimulem sua participação.

Na Educação Infantil, esse aspecto está diretamente ligado aos direitos de aprendizagem estabelecidos na BNCC. É fundamental que a criança tenha a chance de interagir, brincar, participar, explorar, se expressar e descobrir a si mesma. Assim, uma abordagem inclusiva precisa assegurar que a criança esteja engajada nas atividades em grupo, evitando que ela fique à parte devido às suas particularidades.

Um aspecto relevante é a conscientização de que a inclusão requer transformações nas posturas. Não é suficiente apenas fazer ajustes físicos; é fundamental enfrentar preconceitos e estabelecer vínculos pautados no respeito mútuo.

Nesse sentido, Sassaki (2003) enriquece a discussão ao ver a inclusão como um processo de mudança social. A organização deve alterar não somente seus ambientes, mas também suas práticas e posturas.

Os achados também mostraram que a colaboração com a família contribuiu para estabelecer um nível mais elevado de confiança entre os participantes. Quando os familiares e os profissionais trocaram informações e trabalharam juntos na busca de soluções, houve uma maior facilidade em lidar com os desafios enfrentados. Quando se pesquisou sobre o real papel da família frente ao processo inclusivo constatou-se que:

Quadro 2 - Resumo das Atividades de Pesquisa.

Interação contínua com educadores e administradores para harmonizar táticas de ensino.
Troca de dados acerca das particularidades, preferências e desafios enfrentados pelo aluno.
Supervisão constante das atividades e da rotina de estudos em casa.
Proposta de aceitação total, amor e proteção no contexto familiar.
Promoção da autonomia e das capacidades da criança ou do adolescente em cada etapa do desenvolvimento.
Formação de uma rede de suporte com outras famílias e especialistas para compartilhar vivências.

Fonte: A pesquisadora (2022).

Como comprovado, a família desempenha uma função essencial no processo de inclusão, servindo como pilar de suporte, incentivo e proteção dos direitos de indivíduos com deficiência ou necessidades especiais. Ela funciona como o principal elo entre o indivíduo, a instituição de ensino e a comunidade, favorecendo a independência, a valorização pessoal e a real participação social. A inclusão da família trouxe contribuições significativas para o crescimento da criança. Em primeiro lugar, possibilitou um entendimento mais profundo sobre a criança. Os familiares compartilharam dados que ajudaram a reconhecer interesses, gostos e necessidades.

Esse resultado está de acordo com Mantoan (2003), que defende uma escola capaz de reconhecer as diferenças e reorganizar suas práticas para atender à diversidade. Para a autora, a inclusão não consiste simplesmente na presença física da criança na instituição, mas requer mudanças na organização escolar e nas práticas educativas.

Além disso, o envolvimento da família contribuiu para a manutenção das vivências entre o lar e a instituição. Em terceiro lugar, a família desempenhou um papel importante no reforço dos laços emocionais. A criança costuma experimentar uma sensação de maior segurança ao notar que há diálogo e cooperação entre aqueles que a cuidam e educam.

A BNCC (Brasil, 2018) estabelece justamente esses direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil. Dessa forma, os resultados demonstraram que uma prática inclusiva precisa garantir a participação da criança nas experiências cotidianas da creche.

Por último, a contribuição da família foi fundamental para o desenvolvimento de uma cultura que valoriza a inclusão. Dessa forma, a família não pode ser encarada apenas como receptora das iniciativas da instituição, mas sim como uma parte ativa no processo de educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como objetivo analisar o papel da família no processo de inclusão em uma Creche Municipal localizada no município de Manacapuru-AM/Brasil, no período de 2022–2023.

A análise permitiu compreender que a família exerceu papel fundamental no processo inclusivo, principalmente por meio do acompanhamento da criança, do compartilhamento de informações, da comunicação com os profissionais e da participação nas ações desenvolvidas pela instituição.

Constatou-se que a colaboração entre os familiares e a instituição de educação infantil ajudou a aprofundar a compreensão das particularidades e exigências das crianças, permitindo a criação de abordagens pedagógicas mais apropriadas.

Contudo, também foram reconhecidos obstáculos ligados à comunicação, à carência de dados sobre inclusão, à acessibilidade das famílias e às condições físicas e educacionais da instituição.

Nesse contexto, é fundamental fortalecer a comunicação entre a família e a creche, incentivar atividades de orientação e criar estratégias que permitam diversas maneiras de envolvimento.

A legislação do Brasil estabelece que a responsabilidade pela educação inclusiva é coletiva. A Lei Brasileira de Inclusão especifica que o Estado, a família, a comunidade escolar e a sociedade têm o dever de garantir uma educação de qualidade para as pessoas com deficiência.

Portanto, a inclusão não deve ser atribuída exclusivamente ao professor ou à família. Trata-se de uma responsabilidade coletiva.

Conclui-se que a participação familiar constitui elemento indispensável para a construção de uma Educação Infantil inclusiva. Quando família e instituição estabelecem uma relação baseada no respeito, diálogo, confiança e corresponsabilidade, ampliam-se as possibilidades de desenvolvimento, aprendizagem e participação das crianças.

A inclusão, assim, precisa ser entendida como um processo permanente de construção de uma instituição educativa capaz de reconhecer e valorizar as diferenças, eliminar barreiras e garantir que cada criança tenha o direito de participar plenamente das experiências da infância.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e

Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

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

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.



Principais Distúrbios da Aprendizagem

Main Learning Disorders

Flavia de Andrade Dias

Universidad de La Integración de Las Américas

Alderlan Souza Cabral

Orientador Dr. <https://lattes.cnpq.br/8583035818373126>

Resumo: Este estudo é uma descrição resumida de uma dissertação de mestrado que dá ênfase ao primeiro objetivo específico, desenvolvido para validação de título que traz como temática “Principais distúrbios da aprendizagem”. Os distúrbios de aprendizagem constituem uma temática de grande relevância no contexto educacional, uma vez que podem interferir significativamente no desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos estudantes. Essas dificuldades podem manifestar-se em diferentes áreas, especialmente na leitura, na escrita e na matemática, exigindo dos profissionais da educação conhecimentos que possibilitem a identificação das necessidades apresentadas pelos alunos e a adoção de estratégias pedagógicas adequadas. Este estudo teve como objetivo analisar os principais distúrbios de aprendizagem, destacando suas características, manifestações no ambiente escolar e possibilidades de intervenção pedagógica. O processo metodológico partiu de uma pesquisa bibliográfica com enfoque qualitativo, fundamentada em livros, artigos científicos, documentos educacionais e estudos relacionados à aprendizagem e aos transtornos específicos do neurodesenvolvimento. Os resultados da análise indicaram que dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia estão entre as manifestações mais discutidas no âmbito das dificuldades específicas de aprendizagem. Constatou-se, ainda, que a identificação adequada dessas condições não deve ocorrer de forma isolada pelo professor, sendo necessária, quando pertinente, a participação de equipe multiprofissional. Nesse sentido, a escola exerce papel fundamental na construção de práticas pedagógicas inclusivas, capazes de respeitar os diferentes ritmos e formas de aprendizagem.

Palavras-chave: aprendizagem; distúrbios de aprendizagem; dislexia; disgrafia; discalculia; educação inclusiva.

Abstract: This study presents a summary of a master's thesis, focusing on the first specific objective developed for the degree validation process, which addresses the theme of “Major learning disorders.” Learning disorders are a highly relevant topic in the educational context, as they can significantly interfere with students' academic, social, and emotional development. These difficulties can manifest in various areas—particularly reading, writing, and mathematics—requiring educators to possess the knowledge needed to identify students' needs and adopt appropriate pedagogical strategies. This study aimed to analyze major learning disorders, highlighting their characteristics, manifestations in the school environment, and possibilities for pedagogical intervention. The methodology involved qualitative bibliographic research based on books, scientific articles, educational documents, and studies related to learning and specific neurodevelopmental disorders. The analysis indicated that dyslexia, dysgraphia, dysorthography, and dyscalculia are among the most frequently discussed manifestations of specific learning difficulties. It was also found that the proper identification of these conditions should not be carried out by the teacher in isolation; rather, the involvement of a multidisciplinary team is necessary when appropriate. In this regard, schools play a fundamental role in establishing inclusive pedagogical practices that respect diverse learning paces and styles.

Keywords: learning. learning disorders; dyslexia; dysgraphia; dyscalculia; inclusive education.

INTRODUÇÃO

O aprendizado é um processo multifacetado que abrange uma série de fatores, incluindo os cognitivos, emocionais, sociais, culturais e pedagógicos. Dentro do contexto escolar, cada aluno possui suas particularidades, variações no ritmo de aprendizado e formas distintas de absorver e processar informações. Contudo, alguns estudantes podem enfrentar dificuldades específicas e persistentes em certas disciplinas, o que requer um suporte especial por parte da instituição de ensino e dos educadores envolvidos.

Os chamados transtornos específicos de aprendizagem referem-se a dificuldades prolongadas na aquisição de habilidades acadêmicas essenciais, como leitura, escrita e matemática. Na prática clínica atual, essas condições são frequentemente analisadas como transtornos específicos da aprendizagem, embora o termo “distúrbios de aprendizagem” ainda seja bastante comum em contextos educacionais.

Reconhecer essas dificuldades é crucial, pois problemas contínuos de aprendizado podem ter efeitos que vão além do rendimento na escola. Um aluno que constantemente se depara com o insucesso pode acabar sentindo-se incapaz, com a autoestima baixa, desmotivado e resistente às tarefas escolares. Portanto, entender as particularidades dos diversos transtornos é vital para impedir mal-entendidos sobre o comportamento e a capacidade cognitiva do estudante. Objetivo geral: analisar os principais distúrbios de aprendizagem, destacando suas características, manifestações no ambiente escolar e possibilidades de intervenção pedagógica.

Conforme a American Psychiatric Association (2023), os distúrbios de aprendizagem específicos se manifestam por meio de desafios contínuos na assimilação e emprego de capacidades acadêmicas, especialmente aquelas ligadas à leitura, escrita e matemática. Tais dificuldades são desproporcionais ao que seria normal para a faixa etária e podem afetar de maneira significativa o rendimento escolar e as atividades diárias.

A presente obra se justifica, pois é importante entender que enfrentar desafios em uma atividade específica não indica, de maneira obrigatória, a presença de um transtorno de aprendizagem. As dificuldades no ambiente escolar podem estar ligadas a aspectos pedagógicos, sociais, emocionais, ambientais ou à própria situação da educação. Para identificar um transtorno específico, é necessária uma avaliação detalhada e realizada por uma equipe multidisciplinar.

DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM: CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS

Os transtornos de aprendizagem não devem ser vistos apenas como uma carência de interesse ou dedicação por parte do estudante. As dificuldades particulares podem continuar a existir mesmo quando o aluno tem acesso a um ensino apropriado e se encontra em um ambiente propício para o aprendizado.

A Associação Americana de Psiquiatria (2023) define que os distúrbios específicos de aprendizagem estão vinculados a dificuldades contínuas na obtenção de competências acadêmicas essenciais. Dentre essas competências, estão a leitura de palavras, a interpretação de textos, a escrita e o raciocínio matemático.

É fundamental ressaltar que um aluno com transtorno específico de aprendizagem não apresenta, obrigatoriamente, uma redução na inteligência. As dificuldades podem se restringir a habilidades acadêmicas específicas, enquanto outras áreas de seu desenvolvimento permanecem intactas. Nesse contexto, Fletcher e colaboradores (2019) ressaltam:

A relevância de entender as dificuldades de aprendizagem sob uma ótica científica e multifacetada, levando em conta tanto os processos cognitivos que exercem influência quanto as circunstâncias educacionais em que o aluno se encontra.

Assim, a instituição de ensino deve evitar julgamentos apressados. Uma criança que tem dificuldades de leitura pode estar lidando com várias circunstâncias, como um ensino que não se adequa às suas necessidades, falta de contato com textos, obstáculos relacionados à linguagem, questões emocionais ou uma condição de aprendizagem particular. Dessa forma, a análise deve levar em conta a trajetória acadêmica e o desenvolvimento integral do aluno.

Dislexia

A dislexia é uma das condições mais reconhecidas vinculadas a dificuldades específicas de aprendizado. Ela está sobretudo ligada a desafios contínuos na aprendizagem e no aprimoramento da leitura, bem como na decodificação de palavras. De acordo com a American Psychiatric Association, relatam que:

Os problemas de leitura podem abranger a precisão na decodificação de palavras, a velocidade ou fluência, além da capacidade de compreensão do texto. Frequentemente, o aluno apresenta dificuldades em associar letras a sons, em reconhecer palavras com agilidade e em ler de forma automatizada (American Psychiatric Association, 2023).

Dentro do ambiente escolar, a dislexia pode se manifestar através de sinais como a substituição ou ausência de letras, dificuldades na decodificação, uma leitura lenta e pouco fluente, além de dificuldades para identificar palavras e compreender textos, especialmente quando a leitura requer um esforço considerável.

É essencial, entretanto, não estabelecer uma conexão imediata entre qualquer obstáculo na leitura e a dislexia. O diagnóstico necessita de uma avaliação profissional e da consideração de diversos aspectos.

Durante o processo de ensino-aprendizagem, o docente pode empregar métodos que estimulem a consciência fonológica, a ligação entre sons e letras, a leitura em conjunto, atividades que envolvam múltiplos sentidos, textos apropriados ao estágio de desenvolvimento do aluno e fornecer constantes oportunidades de prática.

Disgrafia

A disgrafia envolve as dificuldades que surgem na escrita, particularmente em aspectos como a qualidade visual e a elaboração do texto. O aluno pode enfrentar desafios relacionados à disposição dos elementos no papel, à clareza, ao ritmo e à coordenação necessária para realizar a escrita.

É essencial distinguir entre problemas temporários de escrita e uma condição duradoura. Durante a alfabetização, é comum que crianças exibam uma escrita inconsistente, pois estão aprimorando suas capacidades motoras e de linguagem. A inquietação surge quando esses problemas se mantêm e afetam de forma considerável o rendimento escolar.

Na escola, é possível notar dificuldades como caligrafia ilegível, espaçamento inadequado entre as palavras, problemas para estruturar o texto de forma visual e cansaço excessivo durante longos períodos dedicados à escrita.

A ação pode envolver atividades que desenvolvam a coordenação motora fina, o entendimento do espaço, práticas de escrita gradual, uso de variados recursos visuais e, quando preciso, tecnologias que permitam ao aluno expressar seu saber sem estar limitado apenas à escrita à mão.

Disortografia

A disortografia é marcada por desafios na compreensão e aplicação das normas de escrita, além de dificuldades na estruturação da linguagem escrita. O aluno pode cometer erros de ortografia de forma contínua, mesmo depois de ter acesso a um ensino estruturado e a diversas chances de aprendizado.

Nas manifestações podem ocorrer substituições de letras, perdas, adições, dificuldades na aplicação de normas ortográficas e desafios na escrita de certos sons.

A atividade docente precisa levar em conta que a aquisição da ortografia se dá de maneira gradual. Portanto, é fundamental evitar abordagens que se baseiem unicamente na repetição automatizada e na avaliação de equívocos.

Exercícios de leitura, escrita, análise da linguagem, jogos de palavras, comparação de diferentes formas de escrita e a elaboração conjunta de textos podem ajudar no aprimoramento das competências ortográficas.

O docente pode empregar os enganos cometidos pelo aluno como ferramentas para um diagnóstico educacional, reconhecendo tendências e organizando intervenções direcionadas.

Discalculia

A discalculia refere-se a dificuldades específicas no aprendizado da matemática. O aluno pode ter dificuldades em entender conceitos numéricos, efetuar cálculos, relacionar tamanhos e aplicar métodos matemáticos. Conforme indicado: “Os desafios em matemática podem incluir aspectos como percepção numérica, retenção de informações aritméticas, execução de cálculos e raciocínio lógico-matemático” (Psychiatric Association, 2023).

Na instituição de ensino, o estudante pode ter dificuldades em entender o significado dos números, executar operações elementares, recordar informações aritméticas, solucionar questões matemáticas ou aplicar de maneira adequada os métodos de cálculo.

Esses desafios podem gerar uma sensação de insegurança em relação à Matemática. Dessa forma, a intervenção educacional precisa se esforçar para tornar os conceitos matemáticos mais tangíveis e relevantes.

A utilização de materiais interativos, jogos de matemática, problemas contextualizados, representações gráficas e tecnologia pode facilitar a compreensão dos conteúdos. O foco deve ir além da simples repetição de cálculos, buscando promover a assimilação dos conceitos matemáticos.

Os transtornos de aprendizagem podem impactar de maneira considerável o percurso educacional dos alunos. Se esses desafios não forem identificados e tratados de forma apropriada, podem ocorrer repercussões que afetam tanto o rendimento escolar quanto a envolvimento em diversas atividades.

Um dos principais desafios está na compreensão errônea do comportamento dos alunos. Um estudante que leva mais tempo para completar uma tarefa pode ser avaliado como desengajado; aquele que comete diversos erros de escrita pode ser rotulado como desatento; e o aluno que enfrenta dificuldades em matemática pode ser visto como incompetente.

Essas análises podem ajudar a formar uma percepção desfavorável sobre o aluno. A frequência de experiências malsucedidas pode reduzir sua disposição e autoconfiança para se envolver nas atividades.

Nesse contexto, é fundamental que a instituição de ensino reconheça que a diversidade presente nas salas de aula demanda abordagens pedagógicas adaptáveis. A inclusão vai além de assegurar que o aluno esteja matriculado e permaneça na escola; trata-se de criar um ambiente que possibilite sua participação ativa no aprendizado.

A legislação brasileira que promove a inclusão de pessoas com deficiência define diretrizes voltadas para a educação inclusiva, assegurando o acesso, a participação e a aprendizagem. No entanto, é fundamental que a aplicação dessas diretrizes esteja alinhada com a compreensão das necessidades reais dos alunos.

O papel do professor na identificação e intervenção pedagógica

O docente tem um papel crucial ao perceber as dificuldades que os alunos enfrentam. Por estar em contato constante com os estudantes, consegue notar variações, padrões de dificuldades e questões que requerem análise.

É importante destacar que o educador não deve conduzir de forma isolada o diagnóstico de um transtorno de aprendizagem. Sua principal tarefa é observar, documentar, elaborar estratégias de ensino e informar a equipe escolar e os familiares sobre as dificuldades persistentes que foram detectadas.

A avaliação realizada por especialistas pode incluir diversos profissionais, de acordo com as particularidades do aluno. A colaboração entre a escola, os familiares e os especialistas permite uma visão mais abrangente das necessidades educacionais.

É essencial que as abordagens educacionais sejam elaboradas levando em conta as particularidades de cada estudante. As opções incluem ajustar as atividades, utilizar materiais visuais e táteis, estender o prazo para a execução das tarefas, proporcionar orientações precisas e diretas, desenvolver atividades com níveis variados de dificuldade e empregar diversas modalidades de avaliação.

A abordagem educacional voltada para alunos com dificuldades específicas de aprendizagem precisa levar em conta suas particularidades, habilidades e necessidades que surgem durante sua trajetória escolar. Assim, a intervenção deve ir além da mera repetição de tarefas, sendo baseada em estratégias bem elaboradas, organizadas e variadas. Conforme Montilha e Godoy (2020) relatam que:

É fundamental que as intervenções educacionais levem em conta as particularidades dos alunos que apresentam dislexia, disortografia, disgrafia e discalculia, devendo-se buscar abordagens que realmente beneficiem o processo de ensino e aprendizagem.

As autoras enfatizam a relevância de métodos pedagógicos que apoiem os educadores na elaboração de soluções para atender aos distintos perfis de aprendizado. Essa percepção é igualmente articulada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que indica que as dificuldades que afetam a aprendizagem estão associadas a fatores que podem interferir em competências específicas em matemática, linguagem e escrita. O texto ressalta a importância de intervenções que visem reduzir os efeitos dessas dificuldades e oferecer condições mais favoráveis ao processo de aprendizagem.

Portanto, para alunos que apresentam dislexia, o educador pode empregar exercícios focados na consciência fonológica, na relação entre grafemas e fonemas, na leitura guiada, no reconhecimento de palavras e na compreensão de textos. A Biblioteca Virtual em Saúde do Ministério da Saúde define a dislexia como um transtorno específico de aprendizagem com origem neurológica, ressaltando as dificuldades na conexão entre letras e sons, na leitura e na estruturação das

seqüências linguísticas. Nesse contexto, uma abordagem educacional apropriada precisa levar em conta que “Indivíduos que possuem dislexia demonstram uma atividade cerebral diferenciada ao lidarem com os processos linguísticos associados à leitura” (Brasil, 2021).

A referência destaca que a dificuldade enfrentada pelo aluno não deve ser vista apenas como desinteresse ou falta de empenho. É essencial entender os mecanismos que intervêm na aprendizagem da leitura e disponibilizar ferramentas que ajudem o estudante a aprimorar suas competências.

Em relação à disgrafia, as tarefas podem incluir práticas de habilidades motoras finas, estruturação espacial, dominação do traçado, escrita progressiva e uso de diversos meios para registrar o aprendizado. O INEP destaca que a disgrafia pode acarretar dificuldades no gerenciamento dos músculos da mão, resultando em uma execução lenta, fadiga, traços imprecisos e problemas de legibilidade.

Para alunos com disortografia, as atividades precisam promover o desenvolvimento gradual das habilidades de ortografia. A abordagem pode incluir leitura, escrita, comparação de palavras, reconhecimento de padrões ortográficos e revisão em grupo.

A literatura técnica aponta que a disortografia não deve ser equacionada com os erros habituais que ocorrem durante a alfabetização. De acordo com a análise realizada por Batista e colaboradores, a disortografia está ligada a mudanças no processamento da linguagem escrita, podendo prejudicar a aquisição da ortografia, das regras gramaticais e da produção de textos.

Assim, o educador deve atentar-se aos tipos de falhas cometidas pelo aluno e criar estratégias de intervenção direcionadas. A simples correção não resolve o problema; é fundamental empregar o erro como um fator de análise para entender como o estudante está formando seu aprendizado em relação à escrita.

No caso da discalculia, é essencial que as abordagens educacionais permitam a elaboração dos conceitos matemáticos de maneira tangível, visual e em um contexto concreto. O uso de materiais manipuláveis, jogos, representações visuais, problemas práticos e ferramentas tecnológicas pode auxiliar no aprimoramento do raciocínio matemático.

O INEP caracteriza a discalculia como uma condição que prejudica as habilidades ligadas à interpretação de normas, conceitos e operações no âmbito da matemática. Ressalta-se que um aluno pode ser capaz de fazer certos cálculos de forma automática, mas ainda ter dificuldades em entender problemas matemáticos.

Assim, é fundamental que o educador não se baseie apenas em métodos que priorizem a memorização. A educação deve promover a compreensão dos princípios, permitindo que o aluno faça conexões entre números, quantidades, símbolos e contextos práticos.

O INEP define a discalculia como uma condição que afeta as competências relacionadas à compreensão de regras, conceitos e operações matemáticas. É importante destacar que um estudante pode conseguir realizar alguns cálculos de

forma mecânica, mas ainda ter dificuldades na compreensão de problemas que envolvem matemática.

Portanto, é essencial que o professor não dependa unicamente de abordagens que enfatizem a memorização. O aprendizado deve incentivar a compreensão dos conceitos, possibilitando que o estudante estabeleça ligações entre números, quantidades, símbolos e situações do cotidiano.

PROCESSO METODOLÓGICO

A pesquisa caracterizou-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa e de caráter descritivo, desenvolvida a partir da análise de produções científicas relacionadas aos distúrbios e transtornos de aprendizagem.

A pesquisa bibliográfica possibilita ao pesquisador entrar em contato com conhecimentos já produzidos sobre determinado objeto de estudo. Para Gil (2019), esse tipo de pesquisa é desenvolvido a partir de materiais já elaborados, especialmente livros e artigos científicos, permitindo a construção de uma fundamentação teórica consistente.

A abordagem qualitativa mostrou-se adequada porque o estudo buscou compreender características, manifestações e implicações dos distúrbios de aprendizagem, valorizando a interpretação dos conhecimentos produzidos na literatura. De acordo com Minayo (2014), a pesquisa qualitativa trabalha com significados, valores, crenças, relações e interpretações que não podem ser reduzidos exclusivamente a dados quantitativos.

Foram consideradas produções acadêmicas e documentos relacionados à aprendizagem, à educação inclusiva, à psicologia da educação e aos transtornos específicos da aprendizagem. A análise concentrou-se especialmente em quatro manifestações: dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia.

Após o levantamento bibliográfico, as informações foram organizadas em categorias temáticas, possibilitando discutir as características de cada transtorno, suas manifestações escolares e as possibilidades de intervenção pedagógica.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A revisão da literatura revelou que os distúrbios de aprendizagem formam uma área que requer atenção cuidadosa em seus conceitos. É essencial distinguir a dificuldade de aprendizagem do transtorno específico da aprendizagem, uma vez que esses termos não são intercambiáveis.

D'Avila e Silva (2023) verificaram na sua pesquisa sobre o assunto que muitos textos ainda fazem uso incorreto desses conceitos. As autoras ressaltam que os transtornos de aprendizagem específicos são vistos como condições do neurodesenvolvimento, enquanto as dificuldades de aprendizagem podem estar

ligadas a influências externas, questões emocionais, dinâmicas familiares, fatores socioeconômicos e aspectos pedagógicos.

Essa distinção é essencial para o ambiente educacional, já que nem todos os alunos com desempenho insatisfatório têm um transtorno específico. O rendimento precário pode ser devido a diversos fatores, como dificuldades relacionadas ao processo educativo.

A literatura também revela que os transtornos específicos de aprendizagem podem se manifestar de maneiras variadas. A dislexia impacta, especialmente, competências ligadas à leitura; a disgrafia está relacionada a desafios na escrita manual; a disortografia abrange problemas com a ortografia; e a discalculia afeta habilidades matemáticas específicas. Franceschini e colaboradores (2015) abordam que as dificuldades de aprendizado podem impactar de maneira adversa o progresso educacional, sublinhando a relevância de estratégias de prevenção, intervenção e inclusão. Dessa maneira, os escritores argumentam que “O aprendizado envolve a conexão entre várias competências” (Franceschini *et al.*, 2015).

Essa declaração evidencia que o aprendizado não acontece de forma isolada. A prática de ler, escrever, realizar cálculos, interpretar e solucionar problemas demanda uma variedade de habilidades cognitivas que se interligam no contexto da educação.

Pesquisas recentes destacam a importância de entender os distúrbios específicos da aprendizagem sob a ótica do neurodesenvolvimento. As publicações indicam que essas condições têm elementos biológicos e cognitivos, mas a maneira como se manifestam e o efeito que causam podem ser afetados pelo contexto ambiental.

Assim, a atuação nas escolas deve levar em conta as particularidades de cada aluno, assim como as condições disponíveis no contexto educacional.

Um outro ponto relevante encontrado nas fontes consultadas refere-se à avaliação. O papel do professor é fundamental na percepção das dificuldades dos alunos, mas ele não deve converter essas observações pedagógicas em diagnósticos clínicos. O reconhecimento de determinados sinais deve ser utilizado para direcionar estratégias de ensino e, quando preciso, encaminhar o aluno para uma avaliação especializada.

No Brasil, a Lei nº 14.254/2021 institui ações de monitoramento educacional voltadas a alunos com dislexia, TDAH ou outros distúrbios de aprendizagem, enfatizando a importância de atender às particularidades desses estudantes.

Além disso, o INEP explica que dislexia, discalculia, disgrafia e disortografia são identificadas como transtornos funcionais específicos que afetam o aprendizado, mas não devem ser imediatamente associadas a deficiências ou usadas para classificar o aluno como parte do público da Educação Especial (INEP, 2025). Essa diferenciação é fundamental, pois evita que o aluno seja visto apenas pelo seu diagnóstico. A atenção da escola deve se concentrar nas oportunidades de aprendizado e no crescimento das habilidades pessoais.

O Papel do Professor no Processo de Intervenção

O educador desempenha um papel crucial na supervisão de alunos que apresentam dificuldades de aprendizado, uma vez que é encarregado de planejar atividades de ensino, monitorar o rendimento e reconhecer as necessidades que requerem cuidados especiais.

Contudo, reconhecer indícios não implica fazer um diagnóstico clínico. O professor precisa anotar as dificuldades percebidas, conversar com os familiares, solicitar suporte da equipe pedagógica e, quando necessário, sugerir o encaminhamento para especialistas.

A ação educativa precisa ser realizada de forma constante. O aluno deve ter acesso a situações que o incentivem a aprimorar suas competências, empregando diversas ferramentas e abordagens.

Dentro desse cenário, a capacitação contínua dos educadores se torna fundamental. Quanto mais os professores conhecem sobre os diversos distúrbios de aprendizagem, mais amplas serão as oportunidades de desenvolver abordagens pedagógicas eficazes.

O educador deve se abster de fazer comparações entre alunos. Colocar um estudante com dificuldades específicas de aprendizagem ao lado de colegas sem esses obstáculos pode levar a uma sensação de fracasso e a uma falta de motivação.

Dessa forma, a avaliação precisa levar em conta o desenvolvimento pessoal do aluno, reconhecendo as melhorias obtidas ao longo do trajeto.

A presença da família é um fator importante para o suporte a alunos que enfrentam dificuldades de aprendizagem específicas. O diálogo entre educadores, diretores, parentes e especialistas possibilita a troca de informações e a criação de estratégias conjuntas.

Os familiares podem participar ativamente das tarefas escolares, promovendo a leitura, estabelecendo rotinas de estudos e mantendo um contato regular com a instituição de ensino. Por outro lado, a instituição de ensino não deve colocar toda a responsabilidade sobre a família em relação às dificuldades enfrentadas pelo aluno. O processo de aprendizado é influenciado por diversos fatores, e é papel da escola proporcionar um ambiente pedagógico apropriado.

A Lei nº 14.254/2021 destaca a relevância de um acompanhamento completo para alunos com dislexia, TDAH e outros distúrbios de aprendizagem, promovendo a colaboração entre diversas áreas e especialistas. Nesse contexto, a supervisão deve visar não só à elevação das notas, mas também ao aprimoramento do crescimento acadêmico, social e emocional do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação realizada possibilitou entender que os principais distúrbios específicos de aprendizagem — em especial a dislexia, a disgrafia, a disortografia e a discalculia — podem ter efeitos consideráveis no processo de ensino-aprendizagem.

As provas examinadas indicaram que esses distúrbios não devem ser considerados como desinteresse, apatia ou falta de habilidade intelectual. Trata-se de situações que demandam uma compreensão adequada, monitoramento constante e abordagens educacionais que sejam compatíveis com as necessidades identificadas.

Verificou-se, ainda, a relevância de distinguir entre dificuldades de aprendizagem e transtornos específicos da aprendizagem. Essa separação previne diagnósticos errôneos e auxilia a escola na elaboração de estratégias pedagógicas mais apropriadas.

A pesquisa evidenciou que o docente desempenha um papel fundamental na vigilância e no monitoramento dos alunos. No entanto, a avaliação educacional não pode substituir o diagnóstico feito por especialistas qualificados.

É essencial que as abordagens educacionais sejam variadas e personalizadas, integrando recursos visuais, objetos físicos, brincadeiras, ferramentas tecnológicas, leitura direcionada, escrita, jogos de matemática e diversas metodologias de avaliação.

Chega-se à conclusão de que entender os distúrbios de aprendizagem é essencial para criar uma escola mais inclusiva. O aluno não deve ser caracterizado por suas dificuldades, mas sim valorizado com base em suas habilidades, necessidades e oportunidades de crescimento. Assim, é fundamental que a escola, a família e os especialistas trabalhem juntos, assegurando que os alunos disponham de verdadeiras chances de aprendizado e envolvimento no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021**. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Brasília, DF, 2021.

D'AVILA, Anna Luiza de Castro; SILVA, Íris Marques Gonçalves. **Consenso e controvérsias das evidências científicas sobre os conceitos dos transtornos específicos da aprendizagem e das dificuldades de aprendizagem**. 2023.

FRANCESCHINI, Belinda Talarico; ANICETO, Gabriela; OLIVEIRA, Sabrina David de; ORLANDO, Rosimeire Maria. **Distúrbios de aprendizagem: disgrafia, dislexia e discalculia**. Educação, Batatais, v. 5, n. 2, p. 95-118, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LETCHER, Jack M.; LYON, G. Reid; FUCHS, Lynn S.; BARNES, Marcia A. **Learning disabilities: from identification to intervention**. 2. ed. New York:

Guilford Press, 2019.

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

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Glossário da Educação Especial: Censo Escolar 2025**. Brasília, DF: INEP, 2025.

MONTILHA, Denise Palharini; GODOY, Miriam Adalgisa Bedim. **Distúrbios de aprendizagem e suas possibilidades de intervenção: revisão sistemática**. 2020.

PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.



A Eficácia do Projeto Avançar nas Escolas da Rede Estadual de Ensino, na Cidade de Manaus, no Período de 2014 a 2018

The Effectiveness of the Avançar Project in State Public Schools in the City of Manaus, from 2014 to 2018

Victoria Jael Lima Kim

Resumo: Este estudo analisa a eficácia do Projeto Avançar nas escolas da rede estadual de ensino da cidade de Manaus, no período de 2014 a 2018. Trata-se de uma política pública educacional voltada à correção do fluxo escolar, com foco na redução da distorção idade-série, da evasão e da reprovação escolar. O estudo parte do reconhecimento de que, apesar dos avanços nas legislações educacionais brasileiras, persistem elevados índices de analfabetismo, abandono escolar e defasagem idade-ano, especialmente na região Norte do país. Nesse contexto, o Projeto Avançar foi implementado como estratégia de reorganização da trajetória escolar de estudantes com histórico de fracasso escolar, utilizando metodologias pedagógicas diferenciadas e ações de aceleração da aprendizagem. A pesquisa delimita-se às escolas estaduais de Manaus no período de 2014 a 2018, buscando compreender os impactos reais do programa no desempenho e na permanência dos estudantes. A relevância do estudo está na necessidade de avaliar a efetividade de políticas públicas educacionais voltadas ao enfrentamento do fracasso escolar, considerando possíveis lacunas entre os objetivos propostos e os resultados alcançados. Como objetivos específicos, busca-se analisar a redução dos índices de evasão, reprovação e distorção idade-série, identificar as políticas que estruturam o programa e compreender a atuação dos profissionais envolvidos. Conclui-se que a análise da eficácia do Projeto Avançar contribui para o debate sobre políticas educacionais e para o aprimoramento de estratégias voltadas à melhoria da qualidade da educação básica.

Palavras-chave: projeto avançar; políticas públicas educacionais; evasão escolar; distorção idade-série; educação básica.

Abstract: This study analyzes the effectiveness of the “Projeto Avançar” in state public schools in the city of Manaus between 2014 and 2018. The program is an educational public policy aimed at correcting school progression flow, focusing on reducing age-grade distortion, dropout rates, and school failure. The study is based on the recognition that, despite advances in Brazilian educational legislation, high levels of illiteracy, school dropout, and age-grade lag persist, especially in the northern region of the country. In this context, Projeto Avançar was implemented as a strategy to reorganize the educational trajectory of students with a history of school failure, using differentiated pedagogical methodologies and learning acceleration actions. The research is limited to state schools in Manaus during the period from 2014 to 2018, seeking to understand the actual impacts of the program on student performance and retention. The relevance of the study lies in the need to evaluate the effectiveness of educational public policies aimed at addressing school failure, considering possible gaps between proposed objectives and achieved results. The specific objectives include analyzing the reduction of dropout rates, repetition, and age-grade distortion, identifying the policies that structure the program, and understanding the role of the professionals involved. It is concluded that analyzing the effectiveness of Projeto Avançar contributes to the debate on

educational policies and to the improvement of strategies aimed at enhancing the quality of basic education.

Keywords: projeto avançar; educational public policies; school dropout; age-grade distortion; basic education.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira tem sido historicamente orientada por políticas públicas voltadas ao enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais, ao combate ao analfabetismo e à redução do fracasso escolar. Apesar dos avanços legais e institucionais, os indicadores educacionais ainda evidenciam desafios estruturais persistentes. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indicam que uma parcela significativa da população com 15 anos ou mais ainda se encontra em situação de analfabetismo. Esses fatores demonstram a complexidade do sistema educacional brasileiro e a necessidade de políticas mais efetivas.

No Estado do Amazonas, a problemática da evasão escolar e da distorção idade-série apresenta-se de forma ainda mais acentuada, especialmente na rede pública de ensino. Informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apontam índices expressivos de abandono escolar nos anos finais do Ensino Fundamental. Diante desse cenário, o Governo do Estado implementou o Programa de Correção de Fluxo Escolar, denominado Projeto Avançar, como estratégia de enfrentamento ao fracasso escolar e reorganização da trajetória educacional dos estudantes.

O Projeto Avançar, objeto deste estudo, está delimitado como uma política pública educacional implementada nas escolas da rede estadual de ensino da cidade de Manaus, no período de 2014 a 2018. O programa tem como finalidade corrigir a distorção idade-série por meio da aceleração da aprendizagem de estudantes com histórico de evasão, repetência e dificuldades de aprendizagem. Sua proposta envolve metodologias pedagógicas diferenciadas, com foco na aprendizagem significativa e na reorganização do fluxo escolar.

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de avaliar a efetividade de políticas públicas educacionais voltadas ao enfrentamento do fracasso escolar. Apesar de sua implementação, ainda há dúvidas quanto aos resultados concretos alcançados pelo Projeto Avançar, especialmente no que se refere à redução dos índices de evasão, reprovação e distorção idade-série. Assim, torna-se fundamental analisar se os objetivos propostos pelo programa estão sendo efetivamente atingidos no contexto escolar.

Diante disso, este estudo tem como objetivo geral analisar a eficácia do Projeto Avançar nas escolas da rede estadual de ensino de Manaus, no período de 2014 a 2018. Como objetivos específicos, busca-se: (i) identificar a influência do programa na redução da evasão escolar, reprovação e distorção idade-série; (ii) descrever as políticas públicas que estruturam o Projeto Avançar; (iii) analisar o papel dos profissionais envolvidos em sua execução; e (iv) verificar o tipo de capacitação e orientação oferecidas aos docentes.

Portanto, este trabalho se propõe a contribuir para o debate sobre a eficácia de políticas educacionais de correção de fluxo escolar, especialmente em contextos de vulnerabilidade educacional como o do Amazonas. Ao analisar o Projeto Avançar em sua dimensão prática e institucional, busca-se ampliar a compreensão sobre seus impactos reais no sistema educacional. Além disso, o estudo oferece subsídios para futuras reflexões e possíveis reestruturações de políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade da educação básica.

No contexto da implementação de políticas educacionais, observa-se que a efetividade de programas como o Projeto Avançar depende diretamente de fatores estruturais, pedagógicos e sociais. A realidade das escolas públicas evidencia desafios relacionados à infraestrutura, formação docente e condições socioeconômicas dos estudantes. Esses elementos influenciam diretamente o processo de ensino e aprendizagem. Assim, a análise de políticas públicas educacionais deve considerar não apenas seus objetivos formais, mas também suas condições reais de execução. Esse cenário reforça a complexidade do sistema educacional brasileiro.

Além disso, a organização curricular e as estratégias metodológicas adotadas pelo Projeto Avançar desempenham papel fundamental nos resultados alcançados. A proposta de aceleração da aprendizagem busca atender estudantes em defasagem idade-série, mas enfrenta limitações no que se refere à consolidação de aprendizagens básicas. Em muitos casos, a progressão ocorre sem a plena recuperação das competências essenciais. Isso levanta discussões sobre a qualidade da aprendizagem oferecida aos estudantes. Dessa forma, torna-se necessário avaliar não apenas o fluxo escolar, mas também o nível de aprendizagem efetiva.

Por fim, destaca-se que a análise de políticas públicas educacionais como o Projeto Avançar contribui significativamente para o aprimoramento das ações governamentais na área da educação. A compreensão de seus impactos permite identificar avanços, fragilidades e possibilidades de melhoria. Nesse sentido, estudos dessa natureza são fundamentais para subsidiar decisões mais eficazes no campo educacional. Ao avaliar resultados concretos, torna-se possível refletir sobre novas estratégias de enfrentamento do fracasso escolar. Assim, este estudo contribui para o fortalecimento do debate acadêmico e institucional sobre a educação básica no Brasil.

REFERENCIAL TEÓRICO

Políticas Públicas de Enfrentamento ao Fracasso Escolar no Contexto do Projeto Avançar

As políticas públicas educacionais no Brasil têm historicamente se estruturado como respostas aos desafios do acesso, permanência e sucesso escolar. Nesse contexto, o enfrentamento ao fracasso escolar tornou-se uma prioridade das

agendas governamentais, especialmente diante dos elevados índices de evasão e repetência. Segundo Peters (1986), políticas públicas são ações do Estado que influenciam diretamente a vida social, seja por execução direta ou por meio de programas. O Projeto Avançar se insere nesse conjunto de ações voltadas à reorganização do fluxo escolar.

No cenário educacional brasileiro, o fracasso escolar é compreendido como um fenômeno multifatorial, relacionado a aspectos sociais, econômicos e pedagógicos. De acordo com Bourdieu (1998), as desigualdades educacionais refletem estruturas sociais mais amplas, que se reproduzem no ambiente escolar. Assim, políticas como o Projeto Avançar buscam mitigar esses efeitos por meio de estratégias de correção de fluxo e aceleração da aprendizagem.

A transição do sistema seriado para a organização em ciclos representou uma mudança significativa na política educacional brasileira. Segundo Barreto e Souza (2005), a organização em ciclos busca romper com a lógica da reprovação anual e promover a continuidade do processo de aprendizagem. Essa mudança fundamenta a criação de programas como o Projeto Avançar, que se estrutura como alternativa ao modelo tradicional de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) também legitima diferentes formas de organização escolar, incluindo ciclos e progressão continuada. O artigo 23 da LDB permite a flexibilidade na organização do ensino, desde que respeitados os princípios da aprendizagem. Nesse sentido, o Projeto Avançar se apoia legalmente nessa normativa para sua implementação no Estado do Amazonas.

O Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) estabelece metas relacionadas à universalização do ensino e à redução das desigualdades educacionais. Entre essas metas, destaca-se a necessidade de corrigir a distorção idade-série e garantir a permanência dos estudantes na escola. O Projeto Avançar surge como estratégia estadual alinhada a essas diretrizes nacionais.

A implementação de políticas de correção de fluxo escolar está associada à tentativa de reduzir índices de evasão e reprovação. Segundo Rutter (1987), o fracasso escolar também pode estar relacionado a fatores psicossociais, como baixa autoestima e dificuldades emocionais. Dessa forma, programas educacionais precisam considerar não apenas aspectos pedagógicos, mas também sociais e emocionais dos estudantes.

O Projeto Avançar, nesse contexto, propõe a aceleração da aprendizagem como estratégia central. Essa metodologia busca reorganizar o percurso escolar de estudantes em defasagem idade-série. Conforme Libâneo (2013), práticas pedagógicas diferenciadas são fundamentais para atender às necessidades específicas dos alunos em contextos de vulnerabilidade educacional.

A política de ciclos e programas de aceleração também pode ser compreendida como uma resposta à lógica de reprovação escolar. Para Freitas (2003), a reprovação não resolve as dificuldades de aprendizagem, apenas as acumula ao longo da trajetória escolar. Nesse sentido, políticas como o Projeto Avançar procuram oferecer alternativas à repetência tradicional.

Outro aspecto relevante refere-se ao financiamento e à racionalidade econômica das políticas educacionais. Segundo Oliveira (2007), muitas políticas de correção de fluxo surgem também como estratégias de otimização de recursos públicos. Isso significa que, além do objetivo pedagógico, há também uma dimensão administrativa e econômica envolvida.

No Estado do Amazonas, o Projeto Avançar foi implementado como política pública da Secretaria de Estado de Educação. Conforme Barbosa (2015), a SEDUC é responsável pela formulação e execução das políticas educacionais estaduais, incluindo programas de correção de fluxo. Dessa forma, o projeto integra um conjunto mais amplo de ações governamentais.

A articulação entre políticas federais e estaduais é fundamental para a compreensão do Projeto Avançar. Programas como o PNAIC (Brasil, 2012) e o Novo Mais Educação (Brasil, 2017) também contribuem para a redução das desigualdades educacionais. Esses programas atuam de forma complementar na tentativa de melhorar o desempenho escolar.

Segundo Minatel, Santos e Guimarães (2015), políticas de alfabetização e formação docente são essenciais para o sucesso de programas educacionais. No caso do Projeto Avançar, a capacitação de professores é um elemento central para a implementação das metodologias propostas. Isso reforça a importância da formação continuada no contexto da política pública.

A formação docente, entretanto, nem sempre ocorre de maneira suficiente ou contínua. De acordo com Tardif (2014), o trabalho docente é influenciado por saberes profissionais construídos na prática e na formação inicial. Assim, a eficácia de programas como o Projeto Avançar depende também da qualidade da formação oferecida aos professores.

A análise das políticas públicas de enfrentamento ao fracasso escolar exige considerar sua dimensão estrutural. Conforme Saviani (2008), a educação é atravessada por contradições sociais que limitam a efetividade das políticas educacionais. Nesse sentido, o Projeto Avançar deve ser analisado dentro de um contexto mais amplo de desigualdades educacionais.

Portanto, a compreensão do Projeto Avançar como política pública envolve a articulação entre legislação, práticas pedagógicas e contexto social. Segundo Secchi (2013), políticas públicas devem ser avaliadas não apenas por sua formulação, mas também por seus resultados e impactos. Essa perspectiva fundamenta a análise de sua eficácia no presente estudo.

Por fim, entende-se que o Projeto Avançar representa uma estratégia estatal de enfrentamento ao fracasso escolar, alinhada a políticas nacionais e internacionais de educação. No entanto, sua efetividade depende de múltiplos fatores, incluindo estrutura escolar, formação docente e condições sociais dos estudantes. Assim, sua análise exige uma abordagem crítica e multidimensional.

Organização Curricular, Estrutura e Funcionamento do Projeto Avançar

A organização curricular do Projeto Avançar está diretamente relacionada às políticas de correção de fluxo escolar implementadas no Brasil nas últimas décadas. Esse modelo busca responder às demandas de estudantes em distorção idade-série, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental. Segundo Libâneo (2013), o currículo deve ser compreendido como uma construção social e pedagógica, adaptada às necessidades reais dos sujeitos.

O Projeto Avançar se estrutura como uma política de aceleração da aprendizagem, voltada a estudantes com histórico de evasão e repetência. Essa proposta tem como objetivo reorganizar a trajetória escolar em menor tempo, sem comprometer a aprendizagem essencial. Para Arroyo (2010), políticas de aceleração emergem como tentativas de corrigir desigualdades acumuladas no percurso escolar.

O público-alvo do programa é estudantes entre 13 e 17 anos que apresentam defasagem em relação ao ano escolar correspondente. Esses estudantes, em geral, possuem trajetórias escolares marcadas por interrupções e dificuldades de aprendizagem. Segundo Rutter (1987), fatores escolares e psicossociais influenciam diretamente o desempenho e a permanência dos alunos na escola.

A estrutura do Projeto Avançar é organizada em fases, contemplando diferentes anos do Ensino Fundamental. Cada fase busca atender grupos específicos de estudantes, considerando seu nível de defasagem escolar. De acordo com Barreto e Souza (2005), a organização em ciclos e etapas flexíveis permite maior adaptação às necessidades dos alunos.

No que se refere à proposta pedagógica, o programa adota metodologias ativas e estratégias de aprendizagem significativa. Essas abordagens priorizam a construção do conhecimento a partir da realidade do estudante. Segundo Ausubel (2003), a aprendizagem significativa ocorre quando o novo conhecimento se relaciona com estruturas cognitivas pré-existentes.

A reorganização curricular proposta pelo Projeto Avançar também envolve a integração de áreas do conhecimento. Em vez de uma estrutura rígida por disciplinas, o currículo passa a ser trabalhado de forma interdisciplinar. Conforme a Fazenda (2011), a interdisciplinaridade favorece a articulação entre saberes e amplia a compreensão dos conteúdos escolares.

Essa mudança curricular busca superar o modelo fragmentado tradicional da educação básica. Para Morin (2000), o conhecimento escolar deve ser contextualizado e articulado, evitando a compartimentalização excessiva das disciplinas. Nesse sentido, o Projeto Avançar propõe uma abordagem mais integrada do ensino.

A implementação do programa também envolve a adaptação de materiais didáticos e estratégias avaliativas. A avaliação deixa de ter caráter exclusivamente classificatório e passa a assumir função diagnóstica e formativa. Segundo Luckesi

(2011), a avaliação deve ser um instrumento de acompanhamento da aprendizagem e não apenas de seleção.

Outro aspecto relevante é a flexibilização do tempo escolar dentro do programa. Os estudantes podem avançar de forma mais rápida entre as etapas, conforme seu desempenho. De acordo com Freitas (2003), a flexibilização do tempo escolar é uma estratégia para enfrentar os altos índices de repetência no sistema educacional.

O funcionamento do Projeto Avançar depende diretamente da organização das escolas e da gestão educacional. A Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) é responsável pela coordenação e acompanhamento do programa. Segundo Barbosa (2015), a gestão educacional envolve planejamento, execução e monitoramento de políticas públicas.

As escolas participantes do programa devem adequar sua estrutura pedagógica às diretrizes do Projeto Avançar. Isso inclui reorganização de turmas, planejamento docente e adaptação curricular. Para Libâneo (2013), a gestão escolar é fundamental para garantir a efetividade das políticas educacionais.

A formação dos professores é um elemento central para o funcionamento do programa. Os docentes precisam compreender as metodologias específicas da aceleração da aprendizagem. Segundo Tardif (2014), o trabalho docente é construído a partir de saberes profissionais adquiridos na formação e na prática.

Além disso, o programa prevê acompanhamento pedagógico contínuo dos estudantes. Esse acompanhamento busca identificar dificuldades e promover intervenções pedagógicas. Conforme Vygotsky (2007), a mediação pedagógica é essencial para o desenvolvimento da aprendizagem.

A articulação entre currículo, avaliação e práticas pedagógicas constitui a base do funcionamento do Projeto Avançar. Esses elementos devem atuar de forma integrada para garantir a aprendizagem dos estudantes. Segundo Sacristán (2000), o currículo é um processo dinâmico que se concretiza na prática escolar.

Por fim, o Projeto Avançar representa uma tentativa de reorganização do fluxo escolar por meio de mudanças estruturais no currículo e na prática pedagógica. No entanto, sua efetividade depende de fatores como formação docente, gestão escolar e condições estruturais das escolas. Assim, sua análise exige uma abordagem crítica e contextualizada.

Eficácia do Projeto Avançar e Análise dos Indicadores Educacionais

A análise da eficácia do Projeto Avançar exige a compreensão de seus resultados a partir dos indicadores educacionais de evasão, reprovação e distorção idade-série. Esses indicadores são fundamentais para avaliar políticas públicas educacionais. Segundo Secchi (2013), a avaliação de políticas públicas deve considerar não apenas sua formulação, mas principalmente seus resultados e impactos sociais.

No contexto educacional brasileiro, a eficácia de programas de correção de fluxo está associada à capacidade de reduzir desigualdades escolares. De acordo com Saviani (2008), a escola reflete as contradições sociais existentes, o que influencia diretamente os resultados das políticas educacionais. Assim, avaliar o Projeto Avançar requer considerar também os condicionantes sociais dos estudantes.

Os dados educacionais mostram que a evasão escolar permanece um desafio recorrente em diversas regiões do país. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), os índices de abandono escolar ainda são significativos, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental. Isso levanta questionamentos sobre a efetividade de políticas como o Projeto Avançar.

A distorção idade-série é um dos principais problemas que o programa busca enfrentar. Esse fenômeno ocorre quando o estudante está em um ano escolar incompatível com sua idade. Para Rutter (1987), trajetórias escolares interrompidas podem estar associadas a fatores emocionais, sociais e institucionais, o que complexifica sua resolução.

O Projeto Avançar propõe como estratégia central a aceleração da aprendizagem. Essa abordagem busca reorganizar o percurso escolar do estudante em menor tempo. Segundo Libâneo (2013), estratégias pedagógicas diferenciadas são essenciais para atender estudantes em contextos de vulnerabilidade educacional.

No entanto, a eficácia de programas de aceleração depende da qualidade de sua implementação. Para Fullan (2009), reformas educacionais frequentemente falham quando não há suporte adequado à execução das políticas. Isso inclui formação docente, infraestrutura e acompanhamento pedagógico contínuo.

No caso do Projeto Avançar, a atuação dos professores é um elemento central para o alcance dos objetivos propostos. Segundo Tardif (2014), o saber docente é construído na interação entre teoria e prática, o que influencia diretamente o sucesso das políticas educacionais. Assim, a formação docente impacta diretamente os resultados do programa.

A gestão educacional também desempenha papel fundamental na eficácia do programa. A Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) é responsável pelo monitoramento e implementação do Projeto Avançar. Conforme Barbosa (2015), a gestão eficiente de políticas públicas educacionais requer articulação entre planejamento, execução e avaliação.

Outro fator relevante é o investimento público destinado ao programa. Políticas educacionais dependem de financiamento adequado para sua efetividade. Segundo Oliveira (2007), a racionalidade econômica influencia diretamente a implementação de políticas de correção de fluxo escolar.

A análise dos indicadores de aprovação e reprovação no período investigado permite observar tendências importantes. Em muitos casos, políticas de aceleração apresentam melhorias iniciais, mas nem sempre garantem resultados sustentáveis. Para Freitas (2003), isso ocorre quando não há mudanças estruturais no sistema educacional.

A permanência dos estudantes na escola também é um indicador essencial de eficácia. Programas como o Avançar buscam reduzir a evasão por meio da reorganização do fluxo escolar. Segundo Arroyo (2010), garantir a permanência escolar exige mais do que intervenções pedagógicas, envolvendo também condições sociais e institucionais.

A distorção idade-série permanece como um dos principais desafios da educação básica. Mesmo com políticas de correção de fluxo, esse indicador tende a persistir em contextos de vulnerabilidade social. De acordo com Bourdieu (1998), as desigualdades educacionais são reproduzidas pelas estruturas sociais e escolares.

A avaliação da eficácia do Projeto Avançar deve considerar também a percepção dos atores escolares. Professores, gestores e estudantes influenciam diretamente a implementação da política. Para Minayo (2013), a compreensão dos fenômenos sociais exige a articulação entre dados objetivos e subjetivos.

A literatura aponta que políticas de aceleração podem apresentar resultados limitados quando não são acompanhadas de mudanças estruturais. Segundo Sacristán (2000), o currículo e as práticas pedagógicas precisam estar alinhados para garantir aprendizagem significativa. Caso contrário, os resultados tendem a ser superficiais.

Portanto, a eficácia do Projeto Avançar deve ser analisada de forma crítica e contextualizada. Embora o programa apresente objetivos claros de redução do fracasso escolar, seus resultados dependem de múltiplos fatores. Segundo Secchi (2013), a efetividade de políticas públicas deve ser avaliada considerando resultados, impactos e contexto de implementação.

Conclui-se que o Projeto Avançar representa uma importante estratégia de enfrentamento ao fracasso escolar no Estado do Amazonas. No entanto, sua eficácia não pode ser compreendida de forma isolada dos fatores sociais, pedagógicos e institucionais que influenciam o sistema educacional. Assim, sua análise exige uma abordagem integrada e multidimensional.

Dessa forma, a análise da eficácia do Projeto Avançar evidencia que políticas de correção de fluxo escolar representam respostas institucionais importantes ao problema do fracasso escolar, mas não atuam de maneira isolada nem de maneira suficiente para sua superação integral. Os resultados obtidos indicam avanços pontuais em determinados indicadores, porém sem consolidação uniforme ao longo do período analisado. Isso demonstra que a complexidade do fenômeno educacional exige intervenções contínuas e articuladas. Assim, o programa deve ser compreendido dentro de um conjunto mais amplo de políticas educacionais.

Além disso, observa-se que a efetividade do Projeto Avançar está diretamente relacionada à articulação entre gestão educacional, prática pedagógica e condições estruturais das escolas. Quando esses elementos não atuam de forma integrada, os resultados tendem a ser limitados ou instáveis. Isso reforça a ideia de que políticas públicas educacionais dependem não apenas de sua formulação, mas principalmente de sua implementação no cotidiano escolar. Portanto, a análise da eficácia deve considerar o contexto real em que a política é executada.

Por fim, conclui-se que o enfrentamento do fracasso escolar requer uma abordagem sistêmica, que vá além de programas de aceleração da aprendizagem. Embora o Projeto Avançar contribua para a reorganização do fluxo escolar, sua capacidade de transformação estrutural ainda é parcial. Dessa maneira, torna-se fundamental o desenvolvimento de políticas complementares voltadas à melhoria da qualidade do ensino e à redução das desigualdades educacionais. Assim, a discussão sobre sua eficácia permanece aberta e relevante no campo das políticas públicas educacionais.

METODOLOGIA

A presente pesquisa delimita-se ao estudo do Projeto Avançar no contexto da rede estadual de ensino do município de Manaus, no estado do Amazonas. O recorte temporal compreende o período de 2014 a 2018, tendo em vista a disponibilidade de dados oficiais fornecidos pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino. Essa delimitação permite observar a consolidação e os desdobramentos da política pública ao longo do tempo. O foco central está na análise da eficácia do programa no enfrentamento do fracasso escolar. Não se pretende generalizar os resultados para outras realidades educacionais. O estudo concentra-se, portanto, em um contexto específico e bem definido.

A pesquisa caracteriza-se como de natureza aplicada, uma vez que busca analisar um problema concreto relacionado às políticas educacionais. Apresenta também caráter descritivo e correlacional, pois descreve fenômenos educacionais e estabelece relações entre variáveis como reprovação, evasão e distorção idade-série. O objetivo principal é compreender a eficácia do Projeto Avançar enquanto política pública. Para isso, utiliza dados empíricos e documentos institucionais. A investigação se fundamenta em abordagem mista, integrando métodos qualitativos e quantitativos. Essa combinação permite uma análise mais ampla e consistente do objeto estudado.

A abordagem qualitativa foi utilizada para interpretar o contexto das políticas públicas educacionais vinculadas ao Projeto Avançar. Essa perspectiva possibilita compreender significados, práticas institucionais e orientações pedagógicas presentes na implementação do programa. Foram analisados documentos oficiais, legislações e diretrizes educacionais. A interpretação qualitativa permite captar aspectos que não são mensuráveis diretamente, como discursos institucionais e organização pedagógica. Dessa forma, contribui para uma compreensão mais profunda do fenômeno estudado. A análise qualitativa assume papel fundamental na interpretação crítica da política pública.

A abordagem quantitativa, por sua vez, foi aplicada na análise dos indicadores educacionais relacionados ao Projeto Avançar. Foram considerados dados referentes às taxas de aprovação, reprovação, abandono escolar e distorção idade-série. Esses dados foram organizados em tabelas e gráficos para facilitar a visualização e interpretação dos resultados. O tratamento estatístico foi realizado com o auxílio

do software Excel. Essa etapa permitiu identificar tendências e padrões ao longo do período analisado. Assim, foi possível mensurar os resultados do programa de forma objetiva.

A integração entre as abordagens qualitativa e quantitativa constitui elemento central desta pesquisa. Essa combinação metodológica permite uma compreensão mais completa do fenômeno estudado. Os dados numéricos são interpretados à luz das análises teóricas e documentais. Ao mesmo tempo, os elementos qualitativos são fortalecidos pelos resultados estatísticos. Essa articulação possibilita maior profundidade na interpretação dos resultados. Trata-se de uma estratégia metodológica que amplia a confiabilidade da investigação.

O estudo adota ainda o desenho de investigação do tipo aninhado ou incrustado simultâneo de modelo dominante. Nesse modelo, ambos os métodos são utilizados simultaneamente, porém com predominância de uma abordagem principal. No caso desta pesquisa, a abordagem qualitativa assume maior peso interpretativo. Os dados quantitativos são incorporados como suporte à análise central. Essa configuração permite uma leitura mais ampla e contextualizada da realidade investigada. Assim, o desenho metodológico favorece a articulação entre diferentes níveis de análise.

A triangulação de dados foi utilizada como estratégia para fortalecer a consistência dos resultados obtidos. Essa técnica consiste na comparação entre diferentes fontes de informação, como documentos oficiais, dados estatísticos e literatura acadêmica. A triangulação permite confrontar e validar as informações coletadas. Dessa forma, reduz possíveis vieses e aumenta a credibilidade da pesquisa. Além disso, possibilita uma análise mais abrangente do objeto estudado. Trata-se de um procedimento fundamental em pesquisas de métodos mistos.

Os critérios de análise dos dados foram baseados na técnica de análise de conteúdo temática. Essa metodologia permite identificar categorias e padrões recorrentes nos dados coletados. Foram consideradas categorias como evasão escolar, reprovação, distorção idade-série e políticas de correção de fluxo. A análise foi conduzida com base em referenciais teóricos da área educacional. Esse processo possibilitou a organização e interpretação sistemática das informações. Assim, garantiu-se maior rigor científico na análise dos dados.

A pesquisa também apresenta limitações metodológicas relacionadas principalmente à disponibilidade de dados secundários. Algumas informações dependem de registros institucionais da Secretaria de Educação, o que pode restringir a amplitude da análise. Além disso, não foram realizadas entrevistas com todos os sujeitos envolvidos na implementação do programa. Essas limitações, no entanto, não comprometem a validade da investigação. Elas apenas delimitam o alcance interpretativo dos resultados. Ainda assim, os dados disponíveis são suficientes para a análise proposta.

No que se refere aos aspectos éticos, a pesquisa utilizou exclusivamente dados de domínio público e documentos oficiais. Não houve identificação de indivíduos ou uso de informações pessoais sensíveis. O estudo respeita os princípios éticos da

pesquisa científica e da legislação vigente sobre acesso à informação. A análise foi conduzida de forma responsável e crítica. Dessa maneira, garante-se a integridade do processo investigativo. Os resultados são apresentados com base em fontes verificáveis.

A escolha do método misto justifica-se pela complexidade do objeto de estudo. O Projeto Avançar envolve dimensões pedagógicas, administrativas e sociais que não podem ser compreendidas por um único método. A integração entre diferentes abordagens metodológicas amplia a capacidade de análise. Isso permite observar tanto os resultados quanto os processos envolvidos na política pública. Assim, o método adotado se mostra adequado aos objetivos da pesquisa. Ele favorece uma compreensão mais completa do fenômeno educacional.

O enfoque descritivo da pesquisa permite caracterizar de forma detalhada o funcionamento do Projeto Avançar. Já o enfoque correlacional possibilita identificar relações entre variáveis educacionais. Essa combinação metodológica contribui para uma análise mais robusta. Dessa forma, é possível compreender não apenas os dados, mas também suas inter-relações. O estudo busca, assim, ir além da simples descrição dos fenômenos. Ele procura interpretar os resultados dentro de um contexto educacional mais amplo.

A coleta de dados foi realizada por meio de pesquisa documental e bibliográfica. Foram consultados relatórios oficiais, legislações, decretos e documentos institucionais da SEDUC. Além disso, foram utilizados teses, dissertações e artigos científicos relacionados ao tema. Essa diversidade de fontes permite maior consistência na análise. A pesquisa documental constitui uma base importante para a investigação. Já a pesquisa bibliográfica oferece suporte teórico ao estudo.

Os dados quantitativos foram organizados a partir de informações estatísticas oficiais fornecidas pela Secretaria de Educação do Amazonas. Esses dados foram tratados e sistematizados em tabelas e gráficos. Essa organização possibilitou uma visualização clara das variações nos indicadores educacionais. O uso de ferramentas digitais contribuiu para o tratamento dos dados. Dessa forma, foi possível identificar padrões ao longo do período analisado. A análise quantitativa complementa a interpretação qualitativa dos dados.

A análise dos dados seguiu o modelo proposto por Bardin na análise de conteúdo. Esse processo envolveu três etapas principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na pré-análise, foram organizados os documentos e dados coletados. Na fase de exploração, realizou-se a categorização das informações. Por fim, os resultados foram interpretados à luz do referencial teórico. Esse procedimento garantiu sistematicidade e rigor à análise.

Por fim, o marco metodológico adotado demonstra coerência com os objetivos da pesquisa. A combinação entre métodos qualitativos e quantitativos permite uma análise mais ampla do Projeto Avançar. A utilização de múltiplas fontes de dados contribui para a robustez dos resultados. O desenho metodológico escolhido favorece a compreensão da eficácia da política pública estudada. Dessa forma, a pesquisa se estrutura de maneira consistente e fundamentada. O método adotado garante a confiabilidade e a relevância científica do estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos na pesquisa indicam que o Projeto Avançar apresenta impactos relevantes na organização do fluxo escolar nas unidades de ensino analisadas em Manaus. Observa-se que, ao longo do período investigado, houve redução parcial dos índices de distorção idade-série em algumas escolas participantes do programa. No entanto, essa redução não ocorre de forma homogênea entre todas as unidades da rede. Em determinados contextos, os avanços são discretos ou instáveis ao longo dos anos. Isso sugere que a eficácia do programa depende de fatores internos e externos à sua implementação.

No que se refere aos índices de aprovação e reprovação, os dados demonstram oscilações durante o período analisado. Em alguns anos, verifica-se aumento nas taxas de aprovação, o que pode indicar melhoria no fluxo escolar. Entretanto, em paralelo, observa-se manutenção ou leve redução no nível de aprendizagem efetiva dos estudantes. Esse cenário sugere que a progressão escolar nem sempre está acompanhada de consolidação das habilidades básicas esperadas. Assim, os resultados apontam uma possível dissociação entre avanço formal e aprendizagem real.

Em relação ao abandono escolar, os dados evidenciam certa redução em parte das escolas analisadas, o que pode estar associado às estratégias de correção de fluxo e ações pedagógicas do programa. Ainda assim, o fenômeno não é completamente eliminado, permanecendo presente em diferentes contextos escolares. Isso indica que fatores sociais, econômicos e estruturais continuam influenciando a permanência dos estudantes na escola. Portanto, o programa contribui, mas não resolve integralmente o problema da evasão. A persistência desse indicador reforça a complexidade do fracasso escolar.

A análise qualitativa dos dados aponta que a implementação do Projeto Avançar está diretamente relacionada à reorganização curricular e à adoção de metodologias específicas para estudantes em defasagem idade-série. No entanto, professores e gestores enfrentam desafios relacionados à formação continuada e à adequação dos materiais didáticos. Essas dificuldades impactam a efetividade das ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Assim, percebe-se que a execução do programa depende fortemente das condições estruturais da escola. Esse fator interfere diretamente nos resultados alcançados.

De modo geral, os resultados indicam que o Projeto Avançar contribui parcialmente para o enfrentamento do fracasso escolar, especialmente no que se refere à organização do fluxo escolar. Contudo, sua eficácia plena é limitada por fatores estruturais, pedagógicos e sociais que ultrapassam sua proposta inicial. Dessa forma, observa-se que o programa atua como uma política de mitigação, mas não de superação total das desigualdades educacionais. A discussão dos dados evidencia a necessidade de aprimoramento contínuo das estratégias adotadas. Assim, os resultados reforçam a importância de políticas complementares para maior efetividade educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais desta pesquisa permitem afirmar que o Projeto Avançar se configura como uma política pública relevante no enfrentamento do fracasso escolar no contexto da rede estadual de ensino de Manaus. Ao longo do estudo, foi possível compreender suas principais características, objetivos e estratégias de implementação. Observou-se que o programa busca corrigir a distorção idade-série e reduzir índices de reprovação e evasão escolar. No entanto, seus resultados apresentam variações ao longo do período analisado. Isso demonstra que sua efetividade não é uniforme entre as escolas. Assim, trata-se de uma política de impacto parcial.

De maneira geral, os dados analisados indicam que o Projeto Avançar contribui para a reorganização do fluxo escolar, possibilitando que estudantes em defasagem avancem em sua trajetória educacional. Entretanto, esse avanço nem sempre está acompanhado de aprendizagem consolidada. Em alguns casos, há progressão escolar sem o pleno domínio das competências básicas esperadas para cada etapa. Esse aspecto revela uma tensão entre aprovação e aprendizagem efetiva. Portanto, o programa atua mais na regularização do percurso escolar do que na eliminação das dificuldades de aprendizagem. Esse resultado precisa ser considerado na avaliação da política.

Outro ponto relevante identificado é que a implementação do Projeto Avançar depende diretamente das condições estruturais das escolas e da formação dos profissionais envolvidos. A atuação docente, especialmente, exerce influência significativa nos resultados obtidos pelos estudantes. Contudo, desafios relacionados à formação continuada e ao suporte pedagógico ainda são evidentes. Essas limitações impactam o desenvolvimento pleno das ações previstas pelo programa. Dessa forma, a eficácia da política pública está associada à sua execução no cotidiano escolar. Isso reforça a necessidade de maior investimento em suporte pedagógico.

No que se refere aos indicadores educacionais, constatou-se que houve oscilações nos índices de aprovação, reprovação e abandono escolar ao longo do período analisado. Embora em alguns momentos tenha ocorrido melhoria nesses indicadores, não se observa uma tendência totalmente estável de avanço contínuo. Isso indica que os resultados do Projeto Avançar são influenciados por múltiplos fatores internos e externos ao ambiente escolar. Entre esses fatores, destacam-se aspectos socioeconômicos e estruturais. Assim, a política não pode ser analisada isoladamente de seu contexto. Esse elemento é fundamental para a interpretação dos resultados.

A análise também permitiu identificar que o Projeto Avançar se insere em um conjunto mais amplo de políticas educacionais voltadas à correção de fluxo escolar. Nesse sentido, ele não atua de forma isolada, mas articulado a outras ações do sistema educacional. No entanto, essa articulação nem sempre garante a efetividade esperada na redução do fracasso escolar. Ainda persistem desafios relacionados à aprendizagem significativa dos estudantes. Isso evidencia que políticas de correção

de fluxo têm alcance limitado quando não acompanhadas de medidas estruturais mais amplas. Portanto, há necessidade de integração mais eficaz entre políticas educacionais.

Diante dos resultados obtidos, conclui-se que o Projeto Avançar apresenta contribuições importantes, mas também limitações significativas. Sua principal contribuição está na reorganização do fluxo escolar e na tentativa de reduzir a distorção idade-série. Por outro lado, suas limitações estão relacionadas à aprendizagem efetiva e à permanência de desigualdades educacionais. Dessa forma, o programa não resolve integralmente o problema do fracasso escolar. Ele atua como uma estratégia intermediária de intervenção. Assim, sua avaliação deve considerar tanto avanços quanto fragilidades.

Por fim, ressalta-se a importância de novos estudos que aprofundem a análise da eficácia do Projeto Avançar em diferentes contextos e períodos. Pesquisas futuras podem incluir a perspectiva dos estudantes e professores de forma mais direta, ampliando a compreensão sobre os impactos da política pública. Além disso, recomenda-se o fortalecimento de políticas complementares que priorizem a aprendizagem efetiva e não apenas a progressão escolar. A educação, nesse sentido, deve ser compreendida de forma integral e contínua. Assim, espera-se contribuir para o aprimoramento das políticas educacionais e para a melhoria da qualidade do ensino público.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 2000.
- ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 2004.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **Educação como política pública**. 2004.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Organização do trabalho pedagógico na educação infantil**. 2006.
- BOURDIEU, Pierre. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 1992.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 1989.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)**. 1996.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014–2024**. 2014.
- CARVALHO, José Murilo de. **A cidadania no Brasil: o longo caminho**. 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 1996.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1987.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 2009.
- FULLAN, Michael. **The new meaning of educational change**. 2007.
- GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 1996.
- IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. 2023.
- INEP. **Censo escolar da educação básica**. 2023.
- INEP. **Indicadores educacionais: fluxo escolar da educação básica**. 2022.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2013.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 2008.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 2012.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 2014.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. 2007.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Política educacional e trabalho docente**. 2004.
- RUTTER, Michael *et al.* **Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children**. 1979.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 2000.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 2008.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2007.
- SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2013.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2014.
- UNESCO. **Relatório de monitoramento global da educação**. 2021.



Quando uma Borboleta Inaugura um Percurso Investigativo: Crianças, Professoras e Múltiplas Linguagens na Educação Infantil

When a Butterfly Inaugurates an Investigative Journey: Children, Teachers, and Multiple Languages in Early Childhood Education

Queila Strücker Pinheiro

Pedagoga pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUI, Pós-Graduada em Ludopedagogia e Arte Educação na Educação Básica pela Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí - FAFIPA, Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela FAVENI - Faculdade Venda Nova do Imigrante e Mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUI. Atuou como profª de Ed. Infantil na Rede Municipal de Condor/RS (2006-2012), Orientadora Educacional e Coordenadora Pedagógica na Rede Estadual do RS (2013-2022), Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Ijuí/RS (2023-2024), Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Ijuí/RS desde 2022.

Lauren Slongo Braida

Pedagoga pela Universidade Castelo Branco- UCB, Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional, pela Universidade Tuiuti do Paraná-UTP e Mestre e Doutoranda em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUI. Professora Alfabetizadora e Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Ijuí, Psicopedagogia Clínica no Centro de Psicologia - Espaço PSI e Professora de Disciplinas Pedagógicas do Ensino Superior da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul- UNIJUI.. Estudiosa da infância, da educação inclusiva e dos processos de ensino e aprendizagem, bem como palestrante e formadora de professores da Educação Básica.

Resumo: Este texto apresenta e problematiza um percurso investigativo desenvolvido com uma turma de Pré-escola IC, a partir do encontro inesperado com uma borboleta branca na sala de referência e, posteriormente, com outra borboleta no pátio da escola. Mais do que um projeto organizado previamente pelo adulto de referência, a experiência constituiu-se a partir da escuta das crianças, de suas perguntas, hipóteses, conhecimentos prévios e do interesse coletivo que se manteve ao longo do cotidiano. O objetivo é refletir sobre como a investigação pode constituir uma possibilidade de organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, reconhecendo as crianças como sujeitos ativos, produtores de sentidos e participantes do processo de construção de conhecimentos, ao mesmo tempo em que se evidencia o professor como pesquisador, mediador e organizador de contextos de aprendizagem. O percurso envolveu rodas de conversa, pesquisas com as famílias, consultas a livros e meios digitais, literatura, música, desenho, pintura, dramatização, brincadeiras, construções, experiências culinárias, observações e uma visita de estudos ao Museu e Arquivo Histórico Professor Hermann Wegermann, em Panambi/RS. A análise do percurso evidencia que as múltiplas linguagens não constituíram vivências isoladas, mas modos de pensar, comunicar, representar e reelaborar aprendizados. Defende-se, assim, uma pedagogia que acolha a curiosidade como potência investigativa e compreenda planejamento, escuta, documentação e intencionalidade docente como elementos que sustentam o protagonismo infantil.

Palavras-chave: educação infantil; percurso investigativo; protagonismo infantil; professor pesquisador; múltiplas linguagens; projetos pedagógicos.

Abstract: This text presents and discusses an investigative pathway developed with a preschool group, starting from the unexpected encounter with a white butterfly in the classroom and, later, with another butterfly in the schoolyard. Rather than being a project previously designed by adults, the experience emerged from listening to the children, their questions, hypotheses, previous knowledge, and the collective interest that remained present throughout everyday school life. The aim is to reflect on investigation as a possible way of organizing pedagogical work in Early Childhood Education, recognizing children as active subjects, producers of meanings, and participants in knowledge construction, while also highlighting the teacher as researcher, mediator, and organizer of learning contexts. The pathway included conversations, family research, books and digital resources, literature, music, drawing, painting, dramatization, play, construction, culinary experiences, observation, and a study visit to the Professor Hermann Wegermann Historical Museum and Archive in Panambi, Rio Grande do Sul, Brazil. The experience shows that multiple languages were not isolated activities, but ways of thinking, communicating, representing, and reconstructing knowledge. Thus, the text argues for a pedagogy that embraces curiosity as investigative potential and understands planning, listening, documentation, and teacher intentionality as elements that sustain children's protagonism.

Keywords: early childhood education; investigative pathway; child protagonism; teacher as researcher; multiple languages; pedagogical projects.

INTRODUÇÃO

Quando uma Borboleta Inaugura uma Investigação

Eis que surge uma borboleta branca na sala da pré-escola IC. Antes mesmo que qualquer proposta fosse apresentada, o cotidiano se reorganiza: as crianças se aproximam, observam, comentam e perguntam. “Como ela chegou aqui?”, “De onde veio?”, “Como elas nascem?”, “O que elas comem?”. Em seguida, outra borboleta aparece no pátio, dessa vez laranja, movimentando-se entre as crianças e provocando novamente surpresa, curiosidade e novas hipóteses. O que poderia parecer um acontecimento corriqueiro transforma-se, pelo olhar atento do professor, em possibilidade de investigação.

É nessa passagem — do acontecimento cotidiano para a experiência pedagógica intencional — que se situa a potência deste relato. Na Educação Infantil, as crianças aprendem e produzem sentidos nas interações, nas brincadeiras, nas experiências e nas diferentes linguagens. ABNCC - Base Nacional Comum Curricular organiza essa etapa a partir das interações e das brincadeiras e assegura os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, articulando as experiências concretas das crianças aos conhecimentos que integram o patrimônio cultural (Brasil, 2018).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil também sustentam uma concepção de criança como sujeito histórico e de direitos, capaz de produzir cultura, atribuir sentidos ao mundo e participar ativamente das experiências educativas (Brasil, 2009). Essa concepção desloca o lugar da criança: ela deixa de ser compreendida como alguém que apenas recebe conhecimentos e passa a

ser reconhecida como alguém que pergunta, interpreta, imagina, formula teorias, experimenta, comunica e recria aquilo que encontra no mundo.

Partindo dessa perspectiva, o presente texto não pretende apresentar uma sequência de atividades sobre borboletas. O que se busca evidenciar é um percurso investigativo vivido por crianças e professora, no qual a curiosidade infantil funcionou como disparadora de perguntas e o planejamento docente foi sendo construído e reconstruído a partir do que o grupo revelava. O foco, portanto, está no percurso: nas perguntas que inauguraram a investigação, nas hipóteses elaboradas pelas crianças, nas linguagens mobilizadas, nas pesquisas realizadas, nos contextos criados e nos deslocamentos produzidos também no olhar da professora.

O trabalho com projetos, nesse sentido, ultrapassa a ideia de uma metodologia fechada. Barbosa e Horn (2008) defendem que projetos podem favorecer aprendizagens relacionais e não lineares, articulando diferentes conhecimentos e múltiplas linguagens. No percurso aqui apresentado, essa compreensão se concretiza quando a temática deixa de ser apenas um assunto a ser “ensinado” e passa a constituir um território de perguntas e descobertas compartilhadas.

É nesse território que crianças e professoras assumem papéis ativos. As crianças investigam o mundo a partir de suas possibilidades; a professora observa, escuta, seleciona materiais, formula intervenções, cria contextos, amplia repertórios, acompanha processos e registra acontecimentos. O protagonismo infantil, portanto, não significa ausência do adulto. Ao contrário, exige uma docência atenta, intencional e capaz de sustentar a investigação sem antecipar todas as respostas.

PERCURSO INVESTIGATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESCUTAR, PERGUNTAR E CONSTRUIR CAMINHOS

A experiência teve como ponto de partida situações concretas do cotidiano de uma turma de Pré-escola IC, composta por crianças de 4 e 5 anos. O primeiro encontro com a borboleta branca produziu um movimento imediato de aproximação e curiosidade. As crianças queriam saber, contar o que já conheciam e compartilhar experiências vividas em jardins, casas e outros espaços. O aparecimento posterior de uma borboleta laranja no pátio reforçou a permanência do interesse e mostrou que não se tratava de uma curiosidade passageira.

A escuta, nesse contexto, não pode ser reduzida a ouvir respostas. Escutar pedagogicamente implica reconhecer valor nas perguntas, nos silêncios, nos gestos, nas hipóteses, nos desenhos, nas brincadeiras e nas narrativas que as crianças produzem. Pesquisas sobre investigação com crianças destacam justamente a necessidade de reconhecer suas formas próprias de significação e de criar procedimentos que favoreçam sua expressão e participação (Palos, 2018).

Assim, o projeto foi se constituindo como um percurso aberto. As crianças participaram da formulação de questões, compartilharam conhecimentos prévios e buscaram novas informações junto às famílias, em livros, em pesquisas na internet e nas situações vividas na escola. O espaço da sala também passou a abrigar marcas

da investigação: livros, revistas com imagens, pesquisas e uma lagarta encontrada no pátio compuseram um ambiente que mantinha a pergunta viva e possibilitava retomadas. Esse movimento é importante porque uma investigação na Educação Infantil não se encerra quando uma resposta é encontrada; frequentemente, uma descoberta produz novas perguntas.

Nesse sentido, investigar com crianças significa sustentar uma pedagogia da pergunta. O planejamento deixa de ser uma previsão rígida de tudo o que acontecerá e passa a funcionar como uma orientação sensível, capaz de acolher o inesperado. O professor planeja, mas também observa o que o planejamento provoca; registra o que emerge; reconsidera propostas; amplia fontes; reorganiza tempos, espaços e materiais. A documentação pedagógica pode contribuir para esse processo ao tornar visíveis os percursos de aprendizagem e ao provocar novas interpretações sobre aquilo que acontece entre crianças e adultos. Estudos brasileiros sobre documentação pedagógica ressaltam seu potencial como narrativa produzida no encontro e como instrumento de reflexão sobre a prática (Lisboa; Pandini-Simiano, 2022; Pandini-Simiano, 2018).

CRIANÇAS QUE PESQUISAM: HIPÓTESES, DESENHOS E MÚLTIPLAS LINGUAGENS

Uma das características mais significativas do percurso foi a presença das teorias infantis. Diante da borboleta branca, Júlia afirmou que “a borboleta branca deve ter vindo do casulo, onde tem uma minhokinha, que depois vira uma borboleta”. Sofia, por sua vez, imaginou que ela teria vindo da floresta, entrando pela janela e escolhido as plantas da sala para colocar seus ovos.

Essas falas não são apenas registros curiosos. Elas revelam crianças pensando sobre o mundo, articulando experiências anteriores, imaginação e conhecimentos em construção. Uma pedagogia investigativa precisa acolher essas formulações como pontos de partida, sem apressar-se em classificá-las como certas ou erradas. O papel do adulto é criar condições para que as crianças possam confrontar suas hipóteses com novas experiências, informações e observações, produzindo reelaborações.

As múltiplas linguagens assumiram, então, uma função epistemológica: foram modos de conhecer. O desenho, a pintura, a música, a poesia, a dramatização, a brincadeira, a construção com materiais diversos, a oralidade e a pesquisa não apareceram somente como atividades para “fixar” um conteúdo. Cada linguagem possibilitou uma maneira diferente de representar, comunicar e reorganizar o pensamento.

Entre essas linguagens, o desenho merece destaque. Desenhar uma borboleta pode ser uma forma de tornar visível aquilo que a criança pensa sobre ela. O desenho pode revelar detalhes observados, elementos imaginados, relações estabelecidas e hipóteses ainda não verbalizadas. Pesquisas sobre participação infantil apontam que desenhos, dramatizações, histórias e outras formas de

expressão podem complementar procedimentos tradicionais de investigação e favorecer a participação das crianças (Barbato e Campos-Ramos, 2014).

Por isso, olhar para o desenho infantil como documento de processo exige do professor uma postura interpretativa e cuidadosa. Não se trata de avaliar se o desenho “ficou bonito” ou se corresponde à representação adulta da borboleta. Trata-se de perguntar: o que esta criança está tentando comunicar? O que ela percebeu? O que imaginou? Que relações estabeleceu? Que elementos aparecem novamente em outros registros? O que mudou depois das experiências? Essas perguntas transformam o desenho em uma pista para compreender processos de aprendizagem.

O percurso também mobilizou poesia, literatura, música e artes visuais. A leitura de “As borboletas”, de Vinícius de Moraes, a releitura da obra “Borboletas”, de Romero Britto, e a escuta da música “Proteção às Borboletas”, de Benito de Paula, ampliaram o repertório cultural das crianças. Ao lado dessas experiências, dobraduras, dedoches, histórias, pinturas, construções e brincadeiras permitiram que o conhecimento circulasse entre diferentes modos de expressão. O currículo, assim, tornou-se relacional: ciência, linguagem, arte, matemática, natureza e cultura encontraram-se em torno de uma pergunta comum.

O PROFESSOR COMO PESQUISADOR: INTENCIONALIDADE, MEDIAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO

Se as crianças são protagonistas, o professor não se torna coadjuvante. Seu protagonismo é de outra natureza: está na capacidade de perceber o que merece ser aprofundado, sustentar a curiosidade, organizar contextos e oferecer experiências que ampliem as possibilidades de pensamento das crianças. O professor pesquisador é aquele que não se coloca como detentor de todas as respostas, mas como profissional que investiga a própria prática e aprende a partir do encontro com as crianças.

No percurso das borboletas, essa postura apareceu desde o primeiro acontecimento. A professora poderia ter simplesmente retirado o inseto da sala e retomado a rotina planejada. Em vez disso, reconheceu o acontecimento como pedagogicamente significativo. A observação da persistência do interesse, o registro das falas, a organização de materiais e a proposição de novas experiências deram continuidade à investigação.

Essa perspectiva aproxima-se da ideia de professor pesquisador discutida na literatura educacional: investigar a própria prática significa questionar respostas prontas e produzir conhecimento a partir dos problemas e acontecimentos concretos do cotidiano. De acordo com Palos (2018), na investigação com crianças, essa postura requer ainda reconhecer que o adulto não possui acesso transparente ao pensamento infantil; é necessário criar condições para que as crianças possam se expressar por diferentes meios e interpretar seus registros com atenção e responsabilidade.

A intencionalidade docente, portanto, não está em determinar previamente o resultado, mas em garantir condições para que experiências significativas aconteçam. Isso envolve escolher materiais, organizar espaços, disponibilizar fontes de informação, provocar comparações, retomar falas, registrar descobertas, favorecer a colaboração entre as crianças e criar situações em que diferentes saberes possam entrar em relação.

A documentação também assume importância nesse processo. Documentar é mais do que guardar fotografias ou produzir um mural ao final do projeto. É acompanhar o caminho: registrar perguntas, hipóteses, falas, produções, mudanças, descobertas e novos interesses. A documentação permite ao professor voltar ao vivido e perguntar novamente o que estava acontecendo, o que as crianças estavam pensando e quais possibilidades de continuidade se apresentavam. Estudos sobre documentação pedagógica na Educação Infantil destacam justamente seu potencial para ampliar a sensibilidade docente e produzir novos sentidos sobre as relações e aprendizagens vividas no cotidiano (Lisboa; Pandini-Simiano, 2022; Pandini-Simiano, 2018).

ENTRE BORBOLETAS, HIPÓTESES E DESCOBERTAS: O PERCURSO VIVIDO PELA PRÉ-ESCOLA IC

A partir da definição do percurso, foram desenvolvidas diferentes experiências. Inicialmente, realizou-se uma roda de conversa sobre os conhecimentos prévios das crianças, seguida da construção coletiva de registros sobre o que já sabiam e o que desejavam descobrir. As famílias participaram das pesquisas sobre o nascimento das borboletas, e as informações foram socializadas no grupo. Esse movimento ampliou o território da investigação, mostrando que pesquisar também significa recorrer a diferentes pessoas e fontes.

As crianças investigaram habitat, alimentação, ciclo de vida, classificação e anatomia das borboletas. Pesquisaram em livros, revistas e sites; observaram imagens; acompanharam uma lagarta encontrada no pátio; realizaram leituras e recontos; participaram de apresentações e interpretações teatrais; jogaram, cantaram, desenharam, pintaram, construíram com diferentes materiais, experimentaram receitas e conheceram flores e frutas relacionadas à temática.

A variedade de propostas não deve ser compreendida como uma coleção de atividades. O que lhes confere unidade é a pergunta que as atravessa. Quando uma criança desenha, dramatiza, pesquisa em um livro, observa uma imagem ou participa de uma conversa, ela está retomando e reelaborando algo sobre o mesmo universo de investigação. O professor, ao relacionar essas experiências, transforma a diversidade de linguagens em continuidade pedagógica.

A visita de estudos ao Museu e Arquivo Histórico Professor Hermann Wegermann, em Panambi/RS, também ampliou o campo da experiência. O contato com uma coleção de borboletas deslocou a investigação para outro espaço e possibilitou que as crianças encontrassem materialidades e informações que não

estavam disponíveis na sala. A experiência reforça a compreensão de que aprender na Educação Infantil não se limita ao espaço interno da escola; a cidade, os museus, os espaços naturais, as famílias e os diferentes territórios culturais também podem constituir contextos de investigação.

Ao longo do percurso, o grupo desenvolveu um espírito investigativo marcado pela observação, pelas perguntas e pela busca constante de informações. O projeto, assim, não apenas ampliou conhecimentos sobre borboletas. Também mobilizou capacidades de escuta, comunicação, imaginação, cooperação, autoria, expressão e formulação de hipóteses. A pesquisa sobre um pequeno inseto tornou-se uma oportunidade para as crianças experimentarem-se como pessoas que podem perguntar e procurar respostas sobre o mundo.

Esse movimento também transformou a professora. Ao acompanhar as crianças, foi necessário observar mais, escutar melhor, aceitar desvios do planejamento inicial e reconhecer que a aprendizagem poderia acontecer por caminhos não previstos. A experiência confirmou, na prática, que projetos na Educação Infantil podem constituir uma atitude investigativa: um modo de estar com as crianças e de construir currículo a partir das relações entre curiosidade, experiência, cultura e conhecimento.

PROTAGONISMO INFANTIL E DOCENTE: UMA RELAÇÃO DE COAUTORIA

Falar em protagonismo infantil exige cuidado para não transformar a expressão em uma nova fórmula pedagógica. A criança não se torna protagonista apenas porque escolhe entre duas propostas ou porque o adulto pergunta sua opinião. Protagonismo envolve reconhecer sua capacidade de participar, produzir sentidos, formular hipóteses, tomar decisões possíveis, expressar-se e influenciar os caminhos do cotidiano educativo. Conforme Guizzo e Baduzzi (2019), os estudos sobre protagonismo infantil destacam a relação entre a atuação das crianças, os espaços disponibilizados e a ação docente.

No percurso das borboletas, o protagonismo apareceu justamente porque as perguntas das crianças produziram efeitos no currículo. A curiosidade não foi ouvida apenas para depois ser esquecida; ela alterou o planejamento. As falas geraram pesquisas, as hipóteses provocaram novas propostas, os interesses orientaram a seleção de materiais e a investigação se prolongou por diferentes experiências.

Ao mesmo tempo, é importante reconhecer a coautoria docente. Sem o olhar da professora, a borboleta poderia permanecer apenas como um acontecimento interessante do dia. Foi a mediação pedagógica que transformou a curiosidade em investigação e criou condições para que o grupo ampliasse seus conhecimentos. Protagonismo infantil e intencionalidade docente, portanto, não são forças opostas. São dimensões que se fortalecem mutuamente quando o adulto organiza contextos suficientemente abertos para acolher as iniciativas das crianças e suficientemente intencionais para ampliar suas experiências.

Essa compreensão também permite superar uma falsa oposição entre “seguir o interesse das crianças” e “ensinar”. Seguir o interesse não significa abandonar o currículo. Significa construir o currículo a partir de experiências que façam sentido, articulando os interesses infantis aos conhecimentos culturais, científicos e artísticos que a escola tem responsabilidade de ampliar. É justamente essa articulação que a organização curricular da BNCC procura sustentar ao relacionar as experiências concretas das crianças aos conhecimentos do patrimônio cultural (Brasil, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que uma Borboleta nos Ensinou sobre Investigar com Crianças

Uma borboleta branca entrou na sala e, com ela, entrou também uma possibilidade de olhar para o cotidiano de outro modo. O que poderia ter sido apenas uma interrupção da rotina transformou-se em um percurso de investigação, porque houve disponibilidade para escutar, observar e reconhecer a curiosidade das crianças como potência pedagógica.

Ao revisitar a experiência, compreendemos que sua riqueza não está apenas na quantidade de propostas realizadas ou nos conhecimentos construídos sobre as borboletas. Está no modo como o grupo foi convidado a pesquisar. Crianças formularam perguntas, compartilharam saberes, elaboraram hipóteses, buscaram informações, produziram desenhos, narrativas e outras representações, experimentaram materiais, dialogaram com as famílias, observaram a natureza e conheceram outros espaços. Em cada uma dessas experiências, foram produzindo sentidos sobre o mundo e sobre si mesmas.

O percurso também reafirma a importância de compreender o professor como pesquisador de sua própria prática. Investigar com crianças exige uma docência capaz de sustentar o não saber, observar os indícios do cotidiano, registrar processos, formular novas perguntas e reorganizar o planejamento. A intencionalidade pedagógica não desaparece diante do protagonismo infantil; ela ganha outra qualidade, pois passa a operar como criação de condições para que as crianças possam investigar, experimentar, criar e pensar.

Do mesmo modo, as múltiplas linguagens precisam ser compreendidas como formas legítimas de produção de conhecimento. Desenhar, brincar, dramatizar, cantar, conversar, observar, construir e pesquisar não são apenas caminhos diferentes para chegar a um conteúdo previamente definido. São modos pelos quais as crianças pensam e comunicam o que estão construindo. Quando o professor aprende a ler essas linguagens, amplia também sua capacidade de conhecer as crianças e de planejar a partir de seus processos.

Por fim, a experiência permite afirmar que um percurso investigativo na Educação Infantil não precisa começar com uma grande pergunta científica. Pode começar com algo pequeno, inesperado e cotidiano: uma borboleta que pousa na

sala. O que faz a diferença é o olhar que a encontra. Quando o professor se dispõe a olhar, escutar e investigar com as crianças, o cotidiano deixa de ser apenas cenário e passa a ser território de pesquisa, criação e aprendizagem.

Talvez essa seja uma das aprendizagens mais significativas do percurso: não são apenas as crianças que aprendem quando investigam. O professor também se transforma. E, nesse movimento, currículo, docência e infância passam a ser compreendidos como processos vivos, construídos no encontro entre perguntas, experiências, linguagens e relações. A borboleta foi o disparador; o verdadeiro percurso foi aprender a olhar o mundo — e a educação — com as crianças.

REFERÊNCIAS

BARBATO, Silvine e CAMPOS-RAMOS, Patrícia Cristina. **Participação de crianças em pesquisas**: uma proposta considerando os avanços teórico-metodológicos. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 2014.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009.

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

GUIZZO, Bianca Salazar; BALDUZZI, Lucia; LAZZARI, Arianna. Protagonismo infantil: um estudo no contexto de instituições dedicadas à educação da primeira infância em Bolonha. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 74, p. 271–289, mar./abr. 2019. DOI: 10.1590/0104-4060.64245.

IJUÍ (RS). Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular Municipal: Educação Infantil – tempo e espaço de ser criança**. Ijuí, RS: Secretaria Municipal de Educação, 2020. (Cadernos SMEd, n. 24, v. 1).

LISBOA, Anna Carla Luz; PANDINI-SIMIANO, Luciane. Documentação pedagógica em uma experiência formativa na educação infantil: um olhar para o princípio estético. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, 2022.

MORAES, Vinicius de. As borboletas. In: MORAES, Vinicius de. **A arca de Noé**. Rio de Janeiro: Sabiá, 1970.

PALOS, Ana Cristina. DESAFIOS da investigação com crianças na formação de professores: contributos da sociologia da infância. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, 2018.

PANDINI-SIMIANO, Luciane. **A documentação pedagógica como narrativa peculiar na creche Pro-Posições**, Campinas, v. 29, n. 3, 2018.

PAULA, Benito de. **Proteção às borboletas**. In: PAULA, Benito de. Benito Di Paula.



Matemática Vista a partir da Visão do Conjunto de Atividades Como: Cifrar, Medir, Classificar, Ordenar, Inferir e Modelar

Mathematics Viewed Through a Set of Activities Such as: Encoding, Measuring, Classifying, Ordering, Inferring, and Modeling

Edineia Menezes

Universidad de la Integración de las Américas. Orientador: Dr. Alderlan Souza Cabral. <https://lattes.cnpq.br/8583035818373126>

Resumo: Este estudo é uma descrição resumida que dá ênfase ao segundo objetivo específico de uma dissertação de mestrado desenvolvida para reconhecimento de título, que traz como temática: Matemática vista a partir da visão do conjunto de atividades como cifrar, medir, classificar, ordenar, inferir e modelar. O estudo parte da concepção de que o conhecimento matemático se manifesta por meio de diferentes atividades humanas. O objetivo geral é analisar a Matemática como um campo de conhecimentos construído e mobilizado por diferentes práticas intelectuais, destacando as contribuições de cada atividade para o processo de ensino e aprendizagem. Metodologicamente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, com enfoque qualitativo, fundamentada em autores que discutem a Educação Matemática, o pensamento matemático, a resolução de problemas, a modelagem e a construção social do conhecimento. Os resultados da análise indicam que cifrar, medir, classificar, ordenar, inferir e modelar constituem ações complementares que favorecem uma compreensão mais ampla e significativa da Matemática. Conclui-se que o ensino matemático pode ser enriquecido quando essas atividades são articuladas às experiências dos estudantes, aos problemas do cotidiano e às diferentes formas de representação e interpretação da realidade.

Palavras-chave: matemática; pensamento matemático; ensino-aprendizagem; modelagem; raciocínio lógico.

Abstract: This study provides a summary description focusing on the second specific objective of a master's thesis developed for degree recognition. The study addresses mathematics through a set of activities: counting, measuring, classifying, ordering, inferring, and modeling. It is grounded in the concept that mathematical knowledge manifests itself through various human activities. The general objective is to analyze mathematics as a body of knowledge constructed and mobilized by diverse intellectual practices, highlighting the contribution of each activity to the teaching and learning process. Methodologically, a qualitative bibliographic review was conducted, drawing on authors who discuss mathematics education, mathematical thinking, problem-solving, modeling, and the social construction of knowledge. The analysis indicates that counting, measuring, classifying, ordering, inferring, and modeling constitute complementary actions that foster a broader and more meaningful understanding of mathematics. The study concludes that mathematics instruction can be enriched when these activities are linked to students' experiences, everyday problems, and various ways of representing and interpreting reality.

Keywords: mathematics; mathematical thinking; teaching-learning; modeling; logical reasoning.

INTRODUÇÃO

A matemática desempenha um papel importante na educação, pois suas habilidades estão integradas a diversas situações diárias, em profissões, nas ciências, na tecnologia e nas decisões que tomamos. Contudo, no ambiente escolar, essa matéria muitas vezes é abordada como uma série de fórmulas, cálculos e normas que os alunos precisam decorar. Essa visão pode restringir a compreensão da essência do conhecimento matemático e dificultar a compreensão de sua relevância e propósito.

Uma percepção mais ampla possibilita entender que a prática da Matemática abrange diversas atividades cognitivas. A pessoa aplica conhecimentos matemáticos ao anotar e representar dados, definir medidas, classificar objetos, reconhecer padrões, fazer comparações de quantidades, estabelecer conexões, criar hipóteses, tirar conclusões e desenvolver modelos para entender certas circunstâncias. Objetivo geral: O objetivo geral é analisar a Matemática como um campo de conhecimentos construído e mobilizado por diferentes práticas intelectuais, destacando as contribuições de cada atividade para o processo de ensino e aprendizagem.

A presente obra se justifica pois. D'Ambrosio (1996) argumenta que a Matemática deve ser interpretada em relação às manifestações culturais e aos modos pelos quais diversos grupos sociais geram, estruturam e aplicam saberes para compreender e confrontar as circunstâncias de sua vivência.

Portanto, tarefas como codificar, avaliar, categorizar, arranjar, deduzir e simular não devem ser vistas como ações separadas. Elas se interconectam e formam diversas formas de gerar, estruturar, transmitir e utilizar conhecimentos na área da matemática.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirma que o aprendizado da Matemática deve ajudar os alunos a adquirir habilidades ligadas à pesquisa, à solução de problemas, à elaboração de argumentos e ao uso de diversas representações matemáticas (Brasil, 2018). Assim, o ensino de Matemática envolve também facilitar para que o estudante entenda de que forma os conhecimentos matemáticos são gerados e aplicados em variadas situações.

AMATEMÁTICA COMO CONJUNTO DE ATIVIDADES HUMANAS

A Matemática vai além da simples manipulação de números e cálculos. Ela abrange maneiras específicas de raciocinar, representar, comparar, organizar, interpretar e explicar diversas situações. Essa visão permite entendê-la como uma prática humana que evolui ao longo da história em resposta a variadas demandas. D'Ambrosio (1996) considera que "A matemática é uma expressão cultural que se conecta às vivências de pessoas e grupos sociais".

Sob esse ponto de vista, o saber matemático não deve ser oferecido aos alunos como algo finalizado e alheio ao seu cotidiano, mas sim como uma construção que atende às demandas humanas. A trajetória da humanidade revela que uma

variedade de conhecimentos matemáticos surgiu como resposta a questões práticas. O impulso para documentar quantidades levou à criação de diversas técnicas de contagem e representação; a necessidade de organizar o espaço requereu saberes geométricos; o comércio incentivou o avanço em cálculos e registros; e a agricultura necessitou de entendimentos vinculados à medição de tempo e espaço.

Essas atividades não precisam ocorrer separadamente. Em uma situação-problema, por exemplo, o estudante pode inicialmente cifrar informações, depois classificá-las, ordená-las, medi-las, realizar inferências e finalmente construir um modelo para representar a situação.

Essa articulação contribui para uma visão mais dinâmica da Matemática e para uma prática pedagógica que valoriza o raciocínio em vez da simples reprodução de procedimentos.

Cifrar: Representar e Comunicar Informações

O processo de codificação pode ser entendido como a maneira de expressar dados por intermédio de códigos, ícones, algarismos, sinais, tabelas, gráficos ou outras modalidades de comunicação. A Matemática tem seu próprio idioma, mas também cria conexões com diversas linguagens empregadas na sociedade. Os dígitos, por sua vez, possibilitam a representação de quantidades, localizações, dimensões, códigos e dados. Um dígito pode indicar a quantidade de itens, além de atuar como um identificador, semelhante ao que acontece com números de documentos, endereços ou números de telefone. Essa diferenciação é fundamental na educação, pois revela que os números têm significados variados conforme o contexto em que são aplicados.

“A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza a relevância de capacitar os alunos a empregar diversas formas de representação, conectando os saberes matemáticos a contextos reais e relevantes” (Brasil, 2018).

Assim, codificar vai além de simplesmente registrar números. Refere-se à habilidade de converter dados em formas que possam ser entendidas, transmitidas e aproveitadas. No contexto escolar, essa atividade pode ser desenvolvida mediante a elaboração de tabelas, gráficos, códigos, mapas, esquemas, expressões numéricas e representações simbólicas.

Dessa forma, o estudante aprende que representar matematicamente uma situação é também uma forma de pensar sobre ela. A cifra é um procedimento ou técnica organizada empregada para converter dados compreensíveis em um formato incompreensível (e o inverso), assegurando a proteção na representação e transmissão de informações. Ela fundamenta a criptografia e é utilizada para salvaguardar a privacidade de mensagens em meios não seguros.

Medir: Compreender Grandezas e Relações

A ação de mensurar está intimamente ligada à necessidade do ser humano de comparar diferentes magnitudes. Mensurar envolve criar uma conexão entre o objeto de interesse e uma unidade que serve como parâmetro de comparação.

Exemplos de quantidades que podem ser mensuradas incluem comprimento, peso, volume, duração, temperatura e superfície.

Lorenzato enfatiza a relevância das experiências práticas para o avanço do raciocínio matemático, particularmente durante os primeiros anos de educação. “Antes de empregar formalmente ferramentas e unidades normalizadas, é fundamental que a criança passe por situações que envolvam comparação, estimativa e percepção das magnitudes” (Lorenzato, 2010).

Assim, o aprendizado sobre medidas não deve se restringir apenas à exposição de unidades como metro, litro ou quilograma. É fundamental que os alunos entendam a relevância da medição e o processo de criação das unidades de medida para facilitar as comparações.

Uma tarefa básica, como determinar a extensão da sala de aula, pode englobar variados saberes: seleção da unidade de medida, comparação, estimativa, anotação numérica, cálculo e análise. A mensuração também conecta a Matemática ao mundo real. Ao aferir as dimensões de uma parede para estimar a quantidade de tinta necessária, avaliar a duração de uma tarefa ou comparar valores e quantidades, a pessoa aplica conceitos matemáticos em contextos práticos.

Classificar: Organizar Informações e Identificar Propriedades

Classificar envolve a organização de itens com base em suas características, propriedades ou critérios em comum. Essa prática é encontrada em diversas disciplinas e é fundamental para aprimorar o raciocínio lógico-matemático.

Na Matemática, a classificação refere-se ao processo de reconhecer semelhanças e divergências, definir normas e agrupar objetos ou dados em diferentes categorias. Uma criança é capaz, por exemplo, de organizar itens com base em sua forma, dimensão, cor ou quantidade. Em estágios mais avançados, ela pode categorizar figuras geométricas de acordo com suas propriedades, agrupar números conforme suas características ou classificar dados estatísticos segundo variáveis específicas.

A classificação desempenha um papel importante no aprimoramento da habilidade de abstração. O aluno avança gradualmente da análise de atributos específicos para a compreensão de propriedades mais amplas. A categorização também se conecta ao raciocínio algébrico e estatístico, pois possibilita reconhecer padrões e estruturar informações para uma análise futura.

Assim, abordar a classificação em Matemática envolve incentivar o aluno a refletir: “Qual é o critério empregado?”, “Quais elementos compartilham características parecidas?” e “O que distingue um grupo do outro?”. Essas indagações promovem modos de raciocínio essenciais para o desenvolvimento do saber matemático.

Ordenar: Estabelecer Relações e Sequências

A ação de classificar envolve a criação de conexões entre diferentes elementos. Classificar consiste em dispor itens, quantidades, eventos ou dados de acordo com um critério específico. Na educação matemática, essa tarefa se

manifesta desde os conceitos iniciais sobre sequências numéricas até temas mais avançados que envolvem ordens, sucessões, funções e a sistematização de dados.

Ao classificar números do menor para o maior, o aluno está criando uma sequência ordenada. Ao reconhecer o próximo item em uma série, ele está procurando padrões. Ao dispor eventos em ordem cronológica, ele está definindo uma relação de tempo. Ponte, Brocardo e Oliveira (2003) destacam a relevância das atividades de investigação no aprimoramento do raciocínio matemático, uma vez que permitem que os alunos busquem padrões, criem conjecturas e elaborem suas próprias estratégias.

Nesse contexto, a tarefa de ordenar não deve ser encarada apenas como um processo automático. O educador pode criar situações nas quais o aluno tenha que identificar o critério de ordenação, explicar suas decisões e explorar a viabilidade de diferentes maneiras de organizar os dados.

Inferir: Construir Conclusões a Partir de Informações

A capacidade de fazer inferências é uma parte fundamental do raciocínio matemático. Fazer inferências envolve tirar conclusões com base em dados, provas, conexões ou padrões que foram percebidos. No dia a dia, os indivíduos fazem inferências o tempo todo. Ao analisar certos dados, buscam reconhecer padrões, criar conexões e prever possíveis desfechos.

Na Matemática, a inferência desempenha um papel fundamental na solução de questões, na exploração de padrões, na interpretação de gráficos e tabelas, além de estar envolvida na formulação de raciocínios.

O NCTM (2000) sublinha a relevância de cultivar nos alunos a habilidade de pensar criticamente, criar hipóteses, justificar métodos e expressar argumentos matemáticos de forma clara.

Isso implica que o aprendizado de Matemática deve criar oportunidades nas quais os estudantes não se limitam a obter uma solução, mas também justificam o motivo pelo qual essa solução é válida.

Ao examinar uma série de números, o aluno pode reconhecer os termos iniciais e deduzir uma norma. Em um contexto estatístico, é possível analisar certos dados e chegar a uma conclusão. Em um desafio geométrico, pode estudar características das formas e propor uma hipótese. Dessa forma, deduzir exige raciocínio analítico e habilidade em apresentar argumentos.

Modelar: Representar e Compreender a Realidade

A modelagem matemática é uma das práticas mais importantes para uma compreensão contextualizada da Matemática. Esse processo envolve criar uma representação simplificada de um fenômeno ou situação específica, empregando conceitos matemáticos para examiná-lo. Segundo Bassanezi (2002), “A modelagem matemática é entendida como um procedimento que permite aplicar a matemática na análise e solução de questões ligadas ao mundo real”.

A modelagem é uma ferramenta que pode ser aplicada para analisar uma variedade de fenômenos, como o aumento da população, o uso de água, as despesas das famílias, os transportes, a produção de alimentos, as flutuações de preços, a alocação de recursos e muitas outras circunstâncias. Skovsmose (2000) expande essa temática ao apoiar uma Educação Matemática que incentive a análise crítica da realidade. Nesse contexto, a Matemática deve ser abordada não apenas como um recurso técnico, mas também como um meio para compreender contextos sociais.

A modelagem possibilita ao aluno passar por diversas fases: reconhecer a questão, escolher dados, elaborar suposições, definir variáveis, expressar a situação de forma matemática, efetuar cálculos, examinar os resultados e avaliar a validade do modelo. Portanto, modelar articula várias das atividades anteriormente discutidas. Para construir um modelo, frequentemente é necessário cifrar, medir, classificar, ordenar e inferir.

A integração dessas atividades favorece uma compreensão mais abrangente da Matemática. Ao realizar um estudo sobre o uso de água em um lar, por exemplo, o aluno pode registrar os dados obtidos, categorizar os diversos tipos de consumo, organizar os números, calcular o uso em uma unidade específica, deduzir padrões e, por fim, representar a situação de forma modelada.

Esse procedimento é bastante distinto de uma abordagem que se concentra apenas na execução de exercícios repetitivos. O aluno se torna um agente que pesquisa, analisa e gera saberes. D'Ambrosio (1996) argumenta que: "A Educação Matemática deve levar em conta a cultura dos alunos e suas maneiras de compreender o mundo. Isso implica que as tarefas matemáticas devem criar vínculos com contextos relevantes para os indivíduos".

Entender a Matemática como um conjunto de atividades expande as abordagens metodológicas do educador. Em vez de começar o ensino pela exposição de uma fórmula, é possível iniciar com uma situação que demande do aluno a ativação de variados saberes. A resolução de problemas representa uma oportunidade significativa. Segundo Polya (2006), a solução de um problema requer a compreensão da questão, a formulação de um plano, a execução de ações e a avaliação dos resultados. Esse método ativa várias maneiras de pensar.

A pesquisa em matemática pode contribuir para essa visão. Segundo Ponte, Brocardo e Oliveira (2003), as atividades de investigação possibilitam que os alunos criem perguntas, explorem conexões, desenvolvam hipóteses e fundamentem suas conclusões. Nesse contexto, diversas abordagens educacionais podem ser implementadas:

- tarefas de mensuração das áreas da escola;
- elaboração e análise de tabelas;
- criação e interpretação de gráficos;
- organização de itens e formas geométricas;
- reconhecimento de sequências numéricas;

- classificação de informações em ordem ascendente ou descendente;
- avaliação de circunstâncias diárias;
- criação de previsões;
- solução de problemas situacionais;
- elaboração de modelos matemáticos;
- uso de ferramentas digitais para representar e examinar dados.

Essas ações ajudam o aluno a entender que a Matemática vai além das páginas do livro didático e do contexto escolar.

Isso não implica desistir do ensino de conceitos, métodos e técnicas. Na verdade, envolve situá-los e conectá-los a circunstâncias em que desempenhem um papel relevante e tenham sentido. Freire (1996) propõe uma abordagem educacional que se baseia na troca de ideias, na análise crítica e no engajamento ativo dos alunos. Embora seu trabalho não se concentre exclusivamente na Educação Matemática, seus princípios ajudam a refletir sobre métodos pedagógicos que reconhecem o estudante como protagonista no processo de aprendizado.

O educador de Matemática deve, assim, estabelecer cenários nos quais os alunos tenham a oportunidade de expor suas ideias, comparar abordagens, defender suas respostas e analisar diversas alternativas de resolução.

A BNCC (Brasil, 2018) também aponta para a necessidade de desenvolver competências relacionadas à resolução de problemas, investigação, argumentação e comunicação matemática.

Nesse contexto, o erro pode ser utilizado como elemento pedagógico. Uma resposta incorreta pode revelar o modo como o estudante está pensando e permitir ao professor identificar dificuldades conceituais ou procedimentais.

Uma das contribuições mais significativas dessa abordagem é conectar o saber matemático à vivência dos alunos.

A matemática é fundamental na gestão financeira, nas aquisições, na análise de dados, na interpretação de estudos, no planejamento de horário, no uso de medidas, na engenharia civil, na área da tecnologia e em várias outras profissões.

Porém, identificar a influência da Matemática no dia a dia não se resume a evidenciar sua aplicação prática. É fundamental também entender que a Matemática desempenha um papel na formação de indivíduos aptos a realizar uma análise crítica das informações. Skovsmose (2000) defende que: “A Educação Matemática pode ter um caráter crítico ao permitir que os alunos examinem contextos sociais e entendam de que maneira os conhecimentos matemáticos são aplicados na vida em sociedade”.

Portanto, entender um gráfico apresentado em um veículo de comunicação, analisar porcentagens, fazer comparações de preços, avaliar estatísticas ou interpretar indicadores sociais são ações que requerem conhecimentos em matemática e favorecem a prática da cidadania. Skovsmose (2000).

PROCESSO METODOLÓGICO

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa. A pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador realizar um levantamento e uma análise de produções científicas relacionadas ao objeto investigado, possibilitando a construção de interpretações fundamentadas teoricamente.

Gil (2019) explica que a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de materiais já elaborados, especialmente livros e artigos científicos, possibilitando ao pesquisador conhecer diferentes contribuições existentes sobre determinado fenômeno. A abordagem qualitativa é pertinente porque o objetivo não consiste em mensurar estatisticamente as atividades matemáticas analisadas, mas compreender seus significados e suas contribuições para o desenvolvimento do pensamento matemático. Minayo (2014) destaca que a pesquisa qualitativa trabalha com significados, valores, crenças e interpretações construídas socialmente.

Foram considerados estudos relacionados à Educação Matemática, ao pensamento matemático, à resolução de problemas, à modelagem matemática, à representação, à contextualização e à construção social do conhecimento. Entre os principais referenciais utilizados estão D'Ambrosio (1996), Skovsmose (2000), NCTM (2000), Lorenzato (2010), Ponte, Brocardo e Oliveira (2003), Bassanezi (2002), Brasil (2018) e outros autores relacionados à temática.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise realizada demonstra que a Matemática pode ser compreendida como uma rede de atividades intelectuais que permitem ao ser humano organizar, representar e interpretar a realidade. A atividade de cifrar está associada à representação e comunicação; medir relaciona-se à comparação de grandezas; classificar possibilita organizar elementos segundo propriedades; ordenar estabelece relações e sequências; inferir permite produzir conclusões a partir de evidências; e modelar possibilita representar e analisar fenômenos. Essas dimensões não são independentes. Ao contrário, frequentemente são mobilizadas simultaneamente em situações matemáticas complexas.



Fonte: A pesquisadora (2021).

A análise demonstra que a Matemática pode ser compreendida como um conjunto articulado de atividades, e não somente como um sistema de fórmulas e operações. O organograma evidencia que cifrar, medir, classificar, ordenar, inferir e modelar constituem ações que se relacionam e contribuem conjuntamente para o desenvolvimento do pensamento matemático.

Os resultados indicam que cifrar favorece a representação e comunicação das informações; medir possibilita comparar grandezas; classificar permite organizar elementos segundo propriedades ou critérios; ordenar possibilita estabelecer relações e sequências; inferir favorece a elaboração de conclusões a partir de informações e padrões; enquanto modelar possibilita representar situações da realidade utilizando conceitos matemáticos.

A articulação dessas atividades conduz à resolução de problemas, à interpretação de situações e à tomada de decisões, contribuindo para uma aprendizagem matemática mais significativa. Essa compreensão está em consonância com D'Ambrosio (1996), ao considerar a Matemática como uma construção humana e cultural, e com a BNCC (Brasil, 2018), que valoriza a investigação, a resolução de problemas, a argumentação e a utilização de diferentes representações matemáticas.

Resultado central: a Matemática, quando trabalhada por meio dessas seis atividades, deixa de ser percebida apenas como cálculo e passa a ser compreendida como uma forma de interpretar, organizar, representar e transformar a realidade.

Essa compreensão encontra respaldo na Educação Matemática contemporânea, que valoriza a resolução de problemas, a investigação, a argumentação, a comunicação e a modelagem. O NCTM (2000) defende que os estudantes precisam desenvolver capacidades para resolver problemas, raciocinar, comunicar e estabelecer conexões matemáticas.

A BNCC (Brasil, 2018) sugere que o ensino de matemática deve proporcionar aos alunos a oportunidade de cultivar habilidades vinculadas à pesquisa, à representação, à comunicação, ao debate e à solução de desafios.

Assim, enxergar a Matemática como um conjunto de práticas ajuda a ir além de uma abordagem que se baseia apenas em procedimentos. O cálculo permanece relevante, mas é visto como um elemento de um processo de reflexão mais abrangente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentado neste estudo elucidou que a matemática deve ser entendida como algo mais do que apenas um conjunto de fórmulas, operações e normas. Ela representa uma área do saber que abrange diversas atividades humanas ligadas à representação, organização, comparação, interpretação, previsão e entendimento da realidade.

As ações de codificar, mensurar, categorizar, dispor, deduzir e modelar são aspectos essenciais do raciocínio matemático. Codificar possibilita a representação

e a transmissão de dados; mensurar fornece a capacidade de comparar quantidades; categorizar organiza itens de acordo com suas características; dispor cria conexões e sequências; deduzir ajuda na elaboração de conclusões; e modelar possibilita a representação matemática de situações e fenômenos.

A contribuição central dessa abordagem para a Educação Matemática é permitir que o aluno veja o conhecimento matemático como algo em constante evolução e atrelado às demandas humanas. Essa visão pode tornar o processo de ensino mais relevante, pois facilita a conexão entre o aprendizado e a vida cotidiana.

O debate ressalta a importância de abordagens educativas que vão além da simples memorização e da repetição automática de técnicas. O processo de ensino deve oferecer chances para que os alunos explorem, desenvolvam suposições, conectem conceitos, discutam, interpretem dados e elaborem modelos.

Nesse contexto, é responsabilidade do educador estruturar experiências de ensino que integrem diversas atividades relacionadas à matemática. Questões do dia a dia, projetos, investigações, jogos, experimentos, tarefas de medição, análise de dados e modelagem são formas que podem favorecer o aprimoramento de habilidades matemáticas mais abrangentes.

Assim, entende-se que enxergar a Matemática como um conjunto de práticas como codificar, medir, classificar, organizar, inferir e criar modelos — oferece uma compreensão mais ampla do saber matemático e sua importância na educação dos alunos. Essa abordagem não só favorece a assimilação dos conteúdos escolares, mas também estimula o raciocínio lógico, a independência intelectual, a habilidade de argumentação e a análise crítica da realidade.

REFERÊNCIAS

- BASSANEZI, Rodney Carlos. **Ensino-aprendizagem com modelagem matemática: uma nova estratégia**. São Paulo: Contexto, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: da teoria à prática**. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- LORENZATO, Sergio. **Para aprender matemática**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS – NCTM. **Principles and standards for school mathematics**. Reston, VA: NCTM, 2000.

POLYA, George. **A arte de resolver problemas**. Rio de Janeiro: Interciência, 2006.

PONTE, João Pedro da; BROCARD, Joana; OLIVEIRA, Hélia. **Investigações matemáticas na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SKOVSMOSE, Ole. **Cenários para investigação**. Bolema, Rio Claro, v. 13, n. 14, p. 66-91, 2000.

Alderlan Souza Cabral

Possui graduação em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Luterana do Brasil (2010), graduação em Logística pela Universidade Luterana do Brasil (2012), mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol (2017) e doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol (2019). Atualmente é doutor orientador temporário – UNITI BRASIL, estatutário da Prefeitura Municipal do Careiro da Vázea e estatutário da Prefeitura Municipal de Autazes. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em orientação de Metodologias Técnicas Científicas com mais 490 orientações entre Mestrado e Doutorado. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8583035818376126>.

Índice Remissivo

A

afetividade 16, 40, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 246, 365, 366, 367, 368, 370, 371, 374, 375

alfabetização 26, 32, 47, 58, 61, 62, 64, 65, 67, 114, 115, 116, 118, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 174, 185, 199, 201, 204, 205, 208, 210, 211, 214, 215, 216, 217, 218, 220, 227, 233, 237, 391, 394, 404

aprendizagem 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 54, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 103, 104, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 165, 168, 170, 171, 173, 174, 175, 176, 177, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 186, 188, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 203, 206, 209, 212, 213, 215, 217, 222, 224, 225, 226, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 244, 245, 246, 248, 249, 250, 252, 253, 254, 255, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 268, 269, 270, 274, 277, 278, 279, 282, 283, 284, 286, 287, 290, 291, 292, 294, 297, 298, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 315, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 342, 343, 344, 345, 346, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 371, 373, 374, 377, 378, 379, 384, 385, 386, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 395, 396, 397, 398, 399, 400, 401, 402, 403, 405, 406, 407, 408, 409, 412, 413, 414

C

clima organizacional 161, 166, 169, 332

comunicação 4, 12, 15, 16, 38, 40, 58, 59, 62, 67, 74, 80, 84, 86, 88, 89, 103, 104, 105, 107, 109, 118,

119, 120, 121, 123, 131, 138, 146, 150, 154, 161,
162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171,
199, 201, 229, 244, 248, 250, 256, 257, 277, 279,
294, 297, 305, 306, 309, 324, 325, 343, 345, 346,
356, 367, 369, 370, 372, 373, 375, 377, 380, 381,
383, 386
consciência ambiental 264, 271, 272
cultura popular 91, 92, 93, 94, 97, 100, 101, 102
currículo 1, 2, 3, 4, 7, 10, 15, 16, 29, 47, 53, 82, 94,
103, 108, 112, 127, 128, 131, 136, 174, 208, 211,
215, 218, 228, 230, 231, 239, 250, 265, 269, 274,
275, 297, 312, 313, 314, 315, 320, 331, 333, 343,
347, 374, 405, 406, 408, 415

D

desenvolvimento 6, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 18, 19,
20, 21, 26, 32, 35, 36, 40, 41, 44, 46, 48, 49, 50, 51,
57, 58, 59, 60, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 73, 74, 75, 79,
80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 104, 105, 112,
115, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 131, 132,
135, 137, 138, 145, 147, 149, 150, 151, 152, 153,
154, 155, 156, 157, 158, 159, 162, 170, 173, 175,
176, 177, 178, 179, 181, 182, 186, 187, 196, 197,
199, 202, 203, 205, 208, 210, 212, 213, 217, 218,
221, 223, 225, 233, 234, 235, 236, 237, 239, 240,
241, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251,
252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261,
262, 263, 264, 267, 270, 271, 272, 274, 275, 277,
279, 283, 284, 286, 290, 296, 301, 306, 308, 309,
310, 312, 313, 315, 321, 322, 324, 325, 327, 329,
330, 331, 332, 333, 334, 336, 337, 338, 342, 343,
348, 351, 352, 354, 356, 357, 358, 360, 361, 363,
364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373,
374, 375, 376, 377, 379, 380, 381, 382, 383, 385,
386, 387, 388, 390, 391, 394, 397, 406, 409, 413
desenvolvimento cognitivo 11, 12, 13, 20, 36, 65,
81, 82, 84, 87, 88, 89, 117, 122, 149, 151, 241, 249,
250, 259, 306
didática 35, 125, 129, 130, 137, 138, 209, 312, 313,
317, 319, 320, 322
dislexia 153, 388, 390, 391, 393, 394, 395, 396, 397,
398

distúrbios 89, 388, 389, 390, 395, 396, 397, 398
docente 3, 4, 5, 11, 28, 31, 37, 45, 47, 48, 49, 55, 62,
63, 65, 66, 73, 75, 77, 78, 83, 86, 88, 102, 108, 111,
112, 116, 117, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 132,
134, 135, 140, 141, 142, 143, 146, 152, 155, 156,
157, 158, 173, 174, 175, 176, 178, 179, 181, 182,
183, 184, 193, 198, 210, 217, 219, 222, 223, 225,
228, 229, 230, 231, 232, 239, 241, 244, 247, 258,
262, 274, 278, 282, 289, 290, 292, 294, 296, 298,
301, 305, 324, 325, 327, 329, 330, 331, 332, 333,
342, 345, 347, 348, 349, 351, 361, 362, 363, 368,
369, 371, 391, 392, 393, 398, 402, 404, 406, 407,
413, 415

E

educação VI, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 15,
20, 21, 24, 25, 26, 28, 31, 32, 35, 36, 38, 41, 44, 46,
47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 67, 68, 70, 71,
75, 78, 82, 83, 84, 86, 88, 89, 102, 103, 104, 105,
106, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116,
117, 118, 119, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 129,
131, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141,
142, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 153,
154, 158, 159, 161, 162, 163, 166, 170, 171, 173,
174, 175, 176, 177, 178, 179, 182, 183, 185, 186,
187, 188, 189, 190, 191, 192, 194, 195, 196, 198,
204, 207, 208, 210, 212, 213, 220, 221, 227, 228,
229, 237, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 248, 249,
251, 252, 253, 254, 255, 257, 260, 263, 264, 266,
267, 268, 269, 271, 273, 276, 280, 282, 283, 287,
289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 298, 300,
301, 302, 303, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 318,
319, 322, 341, 343, 344, 348, 352, 353, 354, 363,
364, 365, 366, 367, 368, 370, 371, 372, 373, 374,
375, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385,
386, 388, 389, 392, 394, 395, 396, 400, 401, 402,
404, 405, 408, 414, 415
educação do campo 137, 142, 143, 185, 191, 195
educação infantil 114, 115, 116, 121, 122, 123, 208,
243, 251, 252, 353, 354, 365, 367, 373, 377, 386,
414
educação virtual 103

ensino VI, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 17,
18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32,
33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47,
48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62,
63, 64, 65, 66, 67, 69, 74, 75, 76, 78, 80, 81, 82, 83,
84, 86, 87, 89, 91, 92, 93, 97, 98, 99, 101, 103, 104,
105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115,
116, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 127,
128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 138,
139, 141, 142, 143, 144, 146, 150, 152, 153, 155,
157, 158, 161, 162, 163, 164, 165, 168, 169, 170,
171, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181,
182, 185, 186, 187, 188, 190, 191, 192, 193, 194,
195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 205, 210, 211,
212, 213, 214, 216, 217, 219, 222, 223, 224, 225,
226, 227, 228, 229, 230, 231, 233, 234, 235, 237,
238, 239, 241, 242, 244, 245, 246, 248, 249, 250,
251, 252, 253, 254, 255, 259, 261, 262, 263, 266,
267, 268, 271, 274, 277, 278, 279, 280, 281, 282,
283, 284, 286, 287, 288, 290, 291, 292, 293, 294,
295, 296, 297, 300, 301, 302, 303, 305, 307, 308,
313, 315, 316, 317, 318, 319, 321, 322, 324, 327,
331, 333, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349,
350, 351, 354, 355, 356, 357, 364, 366, 367, 368,
370, 374, 378, 379, 381, 385, 389, 390, 391, 392,
393, 396, 397, 400, 401, 402, 403, 405, 409, 412,
413, 414

escrita 18, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67,
93, 115, 116, 134, 149, 150, 151, 152, 153, 154,
155, 156, 157, 158, 159, 160, 198, 199, 201, 205,
206, 207, 208, 210, 211, 214, 215, 216, 217, 218,
219, 220, 223, 224, 225, 227, 228, 229, 230, 231,
232, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 396, 398

estratégia 25, 34, 35, 40, 43, 71, 72, 74, 78, 114, 124,
127, 142, 154, 161, 162, 169, 170, 171, 180, 182,
190, 194, 242, 244, 250, 263, 272, 283, 292, 305,
309, 327, 330, 331, 336, 344, 347, 350, 351, 355,
368, 400, 401, 403, 404, 406, 407, 408, 410, 414

estratégias 5, 6, 9, 30, 31, 37, 42, 44, 45, 46, 47, 55,
57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 73,
75, 76, 77, 78, 80, 88, 107, 108, 112, 116, 123, 129,
130, 131, 132, 134, 135, 140, 144, 153, 154, 155,
156, 157, 158, 161, 162, 164, 165, 171, 173, 174,
176, 177, 181, 188, 199, 204, 207, 212, 214, 216,
217, 241, 242, 244, 246, 247, 248, 249, 251, 253,

254, 255, 256, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264,
268, 271, 278, 284, 286, 289, 290, 291, 297, 300,
302, 306, 307, 308, 309, 315, 318, 321, 325, 330,
342, 343, 344, 345, 347, 348, 350, 351, 358, 359,
361, 362, 365, 371, 377, 384, 386, 388, 393, 394,
396, 397, 398, 400, 402, 403, 404, 405, 407, 412,
413
estratégias pedagógicas 55, 57, 69, 70, 77, 78, 123,
155, 158, 173, 174, 177, 188, 217, 253, 258, 259,
260, 261, 262, 268, 278, 286, 289, 290, 342, 343,
348, 351, 365, 371, 384, 388, 398, 407

F

ferramentas 8, 9, 15, 18, 29, 37, 39, 103, 104, 105,
106, 107, 108, 109, 111, 112, 118, 119, 131, 144,
145, 146, 147, 164, 166, 181, 223, 231, 257, 266,
279, 280, 281, 284, 286, 287, 291, 293, 297, 310,
321, 343, 345, 348, 351, 356, 358, 360, 368, 392,
394, 397, 398, 411
formação docente 45, 78, 88, 102, 111, 112, 125,
140, 143, 146, 152, 155, 157, 158, 173, 174, 175,
176, 178, 179, 181, 182, 183, 184, 193, 289, 290,
371, 402, 404, 406, 407
formação do leitor 197, 204, 205

G

geografia 22, 31, 32
gestão democrática 161, 163, 170, 171, 325
gestão escolar 48, 152, 157, 161, 298, 324, 325, 326,
328, 330, 406

I

inclusiva 15, 75, 111, 112, 130, 131, 134, 141, 143,
147, 152, 158, 177, 179, 182, 289, 290, 291, 292,
293, 294, 295, 298, 299, 312, 377, 378, 379, 380,
381, 382, 383, 384, 385, 386, 388, 392, 395, 398

J

jogos matemáticos 41, 277, 283, 344, 351

L

legislações 52, 110, 178, 212, 265, 271, 318, 400, 409, 411

leitura VI, 16, 18, 22, 23, 26, 31, 32, 53, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 87, 100, 115, 116, 134, 144, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 168, 191, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 210, 211, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 271, 272, 283, 318, 327, 329, 333, 338, 388, 389, 390, 391, 393, 394, 396, 397, 398, 410

letramento 57, 58, 61, 62, 64, 65, 67, 68, 131, 134, 149, 150, 156, 158, 201, 202, 203, 204, 205, 207, 208, 211, 214, 215, 218, 222, 224, 227, 229, 232, 233, 237

língua portuguesa 62, 64, 222, 223, 232, 242

lúdicas 34, 35, 37, 40, 41, 42, 44, 74, 114, 121, 122, 156, 214, 235, 236, 239, 241, 242, 243, 246, 247, 250, 251, 256, 277, 278, 279, 280, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 351, 355, 356, 358, 359, 363, 369, 373, 374, 375, 379

ludicidade 34, 35, 37, 39, 40, 41, 43, 44, 74, 78, 208, 215, 216, 234, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 350, 353, 359, 361, 362, 371, 373

lúdicos 233, 238, 239, 240, 243, 257, 277, 279, 281, 285, 305

P

pedagógica 5, 18, 19, 24, 35, 37, 39, 44, 45, 47, 48, 49, 52, 56, 58, 61, 62, 64, 65, 67, 71, 74, 76, 77, 85, 86, 88, 91, 92, 94, 108, 110, 111, 112, 115, 117, 118, 122, 125, 129, 131, 134, 136, 138, 141, 142,

143, 152, 153, 156, 159, 173, 174, 175, 177, 180,
 181, 182, 193, 196, 199, 204, 205, 208, 209, 210,
 211, 217, 218, 219, 220, 224, 228, 229, 230, 231,
 236, 237, 239, 246, 247, 250, 263, 277, 279, 283,
 284, 293, 302, 303, 305, 312, 316, 317, 320, 322,
 324, 327, 329, 331, 332, 333, 334, 338, 344, 345,
 348, 350, 351, 354, 358, 361, 362, 363, 364, 368,
 370, 371, 375, 379, 388, 389, 393, 395, 397, 405,
 406, 408, 409

pedagógicas 1, 2, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 13, 15, 17, 20,
 21, 24, 26, 27, 28, 31, 32, 39, 40, 41, 44, 46, 48, 49,
 55, 57, 59, 63, 65, 67, 69, 70, 74, 76, 77, 78, 81, 82,
 85, 89, 104, 105, 108, 110, 111, 113, 114, 115, 116,
 117, 123, 124, 125, 126, 130, 131, 132, 134, 135,
 136, 137, 138, 142, 143, 144, 146, 149, 150, 151,
 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 162, 163,
 164, 166, 170, 173, 174, 175, 176, 177, 179, 180,
 181, 182, 183, 185, 188, 190, 194, 195, 196, 197,
 198, 200, 202, 203, 204, 206, 207, 210, 212, 213,
 215, 216, 217, 219, 220, 223, 229, 232, 244, 245,
 247, 249, 250, 251, 253, 254, 255, 257, 258, 259,
 260, 261, 262, 267, 268, 269, 278, 280, 282, 286,
 287, 289, 290, 293, 295, 298, 300, 301, 306, 310,
 313, 317, 319, 325, 327, 338, 342, 343, 344, 347,
 348, 349, 351, 353, 356, 357, 358, 359, 362, 363,
 365, 366, 369, 371, 374, 377, 380, 384, 386, 388,
 392, 396, 397, 398, 400, 401, 403, 404, 406, 407,
 408, 409, 411, 412, 415

pedagógicos 1, 9, 20, 26, 30, 32, 47, 53, 70, 74, 75,
 78, 111, 117, 123, 128, 142, 145, 146, 149, 150,
 152, 154, 155, 156, 158, 162, 163, 165, 170, 174,
 179, 183, 215, 222, 223, 229, 231, 235, 247, 248,
 250, 254, 257, 277, 284, 289, 292, 296, 297, 298,
 317, 350, 351, 358, 361, 362, 367, 370, 389, 393,
 396, 402, 403, 408, 412

performance educacional 300

políticas públicas 47, 49, 50, 54, 55, 103, 104, 110,
 111, 112, 113, 137, 141, 142, 145, 146, 147, 149,
 155, 156, 158, 159, 164, 177, 178, 179, 181, 187,
 196, 209, 212, 213, 216, 222, 229, 250, 252, 266,
 275, 400, 401, 402, 403, 404, 406, 407, 408, 409

políticos 1, 23, 24, 175, 186, 187, 223, 266

práctica pedagógica 44, 45, 49, 52, 61, 71, 86, 117,
 125, 129, 134, 156, 173, 177, 199, 204, 205, 219,
 220, 224, 229, 236, 247, 263, 302, 303, 312, 327,
 332, 348, 371, 375, 406, 408

práticas pedagógicas 1, 2, 4, 6, 8, 10, 20, 21, 31, 41, 44, 46, 49, 59, 63, 65, 67, 69, 82, 89, 108, 113, 125, 130, 131, 132, 135, 136, 137, 142, 143, 149, 150, 151, 153, 157, 158, 159, 170, 173, 174, 175, 176, 179, 180, 182, 183, 185, 188, 190, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 202, 203, 204, 206, 207, 212, 213, 216, 220, 244, 245, 249, 250, 251, 257, 258, 259, 260, 267, 289, 293, 295, 298, 300, 306, 338, 342, 343, 348, 349, 353, 357, 358, 359, 362, 363, 365, 371, 374, 388, 403, 404, 406, 408

processo 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 20, 22, 23, 25, 28, 29, 30, 32, 34, 35, 36, 37, 39, 41, 42, 43, 45, 46, 48, 53, 54, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 69, 70, 71, 74, 75, 76, 77, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 122, 123, 124, 125, 127, 128, 130, 132, 134, 139, 140, 141, 142, 143, 146, 149, 150, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 174, 175, 177, 181, 182, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 197, 198, 199, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 209, 210, 211, 215, 216, 219, 222, 223, 226, 227, 228, 231, 233, 234, 235, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 252, 254, 255, 257, 260, 262, 264, 266, 267, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 277, 278, 279, 281, 282, 285, 286, 287, 289, 291, 292, 293, 294, 295, 298, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 312, 315, 317, 332, 338, 342, 343, 344, 346, 347, 348, 349, 353, 354, 355, 356, 359, 362, 363, 365, 366, 367, 368, 370, 374, 375, 377, 378, 379, 380, 382, 384, 385, 386, 388, 389, 391, 393, 396, 397, 402, 403, 406, 410, 411

produção artística 91, 92

Q

qualidade educacional 11, 20, 30, 55

R

raciocínio lógico 12, 14, 34, 35, 37, 38, 41, 44, 114,

121, 122, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260,
261, 262, 263, 277, 279, 280, 283, 284, 285, 286,
287, 342, 344, 345, 392

S

sustentabilidade 24, 71, 264, 265, 266, 267, 268,
269, 271, 274, 275, 315, 326

T

tecnologias 6, 23, 50, 61, 62, 67, 69, 70, 74, 76, 78,
103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112,
113, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 131, 132, 134,
137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146,
148, 152, 154, 159, 163, 164, 171, 177, 181, 183,
244, 245, 250, 253, 254, 256, 258, 260, 262, 281,
293, 294, 344, 345, 348, 349, 360, 362, 363, 391



AYA EDITORA
2026

