

Dra. Jacimara Oliveira da Silva Pessoa  
(Organizadora)

# Educação e o ensino contemporâneo:

práticas, discussões e relatos de experiências  
Vol. 17



**AYA EDITORA**  
2024

# **Educação e o ensino contemporâneo:**

práticas, discussões e relatos de experiências  
Vol. 17

Dra. Jacimara Oliveira da Silva Pessoa  
(Organizadora)

# Educação e o ensino contemporâneo:

práticas, discussões e relatos de experiências  
Vol. 17

---

## Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

## Organizadora

Prof.ª Dr.ª Jacimara Oliveira da Silva  
Pessoa

## Capa

AYA Editora©

## Revisão

Os Autores

## Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

## Produção Editorial

AYA Editora©

## Imagens de Capa

br.freepik.com

## Área do Conhecimento

Ciências Humanos

---

## Conselho Editorial

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva

*Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí*

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza

*Centro Universitário Santa Amélia*

Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz

*Faculdade Sagrada Família*

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos

*Instituto Federal do Amapá*

Prof.º Dr. Carlos López Noriega

*Universidade São Judas Tadeu e Lab. Biomecatrônica - Poli - USP*

Prof.º Dr. Clécio Danilo Dias da Silva

*Centro Universitário FACEX*

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria de Genaro Chirolí

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota

*Universidade Federal de Sergipe*

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos  
Reis

*Universidade do Estado de Minas Gerais*

Prof.ª Ma. Denise Pereira

*Faculdade Sudoeste – FASU*

Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig

*Universidade Federal do Paraná*

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos

*Universidade Federal do Amapá*

Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva

*Universidade Estadual de Londrina*

Prof.º Dr. Gilberto Zammar

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, IF Baiano - Campus Valença*

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de  
Souza

*Universidade Federal de Sergipe*

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso

*Universidade de Santa Cruz do Sul*

Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues

*Faculdade Sagrada Família*

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão

*Faculdade Santa Helena*

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior

*Universidade Federal de Roraima*

Prof.º Me. Jorge Soistak

*Faculdade Sagrada Família*

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra

*Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Ubajara*

Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti

*Universidade Federal do Paraná*

Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim

*Faculdade Sagrada Família e Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais*

Prof.ª Ma. Lucimara Glap

*Faculdade Santana*

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho

*Universidade Federal Rural de Pernambuco*

---

**Prof.º Me. Luiz Henrique Domingues**

*Universidade Norte do Paraná*

**Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa**

*Instituto de Tecnologia e Pesquisa, ITP*

**Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes**

*Universidade Estadual do Centro-Oeste*

**Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch**

*Faculdade Sagrada Família*

**Prof.º Dr. Pedro Fauth Manhães Miranda**

*Universidade Estadual de Ponta Grossa*

**Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes**

*Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus Parauapebas*

**Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani**

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

**Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira**

*Instituto Federal do Acre*

**Prof.º Dr. Rômulo Damasclin Chaves dos Santos**

*Instituto Tecnológico de Aeronáutica - ITA*

**Prof.ª Dr.ª Rosângela de França Bail**

*Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais*

**Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens**

*Faculdade Sagrada Família*

**Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares**

*Universidade Federal do Piauí*

**Prof.ª Dr.ª Silvia Aparecida Medeiros Rodrigues**

*Faculdade Sagrada Família*

**Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia**

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

**Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira Miranda Santos**

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

**Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues**

*Instituto Federal de Santa Catarina*

---

© 2024 - **AYA Editora** - O conteúdo deste Livro foi enviado pelos autores para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição *Creative Commons* 4.0 Internacional (**CC BY 4.0**). Este livro, incluindo todas as ilustrações, informações e opiniões nele contidas, é resultado da criação intelectual exclusiva dos autores. Os autores detêm total responsabilidade pelo conteúdo apresentado, o qual reflete única e inteiramente a sua perspectiva e interpretação pessoal. É importante salientar que o conteúdo deste livro não representa, necessariamente, a visão ou opinião da editora. A função da editora foi estritamente técnica, limitando-se ao serviço de diagramação e registro da obra, sem qualquer influência sobre o conteúdo apresentado ou opiniões expressas. Portanto, quaisquer questionamentos, interpretações ou inferências decorrentes do conteúdo deste livro, devem ser direcionados exclusivamente aos autores.

---

E2446 Educação e o ensino contemporâneo: práticas, discussões e relatos de experiências [recurso eletrônico]. / Jacimara Oliveira da Silva Pessoa (organizadora) -- Ponta Grossa: Aya, 2024. 292 p.

v.17

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5379-604-1

DOI: 10.47573/aya.5379.2.354

1. Ensino. 2 Universidades e faculdades. 3. Ensino superior – Brasil. 4. Integração social. 5. Inteligência emocional. 6. Emoções e cognição. 7. Inteligência. 8. Geografia – Estudo e ensino. 9. Educação - Aspectos sociais. 10. Educação ambiental - Estudo e ensino. 11. Horticultura - Estudo e ensino. 12. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação. 13. História – Estudo e ensino I. Pessoa, Jacimara Oliveira da Silva. II. Título

CDD: 370.7

---

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

---

## **International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora LTDA**

### **AYA Editora©**

CNPJ: 36.140.631/0001-53

Fone: +55 42 3086-3131

WhatsApp: +55 42 99906-0630

E-mail: contato@ayaeditora.com.br

Site: <https://ayaeditora.com.br>

Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557

Ponta Grossa - Paraná - Brasil

84.071-150

# SUMÁRIO

Apresentação..... 14

## 01

**Eficiência técnica relativa das Universidades Federais Brasileiras: um estudo a partir da Análise Envoltória de Dados (DEA)..... 15**

Romildo de Almeida Muniz

DOI: 10.47573/aya.5379.2.354.1

## 02

**A inteligência emocional e seus impactos na infância, na adolescência e na velhice ..... 34**

Viviane Suelen Pinto Campos Zambaldi

DOI: 10.47573/aya.5379.2.354.2

## 03

**O lúdico como ferramenta pedagógica: o direito de brincar e aprender..... 48**

Isabel Maria de Jesus Ribeiro

DOI: 10.47573/aya.5379.2.354.3

## 04

**A atividade lúdica: uma experiência no ensino de geografia ..... 59**

Sebastiana Santos do Nascimento

DOI: 10.47573/aya.5379.2.354.4

# 05

## **Cidadania como ferramenta de transformação social no contexto educacional: um relato de experiência de estágio..... 64**

Beatriz Anatólio Lacava  
Marco Aurélio Davi dos Santos  
Petterson da Silva  
Rayanne dos Santos Alves  
Hugo Tanizaka

**DOI: 10.47573/aya.5379.2.354.5**

# 06

## **Horta escolar: um projeto interdisciplinar para promover a educação ambiental e desenvolver o conhecimento na área da matemática e ciências da natureza..... 73**

Rodrigo Aparecido de Souza Ribeiro  
Elói Luís Krüger  
Vaniomar Rodrigues  
Margarida Maia Carvalho  
Josiane Alves Pereira Souto  
Lucas Rodrigues Franke

**DOI: 10.47573/aya.5379.2.354.6**

# 07

## **A magia da diversidade: histórias infantis afro-brasileiras para encantar e educar ..... 83**

Cassiano Matias da Silva Almeida  
Kyanne Maria Alves Silva  
Marinlene Rodrigues

**DOI: 10.47573/aya.5379.2.354.7**

# 08

**A historiografia e o ensino de história contemporânea: reflexões iniciais sobre o período histórico no contexto do ensino básico brasileiro ..... 100**

Carolina Ferreira de Figueiredo  
DOI: [10.47573/aya.5379.2.354.8](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.354.8)

# 09

**O ensino de história contemporânea a partir de documentos: narrativa, memória e história na HQ Maus. .... 110**

Carolina Ferreira de Figueiredo  
DOI: [10.47573/aya.5379.2.354.9](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.354.9)

# 10

**A coordenação pedagógica no Projeto “Escola Padrão” da SEDUC-SP ..... 119**

Edson Fernandes de Oliveira  
DOI: [10.47573/aya.5379.2.354.10](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.354.10)

# 11

**Neuropsicopedagogia institucional e clínica: um panorama integrado ..... 130**

Sabrinne Ferreira da Silva  
DOI: [10.47573/aya.5379.2.354.11](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.354.11)

# 12

## **Psicologia da educação e aprendizagem: um panorama histórico ..... 136**

Sabrinne Ferreira da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.354.12

# 13

## **Importância de intervenções de treino de habilidades sociais em indivíduos neurodivergentes ..... 142**

Sabrinne Ferreira da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.354.13

# 14

## **A importância da família para a psicologia escolar e educacional ..... 147**

Sabrinne Ferreira da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.354.14

# 15

## **Atividades extraescolares e formação integral: uma experiência de conscientização sobre o trânsito em uma escola de educação infantil..... 154**

Bruno Inácio da Silva Pires  
Nilda Beatriz Vitor de Oliveira  
Andréa de Oliveira Costa Nomelini  
Marinalva Freitas Batista  
Vanessa Kelly Oliveira  
Eulália Angélica Moisés Davi  
Suzamar Fernandes Maciel  
Claudia Cristina Ramos dos Santos  
Mayara Christiê Gonçalves Dib

DOI: 10.47573/aya.5379.2.354.15

# 16

## **Necessidades especiais na educação..... 162**

Maria Iranice Pontes Fonseca

DOI: 10.47573/aya.5379.2.354.16

# 17

## **PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa e o uso dos gêneros textuais como ferramenta de aprendizagem no processo de alfabetização ..... 173**

Ivaneide Azevedo de Sousa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.354.17

# 18

## **Meritocracia na educação: a visão do professor..... 184**

Luis Carlos Tavares Leandro

DOI: 10.47573/aya.5379.2.354.18

# 19

## **A organização do sistema educacional brasileiro ..... 193**

Átila Ribeiro Maués

DOI: 10.47573/aya.5379.2.354.19

# 20

## **Ensino de cartografia a partir da interação de matemática e geografia como estratégia de aprendizagem para alunos ..... 204**

Osmar Oliveira da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.354.20

# 21

**Narrativas de alunos do 8º ano do ensino fundamental II, aulas de função do 1º grau e geometria plana, a partir da aprendizagem baseada em problemas usando o software GeoGebra..... 215**

Manoel Anilton Lima Reis

DOI: 10.47573/aya.5379.2.354.21

# 22

**A dimensão administrativa da gestão escolar e sua relação com a rotina de trabalho do gestor das escolas estaduais da coordenadoria distrital de educação 7 do Amazonas ..... 230**

Raimundo Correa de Oliveira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.354.22

# 23

**As contribuições da dimensão administrativa da Gestão Escolar para o desenvolvimento da dimensão pedagógica e seus resultados nas Escolas Estaduais Amazonas ..... 240**

Raimundo Correa de Oliveira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.354.23

# 24

**As atividades psicomotoras no processo ensino aprendizagem dos alunos da educação infantil..... 251**

Marcela Félix Batalha

DOI: 10.47573/aya.5379.2.354.24

# 25

**O Podcast como recurso pedagógico nas séries iniciais  
4º e 5º anos do ensino fundamental ..... 263**

Rosa Jacaúna Rodrigues da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.354.25

# 26

**O conhecimento literário como estímulo ao  
aprendizado de língua estrangeira: o exemplo dos  
contos dos Irmãos Grimm ..... 274**

Newton Silveira Dias Junior

DOI: 10.47573/aya.5379.2.354.26

**Organizadora ..... 284**

**Índice Remissivo..... 285**

---

# Apresentação

---

O décimo sétimo volume de **“Educação e o Ensino Contemporâneo: Práticas, Discussões e Relatos de Experiências”** oferece uma visão abrangente do cenário educacional atual. Esta obra reúne estudos e análises que abordam diversos aspectos do processo educativo, desde a gestão até as práticas pedagógicas.

O livro explora temas como a eficiência das universidades federais, o desenvolvimento socioemocional, e a ludicidade como ferramenta de ensino. Aborda questões de inclusão, diversidade cultural e formação cidadã, apresentando reflexões sobre educação inclusiva e o ensino de história contemporânea.

A interdisciplinaridade é discutida através de projetos que integram diferentes áreas do conhecimento. O volume também analisa métodos de alfabetização, o uso de tecnologias no ensino e a aplicação de recursos pedagógicos variados.

Questões de gestão escolar, psicologia educacional e o papel da família no processo educativo são examinadas. A obra ainda discute a organização do sistema educacional brasileiro e reflexões sobre meritocracia na educação.

Este volume proporciona uma análise multifacetada da educação contemporânea, combinando perspectivas teóricas e relatos de experiências práticas. As discussões apresentadas contribuem para a compreensão dos desafios atuais e apontam possibilidades para o aprimoramento das práticas educacionais.

Boa leitura!

## Eficiência técnica relativa das Universidades Federais Brasileiras: um estudo a partir da Análise Envoltória de Dados (DEA)

### *Relative technical efficiency of the Brazilian Federal Universities: a study using data envelopment analysis (DEA)*

Romildo de Almeida Muniz

#### RESUMO

O presente estudo analisou o nível de eficiência técnica relativa das Universidades Federais brasileiras, nos anos de 2015 e 2016, utilizando a técnica não-paramétrica de Análise Envoltória de Dados (DEA), modelo CCR (Retorno Constante de Escala) orientado para outputs. Os resultados demonstram que das 63 Universidades Federais, 10 obtiveram a pontuação máxima de eficiência no período analisado. Como principal contribuição, a análise por *benchmarks* demonstrou que as universidades consideradas mais ineficientes possuíam todos os *outputs* abaixo da fronteira da eficiência. A variável Custo Corrente por Aluno Equivalente (CC/AEQ) foi considerada o principal indicador que distancia a DMU (Unidades Tomadoras de Decisão) da fronteira da eficiência.

**Palavras-chave:** eficiência relativa; Análise Envoltória de Dados (DEA); ensino superior; universidades públicas; Brasil.

#### ABSTRACT

This paper analyzed the level of relative technical efficiency of Brazilian Federal Universities, in the years 2015 and 2016, using the non-parametric technique of Data Envelopment Analysis (DEA), model CCR (Constant Scale Return) oriented to outputs. The results demonstrate that of the 63 Federal Universities, 10 obtained the maximum efficiency score in the analyzed period. As a main contribution, the analysis by benchmarks sho-



wed that the universities considered more inefficient had all the outputs below the efficiency frontier. The variable Current Cost per Equivalent Student (CC / AEQ) was considered the main indicator that distances the DMU (Decision Making Units) from the efficiency frontier.

**Keywords:** relative efficiency; Data Envelopment Analysis (DEA); higher education; public universities; Brazil.

## INTRODUÇÃO

A discussão sobre o nível de eficiência das Universidades Federais de Ensino Superior, bem como sobre as metodologias para classificação destas entidades em rankings de eficiência vem recebendo cada vez mais atenção na literatura nacional e internacional, devido à importância e relevância que tais instituições têm perante a sociedade.

Apesar da relativa quantidade de pesquisas sobre o tema, ainda não há consenso na literatura sobre a forma de mensurar o real nível de eficiência das Universidades Federais devido a diversos fatores: complexidade e tamanho das universidades, produção científica, quantidade de cursos, *inputs* e *outputs* escolhidos para mensurar a eficiência (Katharaki; Katharakis, 2010; Daraio, 2016; Agasisti, 2016).

Com isso o presente artigo se diferencia das pesquisas anteriores sobre eficiência das Universidades Federais por incluir a totalidade de Universidades Federais, testar um maior conjunto de *inputs/outputs* e traz por contribuição a análise da eficiência técnica relativa das Universidades Federais e, em paralelo, a apresentação de uma análise em grupos de pares ou *benchmarks* para comparar as DMUs (Unidades Tomadoras de Decisão) ineficientes, ou seja, fora da fronteira da eficiência, com as sobre a fronteira da eficiência dentro de cada grupo.

No contexto apresentado buscou-se responder à seguinte questão de pesquisa: qual o nível de eficiência técnica relativa das Universidades Federais brasileiras, ao utilizar o método de Análise Envoltória de Dados?

Considerando como um dos conceitos de eficiência técnica, o descrito por Boeri, Rocha e Rodopoulos (2015), que é definido como: “a diferença entre o montante efetivamente produzido com certa quantidade de insumos (ou *inputs*) e o montante factível de ser produzido, dada a tecnologia disponível”.

O objetivo principal do presente estudo foi identificar, por meio da Análise Envoltória de Dados ou *Data Envelopment Analysis* (DEA), o nível de eficiência técnica relativa das universidades federais brasileiras e classificá-las por meio de um ranking de eficiência, bem como analisar as universidades com a técnica de *benchmarks*, para verificar o fator determinante de ineficiência das universidades que se localizaram abaixo da fronteira da eficiência, com mais baixos rankings de eficiência. A DEA é uma técnica não-paramétrica de uso difundido para análise de grupos similares de entidades, mas com a utilização de variáveis difíceis de se analisar com as métricas paramétricas ou estatísticas mais convencionais.

Com o intento de ampliar esta discussão a presente pesquisa trouxe a proposta de demonstrar a eficiência técnica relativa das universidades federais brasileiras nos anos de 2015 e 2016, através da Análise Envoltória de Dados (DEA), modelo CRS (*Constant Returns to Scale*) orientado ao *output*.

Procurou-se, também, nesta pesquisa não efetuar uma subdivisão em grupos de universidades, como fizeram as pesquisas de Costa *et al.* (2012), Nuintin (2014) e Villela (2017), para assim, proceder uma análise como um todo, levando-se em consideração, principalmente os valores referentes ao *input* Ativo Não Circulante (ANCIRC), que inclui o ativo realizável a longo prazo, investimentos, imobilizado e intangível de cada instituição, extraído do balanço patrimonial.

Uma limitação importante do presente trabalho, e que abre possibilidades de pesquisas futuras está relacionada à amostra utilizada e a características da técnica DEA. Como o estudo selecionou apenas as universidades públicas, em razão da disponibilidade de dados, a fronteira de eficiência técnica foi medida comparando apenas estas instituições públicas, assim os resultados não podem ser comparados ou generalizados para todas as instituições de ensino superior do Brasil, bem como não se pode afirmar que essas instituições sejam efetivamente eficientes.

Os resultados da pesquisa indicam que 19 das DMUs variaram negativamente entre 2015 e 2016. Número inferior às que variaram positivamente, no mesmo período, ou seja, 37 sugerindo assim um aumento na eficiência técnica entre estes anos. Sugestão reforçada pelo fato de ter havido um aumento na média da eficiência técnica. Entretanto ao efetuar o teste-t para este aumento, a variação não se mostrou significativo, e com isso não se pode evidenciar uma diferença estatística entre o percentual de eficiência dos dois períodos.

Ao analisar as DMUs por *benchmarks* pode-se verificar, considerando as classificadas no grupo do quarto mais ineficiente, embora o modelo seja orientado ao *output*, e que todos foram considerados como abaixo do sugerido, que o *input* CC/AEQ (Custo Corrente sobre Aluno Equivalente), que no modelo se mantém constante, é, sugestivamente, um dos principais indicadores que distanciam a DMU da fronteira da eficiência. É possível inferir, também, que o tempo de existência da instituição e a região geográfica não são fatores determinantes de ineficiência, uma vez que, compõem o grupo, tanto universidades criadas recentemente, quanto algumas com idade superior a trinta anos, bem como universidades de todas as regiões brasileiras.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### Eficiência nas Universidades Federais

As Universidades Públicas são instituições de extrema importância para a sociedade, quanto à sua contribuição para a pesquisa, ensino e inovação. São também entidades com custos relativamente altos para o governo, e portanto faz-se necessária uma análise do seu nível de eficiência, considerando, claro, sua efetividade, a parte não mensurável a curto prazo.

O estudo do nível de eficiência nas universidades federais decorre dos princípios constitucionais que regem a prestação de serviços no setor público, conforme prevê o artigo 37 da Carta Magna, com redação pela Emenda Constitucional n.º 19 de 1988:

A administração pública, direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e **eficiência** e, também o seguinte: (...) (Brasil, 1988, grifo nosso).

Pesquisas sobre a eficiência das universidades públicas ainda são relativamente recentes no Brasil. A maioria dos estudos foi realizado a partir da última década. (Freire; Crisóstomo; Castro, 2007; Barbosa; Freire; Crisóstomo, 2011; Quintana; Roza; Dameda, 2011; Santos; Castaneda; Barbosa, 2011; Costa, 2012; Costa *et al.*, 2012; Boynard, 2013; Ferreira, 2013; Ferreira; Santos; Pessanha, 2013; Dalla-Nora, 2014; Nuintin, 2014; Valmorbida *et al.*, 2014; Marques, 2016; Vilela, 2017).

Os estudos sobre eficiência das universidades federais no Brasil foram impulsionados pelo Tribunal de Contas da União (TCU), que apresentou em 2002, indicadores voltados para mensurar e avaliar a eficiência no ensino superior (Brasil, 2002) que tratam da gestão das universidades federais e o IGC-INEP (Brasil, 2007), que é um indicador de qualidade acadêmica. E mais recente o Ranking Universitário Folha (RUF) cuja primeira edição foi publicada em 2012, (UOL, 2018), ou seja, bem recentes, “diferentemente do setor privado, onde os indicadores já são consagrados, inclusive utilizados internacionalmente” (Sano; Montenegro Filho, 2013).

Um dos conceitos de eficiência técnica, segundo Boeri, Rocha, e Rodopoulos (2015), pode ser definida: “pela ótica do produto (*outputs*) como a diferença entre o montante efetivamente produzido com certa quantidade de insumos (ou *inputs*) e o montante factível de ser produzido, dada a tecnologia disponível”, e será a Fronteira da Possibilidade de Produção que quem descreverá esse montante factível de ser produzido, sendo consideradas eficientes as DMUs que atinjam esta fronteira.

Há ainda um aspecto que deve ser considerado na avaliação de eficiência, segundo o Ministério do Planejamento (Brasil, 2009), é a comparabilidade que é um dos critérios centrais para construção de indicadores no setor público, afirmando que: “os indicadores devem ser facilmente comparáveis com as referências internas e externas, bom como séries históricas de acontecimentos” (Brasil, 2009).

De acordo com o Guia Referencial os indicadores são utilizados para:

Mensurar os resultados e gerir o desempenho; embasar a análise crítica dos resultados obtidos e do processo de tomada de decisão; contribuir para a melhoria contínua dos processos organizacionais; facilitar o planejamento e o controle do desempenho; viabilizar a análise comparativa do desempenho da organização e do desempenho de diversas organizações atuantes em áreas ou ambientes semelhantes (Brasil, 2009).

## Indicadores para Mensurar Eficiência nas Universidades Federais

### Dados do TCU para as Universidades

Desde o ano de 2002, o TCU (Tribunal de Contas da União), pela Decisão n.º 408/2002, com alterações posteriores definiu que as Universidades Federais incorporassem nos seus Relatórios de Gestão das Contas anuais nove indicadores de desempenho, com a finalidade de levantar uma série histórica da melhora de aspectos importantes de gestão, para orientar a auditoria operacional quanto às boas práticas da administração e como suporte à necessidade de autoavaliação institucional (Brasil, 2002).

A criação dos indicadores de desempenho do TCU foi elaborada a partir de auditoria de natureza operacional realizada em seis universidades federais: UFG - Universidade Federal de Goiás, FUA - Fundação Universidade do Amazonas, UFPE - Universidade Federal de Pernambuco, UNB - Universidade de Brasília, UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro e UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil, 2002).

Esta pesquisa utilizou os indicadores referentes à Custo Corrente por Aluno Equivalente (CC/AEQ), que demonstra o Custo Corrente dividido pelo número de alunos equivalentes da universidade federal. Pelo fato de nem todas as universidades possuírem Hospital Universitário optou-se por utilizar o indicador Custo Corrente sem HU.

No cálculo para de Alunos Equivalentes soma-se o total de Alunos Equivalentes na graduação (AGE), Alunos de Pós-Graduação em tempo integral (APGTI) e Alunos em residência médica em tempo integral (ARTI) (Brasil, 2016).

Para o cálculo do IQCD é utilizado o seguinte critério: aplica-se ao número de professores em efetivo exercício no órgão, excluindo assim, os afastados para capacitação ou cedidos, somados ao professores substitutos e visitantes uma ponderação com peso 5 para professores doutores; 3 para professores mestres; 2 para professores com especialização e 1 para professores com graduação. O valor máximo a ser alcançado pelo índice é o 5, considerando que todo o corpo docente possua doutorado (Brasil, 2002).

Cabe aqui ressaltar que, embora o TCU descreva as informações a serem apresentadas como indicadores, entendeu-se que os referidos dados não apresentam todas as características necessárias a um indicador, principalmente no que se refere ao fato de que um indicador deve ser atribuível, ou seja, deve ter uma meta estabelecida, alcançável e realista em relação ao contexto em que é inserido, ou ainda serem úteis a medição de resultados, conforme Brasil (2018). Com isso, para fins de melhor alinhamento conceitual deste trabalho, em relação aos indicadores do TCU, entendam-se os mesmos como “dados”.

### Índice Geral de Cursos- IGC-INEP

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP é o responsável pela análise e divulgação dos Indicadores de Qualidade Acadêmicos (Brasil, 2007; Brasil, 2017) e são obtidos com base principalmente no Enade e em outros *inputs* extraídos das bases de dados do MEC (INEP, 2018), resultados são obtidos através de três fontes, conforme portal INEP (2018):

1. De cursos superiores: o Conceito Preliminar de Curso (CPC), instituído pela **Portaria nº 4, de 5 de agosto de 2008**
2. De instituições de educação superior: o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC), instituído pela **Portaria nº 12, de 5 de setembro de 2008**;
3. De desempenho de estudantes: o conceito obtido a partir dos resultados do Enade.

Os indicadores de qualidade são expressos em escala contínua e em cinco níveis, nos quais os níveis iguais ou superiores a 3 (três) indicam qualidade satisfatória. Eles servem como orientadores das avaliações in loco do ciclo avaliativo, sendo importantes instrumentos de avaliação da educação superior brasileira (grifo meu).

Os referidos indicadores possuem sua metodologia atendendo aos parâmetros da Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, para a avaliação das instituições nos aspectos que se referem a avaliação das instituições (IGC), avaliação dos cursos (CPC) e avaliação do desempenho dos alunos (IDD e ENADE) (INEP, 2018).

De acordo com o portal INEP (2018):

O Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC-INEP) é um indicador de qualidade que avalia as Instituições de Educação Superior. Seu cálculo é realizado anualmente e leva em conta os seguintes aspectos:

1. Média dos Conceitos Preliminares de Cursos (CPC) do último triênio, relativos aos cursos de graduação avaliados da instituição, ponderada pelo número de matrículas em cada um dos cursos computados;
2. Média dos conceitos de avaliação dos programas de pós-graduação stricto sensu atribuídos pela CAPES na última avaliação trienal disponível, convertida para escala compatível e ponderada pelo número de matrículas em cada um dos programas de pós-graduação correspondentes;
3. Distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis de ensino, graduação ou pós-graduação stricto sensu.

### Ranking Universitário Folha – RUF

O Ranking Universitário Folha para as universidades (RUF) cuja primeira edição foi publicada em 2012 (UOL, 2018), além do ranking geral das universidades, apresenta também, o ranking de pesquisa, de ensino, inovação, internacionalização e mercado.

O RUF avalia 195 universidades brasileiras utilizando-se de 5 critérios: indicador para pesquisa científica, indicador para qualidade de ensino, indicador para internacionalização, indicador para mercado de trabalho e o quinto indicador para inovação. Os dados que compõem os indicadores são coletados de bases como INEP-MEC, *Web of Science* (Thomsom Reuters), SciELO, INPI, FAPs, CNPq, CAPES, além de duas pesquisas anuais feitas pela Instituto Datafolha.

Os indicadores para pesquisa científica, qualidade do ensino, mercado de trabalho, internacionalização e inovação recebem respectivamente a pontuação máxima de 42, 32, 18, 4 e 4 pontos, correspondendo ao percentual para compor a nota máxima de 100.

Nesta pesquisa foi utilizado o ranking geral como *output* para avaliar com isso eficiência das universidades federais.

## Informações Contábeis

A Lei 4.320 de 17 de março de 1964 a partir do seu artigo 101 traz as informações de como devem ser demonstrados os resultados gerais do exercício dos entes públicos, e que estes devem ser evidenciados através do Balanço Patrimonial, Balanço Orçamentário, Balanço Financeiro e Demonstração das Variações Patrimoniais (Brasil, 1964).

Complementarmente, a NBCT 16.6, aprovada pela Resolução CFC 1.133/08e alteração, que trata das Demonstrações Contábeis, estabelece as Demonstrações Contábeis que deverão ser elaboradas e divulgadas pelas entidades do setor público, sendo elas, além dos já citados pela Lei 4320/64, as Demonstração do Fluxo de Caixa, Demonstração das Mutações do Patrimônio Líquido e Notas Explicativas (estas duas últimas incluídas pela Resolução CFC n.º 1.437/13). A divulgação segundo a norma deverá ser feita através de publicação na imprensa oficial, remessa aos órgãos de controle interno, disponibilização para a sociedade em local e prazos indicados, além de divulgação em meios de comunicação eletrônicos de acesso ao público (CFC, 2008; 2013).

No tocante ao envio das Demonstrações Contábeis aos órgãos de controle, o TCU orienta que as demonstrações contábeis das entidades públicas sejam anexadas em seus Relatórios de Gestão (TCU, 2018).

Serão utilizados nesta pesquisa os valores referentes ao Ativo Não Circulante (ANCIRC) das universidades federais, extraído de seus Balanços Patrimoniais para determinar o patrimônio imobilizado de cada instituição. O Ativo Não Circulante é composto pelos valores referentes a Ativo Realizável a Longo Prazo, Investimentos, Imobilizado e Intangível (Kohama, 2015).

## Eficiência por Meio da Análise Envoltória de Dados

A *Data Envelopment Analysis* (DEA ou Análise Envoltória de Dados) é considerada uma aplicação recente de Programação Linear no apoio à decisão em problemas de natureza multidisciplinar e que foi desenvolvido para tratar de avaliação de desempenho em organizações produtivas (Lins, 2006).

A técnica foi desenvolvida a partir de uma dissertação para o grau de Ph.D de Edward Rhodes sob a supervisão de W. W. Cooper e que foi publicada em 1978 (Charnes; Cooper; Rhodes, 1978) e cujo problema abordado era o de desenvolver um método para comparar a eficiência de escolas públicas, levando em conta variáveis sem a atribuição de valores econômicos comparáveis (Lins, 2006). A técnica teve seu desenvolvimento motivado pelo artigo de Farrel de 1957 (Ferreira; Santos; Pessanha, 2009).

Segundo Boeri, Rocha e Rodopoulos (2015) a análise pressupõe que existe um certo número de unidades decisórias (DMUs), que convertem certa quantidade de *inputs* (insumos) em *outputs* (produtos) ou ainda em *outcomes* (resultados). Ressalta que existe uma diferença entre produtos (*outputs*) e resultados (*outcomes*) e que os resultados são mais difíceis de se mensurar por, muitas vezes, sofrerem interferências de fatores externos à DMU analisada (Boeri; Rocha; Rodopoulos, 2015). Situação constatada por Mirabent e Parellada (2012) em relação às universidades onde são verificadas missões distintas e onde os preços são de difícil mensuração.

A DEA possui dois modelos clássicos: o Modelo CCR ou CRS (*Constant Returns to Scale*) e o Modelo BCC ou VRS (*Variable Returns to Scale*). Ambos podem ser orientados tanto ao input quanto ao output (Lins, 2006).

### Modelo CCR (ou CRS)

O modelo CCR, sigla criada a partir das iniciais dos seus idealizadores, Charnes, Cooper e Rhodes (1978) ou CRS (*Constant Returns to Scale*). Este modelo tem como principal característica a construção de “uma superfície linear por partes, não paramétrica envolvendo dados” (Mello; Meza; Gomes; Biondi Neto, 2005) e trabalha com retornos constantes de escala, significando que qualquer variação nas entradas (inputs) produzirá uma variação proporcional nas saídas (outputs).

### Modelo BCC (ou VRS)

O modelo BCC, assim conhecido devido a Banker, Charnes e Cooper (1984) ou VRS (*Variable Returns to Scale*) “considera retornos variáveis de escala, isto é, substitui o axioma da proporcionalidade entre *inputs* e *outputs* pelo axioma da convexidade” (Mello et al., 2005).

Permite, assim, devido a convexidade com que o modelo trabalho, que DMUs que operam com baixos valores de inputs tenham retornos crescentes de escala e que as que operam com altos valores tenham retornos decrescentes de escala.

O modelo escolhido para esta pesquisa foi o modelo CCR, pois de acordo com a literatura é o mais indicado, neste caso, ou retrata a função de produção ideal, se for considerado o equilíbrio competitivo (Villella, 2017; Boeri; Rocha; Rodopoulos, 2015).

### Orientação ao Input ou ao Output

Os modelos podem ser orientados tanto aos *inputs* quanto aos *outputs*, ou seja, é orientado aos *inputs* quando se considera como objetivo a máxima movimentação em direção à fronteira da eficiência por meio da redução proporcional dos *inputs*, mantendo os *outputs* constantes, enquanto no modelo orientado ao *output*, o objetivo é a máxima movimentação em direção à fronteira da eficiência por meio do acréscimo proporcional de *outputs*, mantendo constantes os *inputs* (Mello, 2005).

Boeri, Rocha, e Rodopoulos (2015) afirma que a rigor não há uma ótica melhor que a outra e que as duas produzirão resultados iguais, dependendo da hipótese que se faça sobre os retornos à escala para a função de produção, (Boeri; Rocha; Rodopoulos, 2015) embora Villella (2017) declare que nos casos de análise de eficiência no setor público seja difícil realocar *inputs* devido às regras vigentes na Administração Pública.

Com isso a orientação para a avaliação da eficiência das DMUs desta pesquisa foi feita para os *outputs*, por se tratarem de universidades públicas.

### Análise de Benchmarks

Segundo Almeida (2006) o modelo matemático DEA deve contemplar três fases ou etapas: a primeira da análise da produtividade; a segunda, eficiência das DMUs e a

terceira, a fase conhecida como *benchmarking*, ou seja, é uma análise dos parâmetros de comparação entre o desempenho das entidades e a utilização de seus *inputs* em relação aos *outputs* podendo, assim, avaliar o ambiente competitivo, monitorando as melhores práticas a serem adotadas pelas entidades (Almeida, 2006).

Com isso, retomando à afirmação de Mirabent e Parellada (2012) de que a DEA deve ser principalmente uma ferramenta de diagnóstico e de certo modo não prescreve nenhuma estratégia para transformar DMUs ineficientes em eficientes e fornece apenas uma assistência e orientação para melhorar o desempenho comparado com unidades semelhantes; e que o seu principal objetivo é analisar as fraquezas para se poder atingir o pleno potencial. Tal característica faz com que seja um dos objetivos desta pesquisa selecionar as universidades mais baixas na fronteira da eficiência e efetuar uma comparação com as consideradas eficientes dentro do seu grupo de semelhança, analisando as potenciais fraquezas em relação às variáveis escolhidas.

## METODOLOGIA DE PESQUISA

### Dados e Escolha da Amostra

A presente pesquisa analisou 63 DMUs (Universidades Federais brasileiras) em todo o território nacional durante os anos de 2015 e 2016.

Optou-se, também, pela não utilização dos Institutos Federais por terem características diferenciadas tanto em relação à forma de ensino e pesquisa quanto aos dos indicadores utilizados para a análise da pesquisa.

Os períodos escolhidos para a análise foram os anos de 2015 e 2016 para se alcançar a totalidade das Universidades Federais, inclusive as criadas anteriormente a este ano, e considerando a inexistência de informações completas de 2017 referentes aos Relatórios de Gestão para todas as universidades federais e também do IGC-INEP deste período.

Para a análise da pesquisa foi utilizado o método não-paramétrico Análise Envoltória de Dados (DEA), do inglês *Data Envelopment Analysis*, modelo de retornos constantes de escala (DEA-CRS) que, de acordo com a literatura, é o modelo mais indicado neste caso, pois retrata a função de produção ideal, se for considerado o equilíbrio competitivo (Villega, 2017; Boeri; Rocha; Rodopoulos, 2015).

Para rodar os dados no modelo foi utilizado o software online DEEOS (*Data Envelopment Analysis Online Software*) produzido pela empresa Behin-Cara-Pajoh Co. Ltda. e a análise foi feita primeiramente com as informações do ano de 2015 e posteriormente com o ano de 2016.

Os resultados de eficiência no ano de 2015 foram utilizados para analisar a diferença percentual encontrada entre 2015 e 2016, ou seja, como e quanto cada DMU variou de um ano para o outro. E sobre os resultados do ano de 2016 foram feitas as seguintes análises: quais DMUs foram consideradas eficientes e ineficientes neste período; escalonamento das DMUs em forma de ranking; avaliação das DMUs mais ineficientes, considerando

o primeiro quartil no ranking, e comparação destas com os *benchmarks* apropriados; avaliação dos *targets* definidos para cada DMU ineficiente em relação a eficiente apontada como *benchmark*, seguindo as fases apontadas por Almeida (2006): fase da análise da produtividade, da eficiência das DMUs e a terceira a fase conhecida como *benchmarking*, que avalia comparativamente o desempenho das entidades e a utilização de seus *inputs* em relação aos *outputs* avaliando o ambiente competitivo e monitorando as melhores práticas a serem adotadas pelas entidades (Almeida, 2006).

Esta pesquisa não trouxe a proposta de prescrever estratégias para transformar DMUs ineficientes em eficientes, conforme já descrito por Mirabent e Parellada (2012) e tem apenas o intuito de ser uma ferramenta de diagnóstico e, de certo modo, fornecer uma assistência e orientação para melhorar o desempenho, comparado com unidades semelhantes, considerando dentro de suas semelhanças possíveis peculiaridades como, por exemplo, os cursos de cada instituição, que sem dúvida interferem na variável custo por aluno.

## Variáveis Selecionadas

Para análises com DEA a escolha das variáveis como *inputs* e *outputs* deve ser feita a partir de uma ampla lista de possíveis variáveis ligadas ao modelo tornando possível um maior conhecimento sobre as unidades a serem avaliadas, de modo a explicar melhor suas diferenças e que deve-se, entretanto, procurar um equilíbrio na quantidade de variáveis e DMUs escolhidas, objetivando o poder discricionário de DEA (Mello *et al*, 2005). E um grande número de DMUs interceptando a fronteira eficiente pode reduzir a capacidade de discriminar as DMUs com ineficiência, impactando no resultado da avaliação (Mello; Meza; Gomes; Biondi Neto, 2007).

Para resolver esta questão e obter um resultado conciso Mello, Meza, Gomes, e Biondi Neto (2007) afirmam ser necessário utilizar um método de seleção de variáveis como instrumento de auxílio à decisão das escolhas. Entretanto ao se considerar o fato de o total de indicadores selecionados não ser superior a 1/5 das DMUs não houve, com isso, nesta pesquisa, a necessidade de efetuar uma técnica para seleção de variáveis em DEA para redução e escolha das mais relevantes (Senra; Nanci; Mello; Meza, 2007).

Com isso, considerando a literatura existente para escolha de *inputs* e *outputs*, os dados selecionados para esta pesquisa foram as informações referentes a Custo Corrente sobre Alunos Equivalentes (CC/AEQ), extraídos dos Relatórios de Gestão de cada instituição e o total do Ativo Não Circulante(ANCIRC) das universidades, extraídos dos Balanços Patrimoniais, como *inputs*; e como *outputs* foram selecionados os indicadores IQCD, Número de Alunos da Graduação, Número de Alunos da Pós-Graduação, extraídos dos Relatórios de Gestão das universidades federais, o Índice Geral de Cursos de cada instituição (IGC-INEP); extraído do portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP e os índices do Ranking Universitário Folha, extraídos do portal Folha Uol.

Os modelos para análise em DEA podem ser orientados tanto aos *inputs* quanto aos *outputs*, ou seja, é orientado aos *inputs* quando se considera como objetivo a máxima movimentação em direção à fronteira da eficiência por meio da redução proporcional dos

*inputs*, mantendo os *outputs* constantes, enquanto no modelo orientado ao *output*, o objetivo é a máxima movimentação em direção à fronteira da eficiência por meio do acréscimo proporcional de *outputs*, mantendo constantes os *inputs* (Mello, 2005).

Boeri, Rocha, e Rodopoulos (2015) afirma que a rigor não há uma ótica melhor que a outra e que as duas produzirão resultados iguais, dependendo da hipótese que se faça sobre os retornos à escala para a função de produção, (Boeri; Rocha; Rodopoulos, 2015) embora Villela (2017) declare que nos casos de análise de eficiência no setor público seja difícil realocar inputs devido às regras vigentes na Administração Pública.

Com isso, a orientação para a avaliação da eficiência das DMUs desta pesquisa foi feita ao *output*, por se tratar de universidades públicas.

## ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta pesquisa foi utilizada a Análise Envoltória de Dados – DEA, modelo CCR ou CRS (*Constant Returns to Scale*) orientada para o output.

Após a aplicação constatou-se o seguinte:

Na análise referente ao ano de 2016, comparativamente ao período anterior, 2015, verificou-se que, das universidades analisadas, apenas 07 apresentaram eficiência técnica relativa nos dois períodos: UFAL, UFCA, UFES, UFMG, UFOPA, UFPA e UFGRS.

Das universidades que se encontravam na fronteira da eficiência em 2015 e ficaram abaixo da fronteira no ano de 2016 estão a UFMA e a UFOB, com variação de escores de eficiência de 31,73% e 62,49% negativos, respectivamente, sendo a UFOB a universidade que mais variou negativamente nesta comparação.

Entre as DMUs que em 2016 passaram para a fronteira da eficiência estão a UNB, tendo variado 11,76%, UFSJ, com variação de 5,29% e UNIFEI, com 2,20% de variação.

Entretanto entre as que mais variaram positivamente, embora sem atingir a fronteira da eficiência estão a UFG, UFJF, UFSCAR, UFOP, UFRRJ, UFABC, UFV, UFMS, UFMT, UFTM, UFRA, UTFPR e UFAM, tendo ocorrido variações entre 76,59% e 23,07%.

Em uma análise preliminar pode-se aferir que a quantidade de universidades que variaram negativamente, em um total de 19 DMUs, foi inferior às que variaram positivamente, 37 DMUs, sugerindo assim um aumento na eficiência técnica entre os anos de 2015 e 2016.

Embora tenha havido um aumento na média da eficiência técnica do ano 2015 para 2016, de 0,7189 para 0,7423, ao efetuar o teste-t para este aumento, a variação não se mostrou significativa, e com isso pode-se afirmar que não há evidências de diferença real entre o percentual de eficiência dos dois períodos.

Em relação ao ano de 2016, pode-se verificar que, das 63 universidades analisadas, em relação à sua eficiência relativa, 18 configuraram no quarto quartil, com eficiência entre 0,8826 e 1 inclusive. E destas apenas 10 obtiveram 1 de eficiência no período; 14 ficaram no terceiro quartil, com eficiência entre 0,7436 e abaixo de 0,8826; 15, no segundo quartil, com eficiência entre 0,6170 e abaixo de 0,7436 e 16 foram evidenciadas com ineficiência

relativa no primeiro quartil, com ineficiência entre o menor índice 0,2150 e abaixo de 0,6170, como pode ser verificado nas Tabelas 1 e 2:

**Tabela 1 - Divisão da Eficiência das Universidades Federais por Quartil.**

Medidas de Eficiência	CCR (CRS)	
	Qtd	%
E < 0,25	16	0,2540
0,25 ≤ E < 0,50	15	0,2381
0,50 ≤ E < 0,75	14	0,2222
0,75 ≤ E ≤ 1,0	18	0,2857
<b>Total</b>	<b>63</b>	<b>1</b>
Menor valor		0,2150
1º Quartil		0,6170
2º Quartil		0,7436
3º Quartil		0,8826
4º Quartil		1

Fonte: Elaborado pelo autor.

**Tabela 2 - Ranking das Universidades Federais referente ao ano de 2016.**

RKING	DMU	EFIC. 2016	RKING	DMU	EFIC. 2016
1 <sup>a</sup>	UNB	1	24 <sup>a</sup>	UFABC	0,7429
1 <sup>a</sup>	UFSJ	1	25 <sup>a</sup>	UFAM	0,7378
1 <sup>a</sup>	UNIFEI	1	26 <sup>a</sup>	UNIVASF	0,7143
1 <sup>a</sup>	UFAL	1	27 <sup>a</sup>	UFMT	0,7085
1 <sup>a</sup>	UFCA	1	28 <sup>a</sup>	UFV	0,7065
1 <sup>a</sup>	UFES	1	29 <sup>a</sup>	UNIPAMPA	0,6992
1 <sup>a</sup>	UFMG	1	30 <sup>a</sup>	UTFPR	0,6950
1 <sup>a</sup>	UFOPA	1	31 <sup>a</sup>	UFMA	0,6827
1 <sup>a</sup>	UFPA	1	32 <sup>a</sup>	UFRJ	0,6816
1 <sup>a</sup>	UFRGS	1	33 <sup>a</sup>	UFVJM	0,6781
2 <sup>a</sup>	UFTM	0,9788	34 <sup>a</sup>	UFOP	0,6714
3 <sup>a</sup>	UFPE	0,9571	35 <sup>a</sup>	FURG	0,6612
4 <sup>a</sup>	UNIFAL	0,9386	36 <sup>a</sup>	UFMS	0,6295
5 <sup>a</sup>	UFLA	0,9059	37 <sup>a</sup>	UFT	0,6224
6 <sup>a</sup>	UFERSA	0,8939	38 <sup>a</sup>	UFPEL	0,6197
7 <sup>a</sup>	UFG	0,8870	39 <sup>a</sup>	UFAC	0,6144
8 <sup>a</sup>	UNIFESSPA	0,8781	40 <sup>a</sup>	UFGD	0,6140
9 <sup>a</sup>	UFF	0,8626	41 <sup>a</sup>	UFRRJ	0,5953
10 <sup>a</sup>	UFPR	0,8623	42 <sup>a</sup>	UFRPE	0,5752
11 <sup>a</sup>	UFS	0,8546	43 <sup>a</sup>	UNIFESP	0,5712
12 <sup>a</sup>	UFCSPA	0,8508	44 <sup>a</sup>	UNIRIO	0,5653
13 <sup>a</sup>	UFSCAR	0,8479	45 <sup>a</sup>	UFRA	0,5603
14 <sup>a</sup>	UFBA	0,8434	46 <sup>a</sup>	UFRB	0,5586
15 <sup>a</sup>	UFSM	0,8301	47 <sup>a</sup>	UFFS	0,5238
16 <sup>a</sup>	UFC	0,8286	48 <sup>a</sup>	UNIR	0,5206
17 <sup>a</sup>	UFU	0,7899	49 <sup>a</sup>	UFRR	0,4370
18 <sup>a</sup>	UFPI	0,7796	50 <sup>a</sup>	UNILAB	0,4233
19 <sup>a</sup>	UFPB	0,7767	51 <sup>a</sup>	UNILA	0,4214

RKING	DMU	EFIC. 2016	RKING	DMU	EFIC. 2016
20 <sup>a</sup>	UFSC	0,7621	52 <sup>a</sup>	UNIFAP	0,3770
21 <sup>a</sup>	UFRN	0,7478	53 <sup>a</sup>	UFOB	0,3751
22 <sup>a</sup>	UFCG	0,7452	54 <sup>a</sup>	UFSB	0,2150
23 <sup>a</sup>	UFJF	0,7436			

Fonte: Elaborada pelo autor.

Ao analisar, através de uma média simples, os dados referentes às médias dos indicadores utilizados separados por quartil, demonstrada na tabela 3, é possível verificar que:

Em relação aos *outputs*, que foi a orientação desta pesquisa, o grupo das 16 DMUs consideradas mais ineficientes, ou seja, mais distantes da fronteira da eficiência, dispostas no primeiro quartil, são as que possuem, na média, os menores valores para todos os indicadores, sendo para IQCD, AG, APG, IGC e RUF, respectivamente 4,22, 7.967,56, 785,84, 2,96 e 37,66.

Ao analisar os *inputs* o mesmo grupo é o que possui os maiores valores para CC/AEQ, 28.635,67, na média e o menor para ANCIRC, 374.290.808,33, que evidencia o total do patrimônio imobilizado da instituição, sugerindo com isso que, além dos reduzidos valores de *outputs*, o grupo mais ineficiente possui também considerável diferença ao se analisar os *inputs* selecionados para o modelo.

Tabela 3 - Média dos Valores dos Indicadores por Quartil.

DMUs por Quartil	CC /AEQ	ANCIRC	IQCD	AG	APG	IGC	RUF
18 EFIC. 4 Q.	15.409,23	942.121.886,21	4,32	18.355,19	3.695,08	3,41	65,82
14 INEFIC. 3 Q.	18.554,26	864.504.278,58	4,41	21.864,36	3.677,32	3,60	80,82
15 INEFIC. 2 Q.	19.792,15	917.876.004,45	4,25	14.833,20	2.407,90	3,36	65,20
16 INEFIC. 1 Q.	28.635,67	374.290.808,33	4,22	7.967,56	785,84	2,96	37,66

Fonte: Elaborada pelo autor.

Entre as 16 universidades que apareceram entre as ineficientes, ficando abaixo de 0,6170, ou seja, no 1.º quartil encontram-se, em ordem decrescente de eficiência: UFAC, UFGD, UFRRJ, UFRPE, UNIFESP, UNIRIO, UFRA, UFRB, UFFS, UNIR, UFRR, UNILAB, UNILA, UNIFAP, UFOB e UFSB sendo, dentre elas, uma da região Centro-Oeste, cinco da região Nordeste, cinco da região Norte, três da região Sudeste e duas da região Sul do país. E destas 50% possuindo menos de 20 anos de existência.

De acordo com a proposta desta pesquisa as universidades do 1.º quartil foram separadas de acordo com os *benchmarks* ou *peer groups* a que pertencem, considerando os valores de *inputs* e *outputs*, para efetuar análise de modo fornecer uma assistência e orientação para melhorar o desempenho, comparado com unidades semelhantes.

A tabela 4 apresenta as 16 DMUs consideradas mais distantes da fronteira da eficiência e seus respectivos *benchmarks*:

**Tabela 4 - DMUs Mais Ineficientes 1.º Quartil e seus respectivos Benchmarks.**

<b>Eficiência</b>	<b>DMU</b>	<b>Benchmarks (Peer Group)</b>
0,6144	UFAC	UFAL, UFES, UFOPA
0,6140	UFGD	UFES, UFOPA, UNIFEI
0,5953	UFRRJ	UFAL, UFES, UFOPA, UFRGS
0,5752	UFRPE	UFAL, UFOPA, UFRGS, UNIFEI
0,5712	UNIFESP	UFAL, UFOPA, UFRGS, UFSJ, UNIFEI
0,5653	UNIRIO	UFES, UFOPA
0,5603	UFRA	UFOPA, UFSJ
0,5586	UFRB	UFES, UFOPA
0,5238	UFFS	UFAL, UFES, UFOPA
0,5206	UNIR	UFAL, UFES, UFOPA
0,4370	UFRR	UFES, UFOPA
0,4233	UNILAB	UFES, UFOPA
0,4214	UNILA	UFES, UFOPA
0,3770	UNIFAP	UFAL, UFES, UFOPA
0,3751	UFOB	UFES, UFOPA
0,2150	UFSB	UFES, UFOPA

Fonte: Elaborada pelo autor.

Nota-se que alguns *benchmarks* são os mesmos para algumas universidades como {UFES, UFOPA} para UNIRIO, UFRB, UFRR, UNILAB, UNILA, UFOB e UFSB e {UFAL, UFES, UFOPA} para UFAC, UFFS, UNIR e UNIFAP. As demais, embora tenham em sua composição DMUs pertencentes aos grupos já citados, possuem *benchmarks* singulares.

Ao analisar as DMUs por *benchmarks*, pode-se verificar, considerando as classificadas no grupo do quarto mais ineficiente, embora o modelo seja orientado ao *output*, e que todos foram considerados como abaixo do sugerido, que o *input* CC/AEQ, que no modelo se mantém constante, é, sugestivamente, um dos principais indicadores que distanciam a DMU da fronteira da eficiência.

É possível inferir, também, que o tempo de existência da instituição e a região geográfica não são fatores determinantes de ineficiência, uma vez que no 1.º quartil encontram-se, tanto universidades criadas recentemente, quanto algumas com idade superior a trinta anos, a mais antiga no grupo possui mais de sessenta anos de existência, bem como universidades de todas as regiões brasileiras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve objetivo de analisar o nível de eficiência técnica relativa das 63 Universidades Federais brasileiras, através do método não-paramétrico DEA (*Data Envelopment Analysis*), nos anos de 2015 e 2016, utilizando como modelo DEA-CCR orientado ao *output*.

Pode-se verificar que a quantidade de instituições que variaram negativamente foi número inferior às que variaram positivamente, sugerindo assim um aumento na eficiência técnica entre os anos de 2015 e 2016, reforçado pelo fato de ter havido um aumento na

média da eficiência técnica do ano de 2015 para o de 2016, entretanto ao efetuar o teste-t para este aumento, a variação não se mostrou significativa.

Em relação ao ano de 2016 pode-se verificar que das 63 universidades analisadas, 16 foram evidenciadas com os piores scores de ineficiência técnica relativa não tendo sido possível confirmar, se o tempo de existência da instituição e a região geográfica não são fatores determinantes de ineficiência, uma vez que no 1.º quartil encontram-se tanto universidades criadas recentemente, quanto algumas com idade superior a trinta anos, sendo a mais antiga no grupo possuidora de mais de sessenta anos de existência, bem como universidades de todas as regiões brasileiras.

Entretanto ao analisar as DMUs por *benchmarks* pode-se verificar, considerando as classificadas no grupo do quarto mais ineficiente, embora o modelo seja orientado ao *output*, que o input CC/AEQ, que no modelo se mantém constante, é, sugestivamente, um dos principais indicadores que distanciam a DMU da fronteira da eficiência. Contudo tal observação só seria passível de comprovação ao efetuar uma análise da gestão das universidades com comparação com o ranking de eficiência ou desmembrando os dados referentes a CC/AEQ e efetuando uma análise deste indicador para cada universidade.

Como limitações da pesquisa pode-se destacar o fato de que as universidades federais são entidades complexas, com muitos *inputs* e *outputs*, além deste fato, a análise considera apenas as Universidades Federais como DMUs, não sendo possível, por exemplo, comparar estas instituições com entidades de outras esferas do governo ou ainda com entidades privadas, devido à ausência de dados públicos relativos ao Custo Corrente de Aluno Equivalente. A pesquisa ainda se limitou a avaliar em um único grupo para todas as universidades, não tendo sido realizada divisões entre universidades maiores ou menores, em termos de número de alunos. Como o estudo selecionou apenas as universidades públicas, os resultados não podem ser comparados ou generalizados para todas as instituições de ensino superior do Brasil, bem como não se pode afirmar que as universidades públicas identificadas na fronteira da eficiência, sejam efetivamente eficientes quando comparadas ao restante das instituições de ensino (Públicas ou privadas).

Para futuras pesquisas sugere-se analisar as universidades por cursos, considerando que existem cursos mais dispendiosos que outros, ou ainda além da análise não-paramétrica complementá-la utilizando algum método paramétrico, além ampliar o período analisado, incluindo os anos anteriores ou ainda utilizar outras variáveis com *inputs* ou *outputs*, como região geográfica ou capital intelectual, por exemplo.

## REFERÊNCIAS

ABBOTT, Malcolm; DOUCOULIAGOS, Chris. **The efficiency of Australian universities: a data envelopment analysis**. Economics of Education review, v. 22, n. 1, p. 89-97, 2003.

AGASISTI, Tommaso; HAELERMANS, C. **Comparing Efficiency of Public Universities among European Countries: different incentives lead to different performances**. Higher Education Quarterly, v. 70, n. 1, p. 81-104, 2016.

BANKER, Rajiv D.; CHARNES, Abraham; COOPER, William Wager. **Some models for**

**estimating technical and scale inefficiencies in data envelopment analysis.** Management science, v. 30, n. 9, p. 1078-1092, 1984.

BARBOSA, Glauber de Castro; FREIRE, Fátima de Souza; CRISÓSTOMO, Vicente Lima. **Análise dos Indicadores de Gestão das IFES e o Desempenho Discente no ENADE.** Avaliação, v. 6, n. 2, p. 317-344, 2011.

BOUERI, Rogério; ROCHA, Fabiana Fontes; RODOPOULOS, Fabiana Magalhães Almeida. **Avaliação da Qualidade do Gasto Público e Mensuração da Eficiência.** Brasília. Secretaria do Tesouro Nacional, 2015.

BOYNARD, Katia Maria Silva. **Indicadores de Gestão em Conflito com Indicadores de Qualidade?** Lições Econômicas para a Gestão Universitária. Brasília. 2013. 88 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade de Brasília-UNB, DF, 2013.

BRASIL. Lei 4.320/64, de 17 de março de 1964. **Estatui normas gerais de direito financeiro para elaboração e controle dos orçamentos e balanços da União, Estados, Municípios e do Distrito Federal,** 1964. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4320.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4320.htm)>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Decisão TCU nº 408/2002, de 24 de abril de 2002.** Brasília/ DF, 2002.

BRASIL. Tribunal de Contas da União – TCU; Secretaria de Educação Superior SESu/MEC; Secretaria Federal de Controle Interno – SFC. **Orientações para o cálculo dos indicadores de gestão: decisão TCU nº 408/2002: plenário.** Versão revisada em março de 2004. Brasília/DF, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/indicadores.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2017.

BRASIL. Lei 10.861, de 14 de abril de 2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências.** Leis, Brasília, DF, 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm)>. Acesso em: 24 set. 2017.

BRASIL. Ministério de Educação. Portaria Normativa n.º 40, de 12 de dezembro de 2007. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas a processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ead/port\\_40.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ead/port_40.pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n.º 04, de 6 de agosto de 2008. Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES instaurado pela Portaria Normativa n.1 de 2007, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=670-sesu-port-04-2008-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=670-sesu-port-04-2008-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n.º 12, de 5 de setembro de 2008. **Institui o Índice Geral de Cursos da Instituição da Educação Superior: IGC,** 2008. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documentos-e-legislacao17>. Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL. Ministério do Planejamento e Orçamento. **Produto 4: Guia Referencial para Medição**

**de Desempenho e Manual para Construção de Indicadores.** Brasília, 2009. Disponível em: <<http://www.gespublica.gov.br/content/guia-referencial-para-medi%C3%A7%C3%A3o-de-desempenho-e-manual-para-constru%C3%A7%C3%A3o-de-indicadores>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

BRASIL. Tribunal de Contas da União -TCU. Portaria-TCU n.º 150, de 3 de julho de 2012. **Dispõe sobre orientações às unidades jurisdicionadas ao Tribunal quanto à elaboração dos conteúdos dos relatórios de gestão referentes ao exercício de 2012**, 2012. Disponível em: <[www.tcu.gov.br/Consultas/Juris/Docs/judoc/PORTN/20120726/PRT2012-150.doc](http://www.tcu.gov.br/Consultas/Juris/Docs/judoc/PORTN/20120726/PRT2012-150.doc)>. Acesso em: 19 jan. 2018.

BRASIL. Tribunal de Contas da União – TCU. **Orientações para informação do item de informação “Apresentação e análise dos indicadores de desempenho conforme deliberações do Tribunal de Contas da União”**, 2016. Disponível em: <<https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n.º 19, de 13 de dezembro de 2017. **Dispõe sobre os procedimentos de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP referentes à avaliação de instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico estudados**, 2017. Disponível em: <<https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2293/portaria-normativa-n-19>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

BRASIL. **Avaliação de Políticas Públicas: guia prático de análise ex ante, volume 1 – Casa Civil da Presidência da República, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.** Brasília: Ipea, 2018.

CHARNES, Abraham; COOPER, William W.; RHODES, Edwardo. Measuring the efficiency of decision making units. **European journal of operational research**, v. 2, n. 6, p. 429-444, 1978.

COSTA, Guilherme da Rocha. Medição de **Desempenho em Universidades Federais**: análise da relação entre os indicadores o Tribunal de Contas da União e o Índice Geral de Cursos. 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Potiguar, Natal – RN, 2012.

COSTA, Edward Martins *et al.* Eficiência e desempenho no ensino superior: uma análise da fronteira de produção educacional das IFES brasileiras. **Revista de Economia Contemporânea**, v. 16, n. 3, p. 415-440, 2012.

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE. Resolução CFC n.º 1.137, de 21 de novembro de 2008. **Aprova as Normas Brasileiras de Contabilidade Aplicadas ao Setor Público.** Brasília, 2008.

Conselho Federal de Contabilidade. Resolução CFC 1.437, de 22 março de 2013. Altera, inclui e exclui itens das NBCs T 16.1, 16.2, 16.3, 16.4, 16.5, 16.6, 16.10 e 16.11 que tratam das Normas Brasileiras de Contabilidade Técnicas Aplicadas ao Setor Público. Brasília, 2013.

DALLA-NORA, Rosângela. **Análise da Relação entre os Indicadores de Desempenho das Universidades Federais da Região Sul do Brasil e os Resultados Obtidos no Índice Geral de Cursos (IGC)**. 2014. 79 f. Dissertação (Mestrado em Economia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, 2014.

DARAIO, Cinzia; BONACCORSI, Andrea; SIMAR, Léopold. Rankings and university performance:

- A conditional multidimensional approach. **European Journal of Operational Research**, v. 244, n. 3, p. 918-930, 2015.
- DARAIO, Cinzia. Beyond University Rankings? Generating New Indicators on Universities by Linking Data in Open Platforms. **Journal of the Association for Information Science and Technology**, v. 68, n. 2, p. 508-529, 2016.
- FARRELL, Michael James. The measurement of productive efficiency. **Journal of the Royal Statistical Society: Series A (General)**, v. 120, n. 3, p. 253-281, 1957.
- FERREIRA, Aghata Frade. **Indicadores de Gestão das Instituições Federais de Educação Superior e a Qualidade dos Cursos**. 2013. 133 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC, 2013.
- FERREIRA, C. M. C.; GOMES, A. P. **Introdução à análise envoltória de dados: teoria, modelos e aplicações**. Viçosa, MG: Editora UFV, 2009.
- FERREIRA, Marlon Cruz; DOS SANTOS, Waldir Jorge Ladeira; PESSANHA, José Francisco Moreira. Avaliação do ensino superior: análise dos indicadores instituídos pelo TCU para as IFES. **Revista de Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ**, v. 18, n. 1, p. 104-124, 2013.
- FREIRE, Fátima de Souza; CRISÓSTOMO, Vicente Lima; DE CASTRO, Juscelino Emanuel Gomes. Análise do desempenho acadêmico e indicadores de gestão das IFES. **Revista Produção Online**, v. 7, n. 4, 2007.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. (2018). **Nota Técnica n.º 39/2017/CGCQES/DAES**. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/notas\\_tecnicas/2016/nota\\_tecnica\\_n39\\_2017\\_cgcqes\\_daes\\_calculo\\_igc.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2016/nota_tecnica_n39_2017_cgcqes_daes_calculo_igc.pdf)>. Acesso em: 18 fev. 2018.
- KATHARAKI, Maria; KATHARAKIS, George. A comparative assessment of Greek universities' efficiency using quantitative analysis. **International journal of educational research**, v. 49, n. 4-5, p. 115-128, 2010.
- KOHAMA, Heilio. **Balancos Públicos: teoria e prática** (3a ed.). São Paulo: Atlas, 2015.
- LUKMAN, Rebeka; KRAJNC, Damjan; GLAVIČ, Peter. University ranking using research, educational and environmental indicators. **Journal of Cleaner Production**, v. 18, n. 7, p. 619-628, 2010.
- LINS, Marcos Pereira Estellita; CALÔBA, Guilherme Marques. **Programação Linear: com aplicação em teoria dos jogos e avaliação de desempenho (data envelopment analysis)** (6a ed.). Rio de Janeiro: Interciência, 2006.
- MARQUES, Lilian Tadim. Análise da Relação entre os Indicadores de Desempenho e as Variações das Despesas Públicas em Universidades Federais de Ensino Superior. In: Congresso Brasileiro de Custos. **Anais...**Porto de Galinhas, PE, Brasil, 23, 2016.
- MELLO, J. C. C. B. S., *et al.* **Curso de Análise Envoltória de Dados**. In: **Simpósio Brasileiro de Pesquisa Operacional**. Anais... Gramado, RS, Brasil, 37, 2005.

MEZA, Lidia Angulo *et al.* Seleção de variáveis em DEA aplicada a uma análise do mercado de energia elétrica. **Investigação Operacional**, v. 27, n. 1, p. 21-36, 2007.

MINISTÉRIO da Educação: **portal e-Mec, 2018**. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

MIRABENT, Jasmina Berbegal; PARELLADA, F. Solé. What are we Measuring when Evaluating Universities' Efficiency? **Regional and Sectoral Economic Studies**, v. 12, n. 3, p. 32-46, 2012.

NUINTIN, Adriano Antonio *et al.* Recursos Públicos e Resultados Qualitativos das Universidades Federais: uma análise do Nível de Eficiência. In: Congresso Brasileiro de Custos. **Anais...** Natal, RN, Brasil, 21, 2014.

QUINTANA, Alexandre Costa; ROZA, Mariana Costa da; DAMEDA, André das Neves. Análise da relação entre os indicadores de gestão e os indicadores contábeis das Universidades Federais do Rio Grande do Sul. In: Congresso USP de Controladoria e Contabilidade. **Anais...**São Paulo, SP, Brasil, 21, 2011.

SAATY, Thomas L.; VARGAS, Luis G. **Models, Methods, Concepts & Applications of the Analytic Hierarchy Process**. Second Edition. Springer, 2012.

SAATY, Thomas L. **Decision Making with the Analytic Network Process: Economic, Political, Social and Technological Applications with Benefits, Opportunities, Costs and Risks**. Second Edition. Second Edition. Springer, 2013.

SANO, Hironobu; MONTENEGRO FILHO, Mário Jorge França. As técnicas de avaliação da eficiência, eficácia e efetividade na gestão pública e sua relevância para o desenvolvimento social e das ações públicas. **Desenvolvimento em questão**, v. 11, n. 22, p. 35-61, 2013.

SANTOS, Clézia De Souza; CASTANEDA, Marcos Vinícius NG; BARBOSA, Jenny Dantas. Indicadores de Desempenho das IFES da Região Nordeste: uma análise comparativa. In: Congresso Internacional IGLU. **Anais...**Florianópolis, SC, Brasil, 2, 2011.

SENRA, Luis Felipe Aragão de Castro *et al.* Estudo sobre métodos de seleção de variáveis em DEA. **Pesquisa Operacional**, v. 27, n. 2, p. 191-207, 2007.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO: portal do TCU, 2018. Disponível em: <<https://portal.tcu.gov.br/contas/contas-e-relatorios-de-gestao/>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

VALMORBIDA, Sandra Mara lesbik *et al.* Avaliação de desempenho para auxílio na gestão de universidades públicas: análise da literatura para identificação de oportunidades de pesquisas. **Revista Contabilidade, Gestão e Governança**, v. 17, n. 3, 2014.

VILLELA, Jorge Antonio. **Eficiência Universitária: Uma Avaliação por Meio de Análise Envoltória de Dados**. Anais do Colóquio Internacional de Gestão Universitária, Mar del Plata, Argentina, 17, 2017.

WU, Hung-Yi *et al.* Ranking universities based on performance evaluation by a hybrid MCDM model. **Measurement**, v. 45, n. 5, p. 856-880, 2012.

## A inteligência emocional e seus impactos na infância, na adolescência e na velhice

### *Emotional intelligence and its impacts in childhood, adolescence and age*

Viviane Suelen Pinto Campos Zambaldi

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. <https://lattes.cnpq.br/7629702620188417>

#### RESUMO

Este estudo teve como objetivo demonstrar os impactos da Inteligência Emocional (IE) na infância, na adolescência e na velhice. A investigação foi desenvolvida através de uma pesquisa do tipo descritiva, por meio de procedimentos bibliográficos e de natureza qualitativa. A teoria foi apoiada em livros e bases de dados: *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), Portal de Periódicos da CAPES, Google Acadêmico e plataforma OMNIS/PUCRS. A análise permitiu verificar que a IE pode ser desenvolvida em todas as idades e que tem relação com o bem-estar, o desempenho acadêmico, qualidade de vida, impactos no risco de suicídio, adesão a tratamentos de saúde, entre outros. Foi demonstrado que IE pode e deve ser desenvolvida no seio familiar, no âmbito escolar, nos grupos sêniores, nas residências de passagem e em todos os espaços de convívio social. As emoções e sua regulação são aprendidas desde a infância, sendo essa fase a mais importante para o seu desenvolvimento e, conseqüentemente, para suas ponderações no decorrer da vida do indivíduo. Tais conclusões foram identificadas em diversos estudos apresentados em âmbito mundial, tendo em vista a baixa investigação desse assunto no Brasil, justificando a grande necessidade de difundir pesquisas, projetos, práticas e ações nessa área no país.

**Palavras-chave:** inteligência emocional; infância; adolescência; velhice.

#### ABSTRACT

This study aimed to demonstrate the impacts of Emotional Intelligence (EI) in childhood, adolescence and old age. The investigation was developed through descriptive research, through bibliographical and qualitative procedures. Theory was supported by books and databases: *Scientific Elec-*



tronic Library Online (SCIELO), CAPES Journal Portal, Google Scholar and OMNIS/PUCRS platform. The analysis allowed us to verify that EI can be developed at all ages and that it is related to psychological well-being, academic performance, quality of life, impacts on suicide risk, adherence to health treatments, among others. It was demonstrated that EI can and should be developed within the family, at school, in senior groups, in temporary residences and in all spaces of social interaction. Emotions and their regulation are learned from childhood, this phase being the most important for their development and consequently for its use throughout the individual's life. Such conclusions were identified in several studies presented worldwide, once there has been little investigation of this subject in Brazil, justifying the great need to disseminate research, projects, practices and actions in Brazil.

**Keywords:** emotional intelligence; childhood; adolescence; old age.

## INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como temática a neurociência e suas contribuições para o indivíduo e para o coletivo.

A Inteligência Emocional (IE) tem sido cada vez mais difundida em diversos contextos. Em 1995, Daniel Goleman, apresentou uma atualização desse termo e demonstrou a importância do desenvolvimento dessa inteligência na sociedade.

O interesse pelo assunto surgiu a partir do trabalho como assistente social de uma instituição da educação infantil quando da observação de crianças, que apresentavam episódios persistentes de agressividade, choro, insegurança e desrespeito. Além disso, como mestre em anos de atuação na gerontologia, houve a necessidade de compreender se o idoso de hoje teve a IE desenvolvida na infância e/ou se ainda é capaz de desenvolver essa inteligência.

A IE imprime efeitos em todas as fases da vida do ser humano. Essa inteligência pode ser aprimorada ao longo da vida. Entretanto, a neurociência enfatiza que, se adquirida na infância, a IE tende a ser melhor aplicada, propiciando assim um melhor controle e equilíbrio das emoções e sentimentos.

Há desafios a serem vividos em cada fase do indivíduo. Na infância há a chegada em um mundo desconhecido após ser “arrancado” do ventre materno, diversas evoluções fisiológicas, neurológicas, psíquicas, entre outros. Na adolescência há um período de maior labilidade emocional em decorrência dos hormônios, transição entre deixar de ser criança, mas ainda não ser adulto, processo de inserção social, etc. Na fase adulta há os anos de maiores responsabilidades, cobrança de maturidade pela sociedade, posicionamento no mercado de trabalho, relacionamentos conjugais e sociais, dentre tantos outros. E na velhice, entre outras diversas mudanças, é o momento de pensar o significado de finitude, fazer um balanço das escolhas feitas durante toda a vida, sentir os impactos do “ser” improdutivo para sociedade, estar mais vulnerável à diagnósticos patológicos, além de mais suscetível as fragilidades fisiológicas.

Existe uma máxima que diz que as crianças de hoje são o futuro de amanhã. Entretanto, cabe enfatizar que para haver um “amanhã melhor” precisamos zelar pelas crianças no presente. Só assim elas poderão viver as etapas da infância, em seguida compreender todas as mudanças impostas pela adolescência e, conseqüentemente, tornar-se-ão adultos responsáveis com um “futuro melhor”. Dessa forma, possivelmente serão idosos mais evoluídos socialmente e emocionalmente.

A infância precisa da devida atenção para que possamos almejar um futuro diferente do atual e a IE tende a contribuir com essa expectativa, justificando, dessa forma, a necessidade de ampliar a investigação científica e aumentar as ações e práticas sociais nesse contexto.

Em síntese, a IE é a capacidade de compreender e gerir nossas próprias emoções e sentimentos, e que, por conseqüência, influencia nossos comportamentos e relacionamentos. Existem diferentes formas de desenvolver a IE, mas reconhecer, entender nossas próprias emoções e reagir adequadamente aos sentimentos relacionados a elas são os pontos primordiais. De toda forma, vale ressaltar que outra maneira de ampliar IE é o esforço de entender outros pontos de vista, comunicar-se e empatizar-se efetivamente com o outro (Sanchez-Cifo; Montero; Lopez, 2023).

O objetivo deste estudo foi questionar se há impacto da IE na infância, na adolescência e na velhice. A metodologia utilizada foi por revisão bibliográfica, do tipo descritivo, através de procedimentos bibliográficos e de natureza qualitativa.

## INTELIGÊNCIA EMOCIONAL (IE)

Um dos grandes desafios do ser humano é a busca do equilíbrio das emoções, tendo em vista os seus impactos sociais, mentais, entre outro, por isso existe uma necessidade incessante de compreender e expressar o que se sente. Assim, “uma visão da natureza humana que ignore o poder das emoções é lastimavelmente míope” (Goleman, 2012, p. 30).

Além dos impactos inerentes a cada fase do ser humano, existem os prejuízos e efeitos negativos quando não há interesse do indivíduo pelo ser emocional, seja no momento em que o indivíduo se encontra (infância, adolescência, adulto ou idoso), seja nas seguintes etapas de vida que viverá. Na ausência da emoção não há curiosidade, atenção, aprendizagem e memória, por isso a neurociência enfatiza que a essência da aprendizagem é a emoção (Mora, 2013 *apud* Nunes-Valente; Monteiro, 2016, p. 03).

Ao longo da história houve o interesse de diversos filósofos em compreender os impactos dos sentimentos e das emoções no ser humano, e há algumas décadas iniciaram-se os estudos sobre uma inteligência específica neste assunto, a IE.

Em 1995, o pesquisador, jornalista, psicólogo e escritor Daniel Goleman, publicou o livro “Inteligência Emocional” e dessa forma a IE assumiu um espaço de destaque, principalmente no meio acadêmico e organizacional. Segundo Goleman (2012), a IE é a capacidade de identificar os nossos próprios sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerirmos as emoções dentro de nós e nas nossas relações.

Para Sanchez-Cifo, Montero e Lopez (2023), a IE está relacionada com diversos campos de pesquisas, disciplinas, profissões e habilidades; é um conteúdo interdisciplinar. “A IE tem a ver com um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes para entender, expressar e regular fenômenos emocionais adequadamente” (Bisquerra; Pérez, 2007 *apud* Chimal *et al.*, 2022, p. 06).

Para Salovey e Mayer (1990) *apud* Goleman (1995), a IE compreende cinco domínios principais: 1) autoconsciência (capacidade de conhecer as próprias emoções); 2) automotivação / lidar com as emoções (capacidade de livrar-se das emoções de frustração e adversidades); 3) autocontrole / motivar-se (capacidade de colocar as emoções a serviço de uma meta); 4) empatia (habilidade de reconhecer as emoções nos outros); e 5) sociabilidade / lidar com os relacionamentos (capacidade de lidar com as emoções dos outros).

Dessas habilidades básicas, a autoconsciência, automotivação e autocontrole estão relacionadas à forma com que o ser humano gerencia seus sentimentos, além de serem as bases psicológicas que consolidam as estruturas internas do indivíduo. Já nos objetivos do contexto social, temos a empatia e sociabilidade que estão debruçadas nos sentimentos dos outros, além das interações sociais. Ressalta-se que essas cinco habilidades da IE são interdependentes (Andrade *et al.*, 2019).

Um aspecto importante da IE é a capacidade de refletir sobre si mesmo (Bonet; Palma; Gimeno-Santos, 2020), além da convergência dos sistemas cognitivo e emocional, componentes fundamentais da personalidade (Salovey; Mayer, 1995).

Pelo ponto de vista inclusivo, todos devem ter acesso para desenvolverem as competências emocionais (Gaspar *et al.*, 2021). Diversos estudos recentes comprovam que através de treinamento a IE pode ser aprimorada, a fim de possibilitar uma maior conscientização e gerenciamento emocional (Sanchez-Cifo; Monteiro; Lopez, 2023).

Atualmente compreende-se que a emoção e a cognição são compatíveis e inseparáveis, justificando a necessidade dessa abordagem em todas as etapas do currículo acadêmico. (Escoda, Guiu, 2019; Fernández-Martínez, Montero-García, 2016).

A educação emocional possui várias influências, bem como da neurociência, psicologia positiva e bem-estar subjetivo. Apesar de ser pautada na IE, possui uma flexibilidade para receber novos avanços. Dessa forma, precisa ser trabalhada e praticada regularmente de forma intencional e sistemática dentro dos grupos de intervenção (Escoda; Guiu, 2019). “A educação emocional está diretamente ligada à IE” (Nonato *et al.*, 2023, p. 1426).

O desenvolvimento, identificação, reconhecimento e gerenciamento das emoções compõem a educação emocional. Este processo é contínuo, inicia no âmbito familiar, passa pela escola e segue por toda a vida (Nonato *et al.*, 2023). Compreendendo as vertentes da IE, passamos a discutir sobre os seus impactos em algumas fases da vida do ser humano.

## INFÂNCIA

O cérebro humano tende a crescer principalmente durante os primeiros quatro anos de vida, formando mais conexões neurais e proporcionando um melhor processo de aprendizagem. Por isso essa fase é tão importante para o ser humano, período ideal para desenvolver habilidades na infância, inclusive de âmbito emocional (Goleman, 2008 *apud* Cruz; D'Angelo, 2020 p. 03).

Desenvolver ações que auxiliam as crianças a lidarem com as emoções desde os primeiros anos de vida favorecem o desenvolvimento da IE. Dessa forma, esse assunto precisa ser mais explorado nas escolas desde a educação infantil, tendo em vista que é o ambiente no qual a criança convive com pessoas que não são de seu seio familiar (Fernández-Martínez, Montero-García, 2016; Tessaro, Lampert, 2019; Nonato *et al.*, 2023).

Assim: “Uma criança emocionalmente inteligente pode se sentir e parecer estável, contente e equilibrada” (Nonato *et al.*, 2023, p. 1424). É primordial desenvolver a IE desde a primeira infância, dessa forma as crianças tendem a ter mais condições de lidar com suas emoções, alcançarem melhores resultados no aprendizado e nos relacionamentos (Nonato *et al.*, 2023).

A escola tradicional preconizava o histórico escolar (quantitativo), desenvolvimento cognitivo e intelectual, sendo assim o estado emocional não era considerado como relevante (Valenzuela-Santoyo; Portillo-Peñuelas, 2018). Mas nos últimos anos, muitas escolas têm buscado trabalhar a IE junto aos seus alunos.

Atualmente, os fatores sociais, emocionais e afetivos são fundamentais na interação e no desenvolvimento das competências do indivíduo. Entende-se que os sentimentos e emoções fazem parte de todas as fases da vida. Por isso, o aluno motivado tem iniciativa, confiança e tende a absorver melhor o conhecimento. Além disso, aprender a lidar com os sentimentos auxilia o aluno a enfrentar os desafios da vida com as estratégias e ferramentas necessárias, formando pessoas emocionalmente competentes (Valenzuela-Santoyo; Portillo-Peñuelas, 2018). Impactando diretamente no convívio social.

Segundo Tessaro e Lampert (2019), a IE na escola pode ser desenvolvida através de intervenções com atividades lúdicas, reflexivas e vivenciais, mas o principal elemento para o sucesso dos grupos deve ser a construção dos vínculos.

Em um estudo realizado por Valenzuela-Santoyo e Portillo-Peñuelas (2018) com 58 alunos do ensino fundamental, entre 10 e 12 anos de idade, em uma escola de Sonora / México, foi avaliada a relação entre IE e a qualificação final do ciclo escolar (2013/2014) do aluno para o rendimento acadêmico. Os resultados evidenciaram a necessidade de haver uma atenção em relação aos sentimentos dos alunos, tendo em vista que nesta idade eles normalmente ainda não conseguem administrar o que sentem da forma mais adequada. Muitas vezes as decisões tomadas por eles são determinadas por circunstâncias que vivenciam ou vivem e não apenas pelo que sentem (Valenzuela-Santoyo; Portillo-Peñuelas, 2018).

Conforme o aluno passa a assimilar melhor as suas emoções, entender as causas, avaliar os cenários e circunstâncias que promovem os seus múltiplos sentimentos, o mesmo

consegue promover e desenvolver as boas decisões, procurar opções para resolver os problemas e melhorar a convivência social gerando bom senso e boas condutas (Valenzuela-Santoyo; Portillo-Peñuelas, 2018).

Nos resultados desse estudo houve significativa relação entre a IE e o rendimento escolar, concluindo que uma gestão das emoções é fundamental para que o aluno tenha um bom desempenho escolar (Valenzuela-Santoyo; Portillo-Peñuelas, 2018).

Em Portugal, na Região Autónoma da Madeira (RAM), Silva e Franco (2014) avaliaram 129 alunos matriculados no primeiro ciclo do ensino básico, entre 06 e 13 anos, de ambos os sexos. O objetivo foi avaliar as correlações entre o rendimento escolar (português e matemática) e a compreensão desses em relação ao controle das emoções.

A compreensão do controle das emoções e as notas das duas disciplinas apresentaram correlação, comprovando que quanto maior a compreensão do controle das emoções, melhores serão as notas. Identificado que os alunos com notas mais altas em português, apresentam maior compreensão das emoções (Silva; Franco, 2014).

Houve correlações moderadas com as notas de português e matemática na escala intrapessoal. O bom relacionamento com os pares, bem como sua aceitação, tem sido um dos indicadores de desenvolvimento mais importantes (Silva; Franco, 2014).

Neste ensejo, constata-se que a educação socioemocional é contínua e não deve ser caracterizada como um conteúdo, mas pelo contrário, deve estar integrada às práticas curriculares, uma vez que as emoções são transmitidas a todo tempo (Nonato *et al.*, 2023).

Em pesquisa realizada na China continental com 811 alunos de várias universidades (217 homens e 594 mulheres), entre 17 e 26 anos, investigou os papéis mediadores da IE e do apoio social na relação entre maus-tratos na infância e sintomas mentais. O estudo entende como apoio social o grau que as pessoas acreditam que são cuidadas, amadas e respeitadas (Zhao *et al.*, 2019).

Entre as conclusões foram verificados que a IE e o apoio social não são mediadores diretos entre a relação de maus-tratos na infância e sintomas mentais. Entretanto, os maus-tratos na infância afetam a IE e influenciam o apoio social, aumentando indiretamente a probabilidade de desenvolvimento de sintomas mentais (Zhao *et al.*, 2019).

Zhao *et al.* (2019) constataram que houve correlação positiva entre maus-tratos na infância e sintomas mentais. Os resultados mostraram que esse tipo de violência afeta negativamente a IE, bem como a percepção de apoio social. Além disso, a falta de apoio social aumenta os sintomas mentais, impactando a IE.

Na cidade de Cáceres/Espanha, Pedro e Fernández (2020) investigaram a evolução temporal da IE de crianças e jovens no contexto da educação formal através da Educação Emocional. A amostra foi composta por 179 alunos do 4º ao 6º ano do ensino básico (73 participantes) e do 1º ao 4º ano do ensino secundário (106 participantes), entre 6 e 16 anos.

O estudo concluiu que praticamente não há evolução ou uma grande mudança em termos de IE em relação aos alunos do ensino fundamental e médio. Com base nesse resultado, enfatizaram que a educação para a sociedade é muito importante, principalmente

na influência que exerce sobre os menores em idade escolar. Trata-se de um período de crescimento físico, social e emocional. A escola é um espaço de contato permanente com seu grupo de pares e com novas situações que podem gerar emoções nunca experimentadas. Dessa forma, abordar a IE na educação formal, tendo como ponte a educação emocional, é fundamental (Pedro; Fernández, 2020).

Em suma, estimular o desenvolvimento da IE desde bebê, no seio familiar e no ambiente educacional, aumenta as possibilidades da formação de um adulto responsável e consciente (Nonato *et al.*, 2023). E, conseqüentemente, aumenta as chances do indivíduo viver uma adolescência com mais resiliência perante os percalços, típicos dessa fase de transição, além disso, tende a aumentar as chances de uma velhice com uma melhor saúde mental e convivência social.

## ADOLESCÊNCIA

Neste estudo utilizaremos como adolescentes a referência apresentada pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 1975), sendo o intervalo entre 10 e 19 anos, e como juventude o período de 15 a 24 anos. No Brasil (1990), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) compreende como adolescência a idade entre 12 e 18 anos.

O adolescente precisa lidar com mudanças psicofisiológicas em plena evolução e conciliar com a grande influência da sociedade (Cruz; D'Angelo, 2020). Precisa também desenvolver o autocontrole emocional, principalmente quando exposto a situações de gerir as frustrações, contrariedades e vulnerabilidade social (Mamani-Benito *et al.*, 2018).

As áreas mais lentas de amadurecimento do cérebro são as relacionadas à emoção, segundo Goleman (2012, p. 243): “[...] cada área do cérebro se desenvolve em ritmo diferente durante a infância, o início da puberdade assinala um dos períodos mais abrangentes de poda de todo o cérebro”.

Uma pesquisa desenvolvida por Cruz e D'Angelo (2020) investigou o fortalecimento da IE com a influência de ferramentas de disciplina positiva. O estudo contou com 107 adolescentes, com idades entre 12 e 13 anos, matriculadas em 2018 em uma instituição educacional feminina privada, no distrito de Trujillo/Peru.

Entre os resultados analisados pode-se verificar a eficácia do programa proposto junto à população alvo. Houve um aumento no percentual das várias dimensões junto ao grupo experimental: no componente Interpessoal houve um aumento de 46% para 62% do nível adequado; no componente de gerenciamento de estresse houve um aumento de 65% do nível adequado e uma diminuição para o nível altamente desenvolvido; no componente de adaptabilidade obteve-se um acréscimo de 35% para 54% no nível altamente desenvolvido e no componente humor geral o aumento de 62% no nível adequado (Cruz; D'Angelo, 2020).

Outro estudo avaliou a relação entre ansiedade, felicidade e IE, conforme a idade, sexo, cultura e nível socioeconômico. A amostra foi composta por 811 alunos, de seis instituições de ensino médio da cidade Ceuta/Espanha, entre 12 e 18 anos, sendo 53,9% do sexo feminino (Acosta; Clavero, 2021).

Acosta e Clavero (2021) evidenciaram a partir dos resultados que há influência da idade, sexo, cultura/religião e status socioeconômico-cultural na IE. Foram observados aumento do nível de ansiedade com base no avanço da idade dos adolescentes, ou seja, quanto mais velho mais ansioso. Ao inverso, a felicidade teve o declínio dos níveis com base no aumento da idade.

Um dado relevante a ser discutido no contexto dessa faixa etária é o crescimento das taxas de suicídio. Segundo o Ministério da Saúde (2022) em dados gerais da população brasileira constatou-se um crescimento de 43% na taxa de suicídio de 2010 a 2019 (6,7 por 100 mil habitantes) (Soares; Stahnke; Levandowski, 2022).

Entre os principais fatores de risco de suicídio na adolescência estão fatores sociais, características de autoestima, percepção de autoimagem corporal, problemas emocionais, sentimentos de solidão, ansiedade e depressão (Ministério da Saúde, 2022).

Em relação ao período da pandemia (Covid-19), observou-se que não houve aumento de suicídios no Brasil, o que foi justificado pelo isolamento, que propiciou maior proximidade e fortalecimentos dos relacionamentos familiares. Em contrapartida, há indícios de fatores de risco que possam ser desencadeados no período pós-pandemia, bem como depressão, ansiedade e outros transtornos mentais (Soares; Stahnke; Levandowski, 2022). Dados globais estimam que a cada sete adolescentes de 10 a 19 anos um apresenta algum tipo de transtorno mental (Ministério da Saúde, 2022).

Segundo o Ministério da Saúde (2022) *apud Global Burden of Disease* (2019, p. 17) o suicídio é a terceira maior causa de morte entre jovens de 15 a 19 anos no Brasil, sendo 5 por 100 mil. Entre 10 e 14 anos, essa é a nona maior causa, significando 0,9 mortes por 100 mil. Entre 2016 e 2021 foram registrados 6.588 óbitos por suicídio na população adolescente no Brasil, uma média de 3 mortes por dia.

Estudo realizado por Bonet, Palma e Gimeno-Santos (2020) com 61 adolescentes supervisionados, entre 12 e 17 anos (50,82% do sexo masculino), acolhidos em centros residenciais da província de Barcelona/Espanha, avaliou a relação entre o risco de suicídio, IE Percebida e Necessidades Psicológicas Básicas.

Os pesquisadores identificaram que os adolescentes supervisionados em centros residenciais apresentaram indicadores de risco de suicídio e acentuada dificuldade em lidar com as emoções. Dessa forma, faz-se necessário aplicar alguma modalidade de intervenção a fim de desenvolver as habilidades de gerenciamento emocional e analisar sua incidência sobre o risco de suicídio (Bonet; Palma; Gimeno-Santos, 2020).

Uma pesquisa desenvolvida por Mamani-Benito *et al.*, (2018) avaliou a eficácia de um programa de intervenção para desenvolver a IE em 33 adolescentes do sexo feminino, entre 15 e 19 anos, alunas do quinto ano de uma instituição estadual de ensino na província de San Román/Peru, com o objetivo de diminuir o risco de ideação suicida. Os integrantes da amostra foram selecionados após prévia investigação para tal risco com a aplicação da escala de Beck.

Ressalta-se que inicialmente foram identificados baixos níveis de IE no grupo de risco. O resultado desse estudo demonstrou que o programa de intervenção foi eficaz,

atingindo o desenvolvimento de alguns componentes da IE e diminuindo os altos níveis de ideação suicida. Os pesquisadores também observaram melhoras nas dimensões intrapessoais, gerenciamento do estresse e humor, mas em contrapartida não houve mudança nas dimensões de Adaptabilidade e Intrapessoal (Mamani-Benito *et al.*, 2018).

Os adolescentes institucionalizados são mais suscetíveis ao risco de questões emocionais e comportamentais em comparação com os que convivem no seio familiar (Bonet; Palma; Gimeno-Santos, 2020).

Um dos principais fatores de proteção para a ideação suicida entre adolescentes é o suporte social de pais e colegas, além do desenvolvimento da IE (Mamani-Benito *et al.*, 2018; Ministério da Saúde, 2022).

A criança que viveu em um ambiente emocional adequado tende a ter maior controle e benefícios com os relacionamentos. Em contrapartida, o adolescente que não teve uma base consolidada de expressão e compreensão emocional, tende a ter mais desafios de comportamento (Cruz; D'Angelo, 2020).

As relações sociais estão diretamente vinculadas ao desenvolvimento da IE e a ausência desse processo na infância e adolescência, tende a gerar impactos na fase adulta e na velhice.

## VELHICE

Dentre as etapas da vida: nascer (início no mundo), crescer (infância), adolescer (transição), “ser” (adulto: o “auge” da idade do indivíduo) e envelhecer (declínio), compreendemos que a velhice é a última fase.

O Estatuto do Idoso (Lei 10.741/2003) e a OMS (2002) reconhecem como idosos todas as pessoas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos.

O idoso vivencia múltiplas e variadas experiências emocionais que podem oprimi-lo, e por sua vez pode apresentar dificuldades em gerir essas situações. Por isso, muitas vezes há aumento dos níveis de estresse (Delhom *et al.*, 2018).

O desenvolvimento da IE em atividades de grupo pode contribuir para a melhora da qualidade de vida do idoso, além de auxiliar na saúde mental e física, melhora na percepção individual do processo de envelhecimento, adaptação às novas circunstâncias e auxiliar na redução do isolamento e da solidão (Sanchez-Cifo; Montero; Lopez, 2023).

Uma pesquisa desenvolvida em Valência/Espanha, com 215 idosos (153 mulheres e 61 homens) entre 60 e 90 anos, sem nenhuma evidência de demência, avaliou a relação entre IE, enfrentamento e humor deprimido (Delhom *et al.*, 2018).

Constatou-se que a atenção, controle e regulação emocional auxiliam na gestão dos pensamentos com maior eficácia, a fim de confrontar diretamente os problemas. As habilidades da IE atuam no controle do estresse psicológico causadas por situações conflituosas e que requer a aplicação de formas específicas de enfrentamento. Em suma, a construção da IE fornece habilidades para reduzir a fonte de estresse psicológico (Delhom *et al.*, 2018).

Gaspar *et al.*, (2021) avaliaram a IE dos 122 idosos (58% do sexo feminino) acima de 50 anos (média 62 anos) inscritos em Universidades Sêniores da região Central de Portugal. A Autoconsciência e ao Autocontrole foram as dimensões da IE com menores valores no grupo avaliado. Em contrapartida, a Automotivação, a Empatia e a Sociabilidade representaram as dimensões com os níveis mais altos.

O estudo identificou que os participantes do sexo masculino maiores de 70 anos, casados, com escolaridade inferior ou igual ao 6º ano, descontentes com o valor da reforma (aposentadoria) e com rendimentos mensais mais baixos, em quase todas as dimensões apresentam melhores níveis de IE (Gaspar *et al.*, 2021).

Foi justificado e enfatizado no estudo que os programas desenvolvidos nas Universidades Sêniores são promotores da IE. O desenvolvimento da IE em idosos permite o reconhecimento das emoções na aprendizagem social e na escolha das melhores condutas, além de intensificar o relacionamento interpessoal, proporcionar uma qualidade nos cuidados e potencializar a aceitação às demandas de saúde (Gaspar *et al.*, 2021).

Em Toluca/México o estudo de Chimal *et al.*, (2022) comparou a IE em três etapas da vida considerando sexo e atividade física. Participaram 325 jovens entre 18 e 25 anos (214 mulheres e 111 homens) avaliados dentro das escolas; 303 adultos entre 30 e 59 anos (187 mulheres e 116 homens) avaliados no ambiente de trabalho e 299 idosos com 65 anos ou mais (173 mulheres e 126 homens) avaliados em instituições públicas.

Em relação ao sexo, as dimensões da IE apresentam diferenças estatisticamente significativas em fatores de cuidado e reparo. As mulheres em ambos os casos se consideram capazes de regular corretamente os estados emocionais (Chimal *et al.*, 2022).

Em relação ao período de vida, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em fatores de cuidado e reparo. No caso do fator atenção, são os jovens aqueles que apresentam a maior média e que mais prestam atenção nas emoções que vivenciam (Chimal *et al.*, 2022).

Considerando o reparo como uma habilidade emocional, constatou-se que são os idosos que têm a média mais alta, tendo em vista a capacidade de Autocontrole, tolerar frustrações e Autorregulação emocional (Chimal *et al.*, 2022).

Na cidade de Albacete/Espanha foi desenvolvida uma pesquisa com 25 participantes de um centro sênior entre 65 e 74 anos (16 mulheres / 09 homens) através de um programa de estimulação cognitiva, testes de IE e o uso de aparelhos de Eletroencefalograma (EEG) e Fotopletismografia (PPG) de baixo custo. O objetivo foi avaliar a atividade cerebral e os níveis de autoconsciência dos idosos (Sanchez-Cifo; Montero; Lopez, 2023).

Durante dois meses esses participantes foram treinados em diferentes técnicas de controle emocional e aprenderam a usar vários aparelhos de EEG e PPG. Os idosos foram submetidos a várias sessões de estimulação emocional através de vídeos que provocaram estresse, tendo em vista que essa emoção gera sentimentos negativos, tais como: tristeza, medo, raiva e/ou agressividade (Sanchez-Cifo; Montero; Lopez, 2023).

Sanchez-Cifo, Montero, Lopez (2023) identificaram que 76% dos participantes tomaram consciência de suas próprias emoções e colocaram em prática as técnicas de IE.

Dessa forma concluíram que a IE permite que as pessoas gerenciem suas emoções e que uma resposta eficaz depende da autoconsciência.

Em Portugal foi realizada uma pesquisa com 1040 pessoas entre 65 e 96 anos (59,2% mulheres), com o objetivo de avaliar o nível de IE dos idosos portugueses e identificar as variáveis que interferem nas diferentes dimensões da IE. Dentre os dados da amostra identificou-se que 54,7% dos idosos residem em meio rural, 46,2% têm instrução primária e 33,4% não possuem nem ao menos essa instrução. Sobre os aspectos de saúde da população avaliada, o sedentarismo apresentou taxas elevadas, tendo em vista que 65,8% não praticam qualquer tipo de atividade física. Entretanto, 75,1% mencionaram não ter tido depressão antes dos 65 anos (Andrade *et al.*, 2019).

Segundo o mesmo estudo, em relação à dimensão Sociabilidade, os participantes com idade menor apresentaram melhores níveis. Os idosos com instrução de nível superior possuem valores mais elevados nas dimensões Empatia, Automotivação, Autoconsciência e a IE global. Os institucionalizados em meio urbano tiveram índices mais elevados de IE (na Empatia, Automotivação, Autoconsciência e IE global) em comparação com os que residem em meio rural. Houve impacto positivo na Empatia e IE global entre os participantes que praticavam atividade física.

Concluiu-se que o desenvolvimento de habilidades emocionais no idoso favorece a qualidade de vida, pois potencializa a autonomia, a segurança e a relação com os outros, além de reduzir o risco de depressão e isolamento social (Andrade *et al.*, 2019).

Segundo Soares, Stahnke e Levandowski (2022) a taxa de suicídio tem aumentado entre as pessoas com mais de 60 anos. No Brasil, nos estados da região Centro-Oeste e do Sul, os idosos acima de 80 anos apresentaram uma maior taxa de suicídio. Dados do Global Burden of Disease (2019) apresentam que o suicídio entre idosos acima de 70 anos de idade no Brasil representam uma taxa de 9,4 mortes por 100 mil (Ministério da Saúde, 2022).

“O desenvolvimento emocional no idoso permite identificar e minimizar as situações de tristeza, isolamento social, depressão que vão interferir na qualidade de vida pessoal e social” (Andrade *et al.*, 2019). Justificando a necessidade de trabalhar a IE até mesmo na velhice.

Os dados e estudos expostos demonstram a necessidade do indivíduo compreender o processo de envelhecimento para que consiga gerir suas emoções e atingir um nível de resiliência que permita viver com dignidade, bem estar e melhor qualidade de vida.

## METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste trabalho foi a revisão bibliográfica. As buscas ocorreram em livros publicados e nas bases de dados da Scientific Electronic Library Online (SCIELO), do Portal de Periódicos da CAPES, do Google Acadêmico e plataforma OMNIS/PUCRS. As palavras chaves utilizadas foram: Inteligência Emocional, infância, adolescência e velhice/idoso.

Esta pesquisa é do tipo descritiva, através de procedimentos bibliográficos e de natureza qualitativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apresentado, o desenvolvimento da IE na infância, na adolescência e na velhice impacta na vida do indivíduo.

O melhor desenvolvimento coletivo e individual está vinculado a uma harmonia interior que é conquistada através do reconhecimento, valorização e canalização das emoções (Valenzuela-Santoyo; Portillo-Peñuelas, 2018).

Em relação à infância, o setor educacional tem buscado dar igual relevância e oportunidade ao ensino-aprendizagem concomitantemente com o desenvolvimento das competências emocionais (Cruz, D'Angelo; 2020). Dessa forma, cabe principalmente à família contribuir no desenvolvimento do processo socioemocional das crianças.

Na adolescência um dos principais objetivos do desenvolvimento da IE tem sido o controle dos impulsos emocionais e suas consequências individuais e coletivas. Inclusive a paz tão almejada no âmbito escolar tem relação com as diferentes formas de gestar e gerir os conflitos e as emoções (Tessaro; Lampert, 2019).

A IE na velhice auxilia no processo de compreensão e aceitação do envelhecimento fisiológico, do risco de perdas funcionais, na adesão aos tratamentos de saúde e na valorização da vida.

Na revisão bibliográfica não foram encontrados estudos que tenham avaliado ao mesmo tempo a IE nessas três fases da vida (infância, adolescência e velhice). Dessa forma, justifica-se a necessidade de continuar investigando a IE, principalmente no Brasil, pois a maior parte das pesquisas e estudos são realizados em outros países.

## REFERÊNCIAS

ACOSTA, Federico Pulido; CLAVERO, Francisco Herrera. **Estados emocionales conflictivos e inteligencia emocional en la adolescencia**. *Psicologia do Caribe*, Colombia, v. 37, n. 1, p. 70-90, mai. 2021. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123417X2020000100070&script=ciabstract&lng=es>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BONET, Cristina; PALMA, Carol; GIMENO-SANTOS, Mercè. **Riesgo de suicidio, inteligencia emocional y necesidades psicológicas básicas en adolescentes tutelados en centros residenciales**. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, Barcelona, v. 7, n. 1, p. 30-37, jan. 2020. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.revistapcna.com/sites/default/files/1907-2.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: DF, Casa Civil, 1990.

BRASIL. **Lei nº 10.471, de 1º de outubro de 2003. Estatuto do Idoso**. Brasília: DF, Casa Civil, 2003.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Boletim epidemiológico**. Suicídio em adolescentes no Brasil, 2016 a 2021. Secretaria de Vigilância em Saúde, v. 53, n. 37, p. 17-27, Set. 2022. Disponível em: [https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/boletins/epidemiologicos/edicoes/2021/boletim\\_epidemiologico\\_svs\\_37\\_v2.pdf/view](https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/boletins/epidemiologicos/edicoes/2021/boletim_epidemiologico_svs_37_v2.pdf/view). Acesso em: 21 jul. 2023.

CHIMAL, Alejandra Moysén; LÓPEZ, Martha Cecilia Villaveces; LAREDO, Elizabeth Estrada; NAVA, Patricia Balcázar; PEÑA, Gloria Margarita Gurrola. **Inteligencia emocional: El caso de jóvenes, adultos y personas mayores hombres y mujeres**. Revista de Psicología, La Paz, v. 2, n. 31, p. 1-8, 2022. Disponível em: [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S071905812022000200046](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071905812022000200046). Acesso em: 28 jun. 2023.

CRUZ, Flor Fanny Santa; D'ANGELO, Giuliana. **Disciplina positiva para el desarrollo de habilidades emocionales**. Revista de Psicología, La Paz, n.24, p.53-74, 2020. Disponível em: [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2223-30322020000200005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2223-30322020000200005&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 21 jul. 2023.

DELHOM, Iraida; GUTIERREZ, Margarita; MAYORDOMO, Teresa; MELENDEZ, Juan Carlos. **Does Emotional Intelligence Predict Depressed Mood? A Structural Equation Model with Elderly People**. Journal of Happiness Studies, Springer n. 19, p. 1713-1726, 2018. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2017-24802-001>. Acesso em: 23 jul. 2023.

ESCODA, Nuria Perez; GUIU, Gemma Filella. **Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes**. Praxis & Conhecimento, Tunja, v. 10, n. 24, p. 23-44, 2019. Disponível em: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2216-01592019000300023&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2216-01592019000300023&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 21 jul. 2023.

FERNÁNDEZ-MARTÍNEZ, Ana María; MONTERO-GARCÍA, Imaculada. **Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil**. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, n. 14, p. 53-66, jan/jun. 2016. Disponível em: <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rscsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/2329>. Acesso em: 21 jul. 2023.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

MAYER, John D; SALOVEY, Peter. **Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings**. Applied & Preventive Psychology, Printed, n. 4, p. 197-208, 1995. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(05\)80058-7](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(05)80058-7). Acesso em: 24 jul. 2023.

NONATO, Adriana da Silva; FARIA, Helena Aparecida de; FLORES, Jeane Laura de Almeida; OLIVEIRA, Lucilene Cruz de Souza; ROCHA, Raianne Bruna da Silva; AVELAR, Rosinéia Pereira Barcelos; CALDAS, Maria Conceição Cerqueira Caldas. **Inteligência Emocional na Infância**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 1422-1428, fev. 2023. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/8684>. Acesso em: 30 jun. 2023.

NUNES-VALENTE, Sabina; MONTEIRO, Ana Paula. **Inteligência Emocional em Contexto Escolar**. Revista Eletrônica de Educação e Psicologia, São Carlos, v. 7, p. 1-11, 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/315037489\\_Inteligencia\\_Emocional\\_em\\_Contexto\\_Escolar](https://www.researchgate.net/publication/315037489_Inteligencia_Emocional_em_Contexto_Escolar). Acesso em: 20 jun. 2023.

PEDRO, Ana Isabel Isidro de; FERNÁNDEZ, Mónica Muriel. **Growing with emotions:**

**Emotional intelligence from childhood to adolescence.** Revista INFAD de Psicología. *Jornal Internacional de Psicología do Desenvolvimento e da Educação*, Espanha, v. 2, n. 1, p. 137-148, 2020. Disponível em: [https:// revista .infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/1837](https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/1837). Acesso em: 01 ago. 2023.

SÁNCHEZ-CIFO, Miguel Ángel; MONTERO, Francisco; LOPEZ, Maria Teresa. **A methodology for emotional intelligence testing in elderly people with low-cost EEG and PPG devices.** *Journal of Ambient Intelligence and Humanized Computing*, Albacete n. 14, p. 2351-2367, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s12652-022-04490-9>. Acesso em: 23 jul. 2023.

SILVA, Elisabete Porto; FRANCO, Glória. **Relación entre inteligencia emocional y rendimiento escolar en niños del 1º ciclo de educación básica en la RAM.** Revista INFAD de Psicología. *Jornal Internacional de Psicología do Desenvolvimento e da Educação*, Espanha, v. 2, n. 1, p. 419–428, 2014. Disponível em: [https:// digituma.uma.pt/handle/10400.13/687](https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/687). Acesso em: 10 jul. 2023.

SOARES, Fernanda Cunha; STAHNKE, Douglas Nunes, LEVANDOWSKI, Mateus Luz. **Tendência de suicídio no Brasil de 2011 a 2020: foco especial na pandemia de covid-19.** *Revista Panamericana de Salud Pública*, v. 46, n. 212, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.26633/RPSP.2022.212>. Acesso em: 25 jul. 2023.

TESSARO, Fernanda; LAMPERT, Claudia Daiane Trentin. **Desenvolvimento da inteligência emocional na escola: relato de experiência.** *Psicologia Escolar e Educacional*, Florianópolis, v. 23, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/QnPKnN FJGW6N9jkt89TRM/?lang=pt>. Acesso em: 27 jul. 2023.

VALENZUELA-SANTOYO, Alba del Carmen.; PORTILLO-PEÑUELAS, Samuel Alejandro. **La Inteligencia Emocional en la Educación Primaria y su Relación con el Rendimiento Académico.** *Revista Electrónica Educare*, Costa Rica, v. 22, n. 3, 2018. Disponível em: [https:// chrome-extension:// efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v22n3 /1409-4258-ree-2203228.pdf](https://chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v22n3 /1409-4258-ree-2203228.pdf). Acesso em: 11 jul. 2023.

ZHAO, Jiaxu; PENG, Xin; CHAO, Xiaomei; XIANG Yanhui. **Childhood Maltreatment Influences Mental Symptoms: The Mediating Roles of Emotional Intelligence and Social Support.** *Front Psychiatry*, Suíça, n. 10, jun. 2019. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6611427/#:~:text=The%20results%20showed%20that%20while,the%20likelihood%20of%20developing%20mental>. Acesso em: 27 jul. 2023.

World Health Organization (WHO). **El embarazo y el aborto em la adolescencia.** Genebra: 1975. Disponível em: [https:// www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-00152003000 100009](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-00152003000 100009). Acesso em: 28 jun. 2023.

World Health Organization (WHO). **Active Ageing – A Policy Framework. A Contribution of the World Health Organization to the second United Nations World Assembly on Aging.** Madrid: 2002. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/handle/1 0665/67215>. Acesso em: 27 jun. 2023.

# O lúdico como ferramenta pedagógica: o direito de brincar e aprender

Isabel Maria de Jesus Ribeiro

*Graduada em Pedagogia pela faculdade de Birigui (FABI), graduada em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos, pós graduada em Educação Infantil pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), pós graduada em Psicopedagogia Institucional pelo Centro Educacional Barão de Mauá, mestra em Ciência da Educação pela Universidad Gran Assunción (UNIGRAN). Professora na Rede Municipal de Araçatuba/SP. Currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/7553206941770361>*

## RESUMO

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa cujo objetivo é compreender e analisar a relevância do aspecto lúdico no contexto da Educação Infantil. Além disso, busca examinar a sua influência nos diversos ambientes escolares, tanto dentro da sala de aula quanto em espaços externos, evidenciando de que maneira a presença de elementos lúdicos impacta positivamente no processo de aprendizado dos estudantes. Através das fontes de leitura consultadas, foi possível constatar que a ludicidade desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, contribuindo significativamente para o seu processo educacional. O ato de brincar representa um dos direitos fundamentais das crianças, sendo uma ferramenta através da qual elas resolvem conflitos internos, exploram o mundo ao seu redor e assimilam significados e conceitos importantes. Dada a sua relevância, o brincar é incorporado na proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil como um dos seis direitos fundamentais para aprendizado e desenvolvimento. Esses direitos fornecem a base para os diferentes campos de experiência que sustentam a educação nessa fase: compreendendo a si mesmas, interagindo com os outros, estimulando a comunicação, o pensamento e a imaginação, explorando formas visuais e sonoras, compreendendo o corpo e seus movimentos, além de explorar noções de espaço, tempo, quantidade, relações e transformações. Portanto, o lúdico desempenha um papel essencial como ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** desenvolvimento infantil; ensino-aprendizagem; lúdico.

## ABSTRACT

This study is characterized as research aimed at understanding and analyzing the relevance of playfulness in the context of Early Childhood Education. Additionally, it seeks to examine its influence in various school environments, both inside the classroom and in external spaces, highlighting how the presence of playful elements positively impacts students' learning processes. Through the consulted literature sources, it was possible to



verify that playfulness plays a fundamental role in the holistic development of children, significantly contributing to their educational process. The act of playing represents one of the fundamental rights of children, being a tool through which they resolve internal conflicts, explore the world around them, and assimilate important meanings and concepts. Given its relevance, play is incorporated into the proposal of the National Common Curricular Base (BNCC) for Early Childhood Education as one of the six fundamental rights for learning and development. These rights provide the foundation for the different fields of experience that support education in this phase: understanding themselves, interacting with others, stimulating communication, thought, and imagination, exploring visual and auditory forms, understanding the body and its movements, as well as exploring notions of space, time, quantity, relationships, and transformations. Therefore, playfulness plays an essential role as a pedagogical tool in the teaching-learning process.

**Keywords:** child development; teaching-learning; playfulness.

## INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabeleceu diretrizes fundamentais para a Educação Básica, abrangendo também a Educação Infantil. Entre os principais objetivos delineados por essa normativa, encontra-se a promoção do desenvolvimento de habilidades que capacitem a criança a exercer seus direitos, transformando-se em um cidadão capaz de contribuir para a comunidade.

O ato de brincar é um desses direitos essenciais da criança, utilizado como uma ferramenta para a resolução de conflitos internos e, por meio dele, para a exploração do mundo e a aquisição de sentidos e significados.

Dada a importância do brincar, a BNCC o incorporou na proposta para a Educação Infantil como um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que sustentam os campos de experiências: “O eu, o outro e o nós”, “escuta, fala, pensamento e imaginação”, “traços, sons, cores e formas”, “corpo, gestos e movimentos” e “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

Embora o ato de brincar seja destacado como um eixo central da proposta para a Educação Infantil, pois permite que as crianças aprendam e se desenvolvam, é importante diferenciá-lo das atividades lúdicas, que também são ferramentas pedagógicas relevantes para o processo de ensino-aprendizagem.

O brincar compreende um conjunto de ações lúdicas realizadas pelas crianças, manifestando-se por meio de jogos ou brincadeiras, com ou sem o uso de brinquedos como suporte. Nesse contexto, a ludicidade engloba as categorias do jogo, do brinquedo e da brincadeira, embora possuam suas especificidades distintas sob uma perspectiva pedagógica, o aspecto lúdico tem se revelado como uma estratégia de grande eficácia para o processo de aprendizagem infantil (Ornela, 2002).

O ato de brincar tem ganhado cada vez mais destaque no contexto educacional, desempenhando um papel crucial na formação da personalidade, no desenvolvimento da inteligência, na evolução do pensamento e em todas as funções mentais superiores. Essa abordagem se tornou um meio efetivo de construção do conhecimento.

Nesse sentido, o Brasil testemunhou a realização de importantes movimentos a partir da década de 80, enfatizando o valor dos jogos e brinquedos na educação. Isso culminou na criação de brinquedotecas, especialmente nas instituições de ensino, com o propósito de suprir as necessidades materiais e estabelecer ambientes propícios para o brincar. Esse trabalho nos permite compreender a relevância dessas práticas no contexto do ensino-aprendizagem. Elas nos conduzem à análise das facilidades e desafios associados à implementação do lúdico na sala de aula, bem como dos benefícios que a ludicidade pode proporcionar ao processo de aprendizagem. Além disso, evidenciam a importância do papel do professor como guia desse processo, integrando os conteúdos curriculares de forma harmoniosa com jogos e atividades lúdicas. Dessa forma, fica claro que a prática do brincar está intrinsecamente ligada ao ato de aprender, enriquecendo o ambiente escolar ao torná-lo dinâmico e envolvente. Isso promove a inclusão de todos os alunos, valorizando o desenvolvimento integral do estudante não apenas no aspecto cognitivo, mas também nos aspectos social, emocional e motor.

## O LÚDICO: ORIGEM E ALGUNS PRESSUPOSTOS E AFINS

O termo “lúdico” vem do latim “*ludus*”, que significa “jogo”. Ele se refere a atividades que envolvem brincadeiras, jogos, desafios e outras experiências lúdicas que estimulam a criatividade, a imaginação e o raciocínio das pessoas, o termo lúdico se refere para além do jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo. O lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano. De modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. As implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo (Ferreira; Silva Reschke [s/d], p.3). O lúdico no processo de ensinar e aprender refere-se ao uso de elementos e atividades que envolvem o jogo, a brincadeira, a criatividade e a diversão como ferramentas pedagógicas para facilitar a aquisição de conhecimentos, habilidades e competências. Essa abordagem reconhece a importância de criar um ambiente de aprendizagem engajador e motivador, no qual os alunos possam explorar, experimentar e construir significados de maneira ativa e prazerosa. Quanto ao surgimento do lúdico, Pereira (2004, p. 8): “o ato de brincar é um legado dos nossos antepassados. Faz parte da vida e sobrevivência de cada criança. Está no alicerce da cultura de um povo. Brinquedos e brincadeiras são um patrimônio que pertencem à humanidade”. Desde tempos antigos, envolver-se em brincadeiras e jogos é uma parte essencial para promover a saúde, abrangendo não somente o bem-estar mental, mas também o físico e o intelectual. Através dessas atividades, a criança inicia seu progresso na linguagem, na interação social, no pensamento, na autoconfiança e na capacidade de tomar iniciativa, preparando-se para se tornar um indivíduo capacitado a enfrentar desafios e contribuir para a formação e estruturação do ambiente ao seu redor.

Vale destacar que o ato de brincar não se trata apenas de realizar uma série de atividades planejadas, mas sim de adotar uma postura, um modo de estar no mundo, de conceber a escola e de se relacionar com os colegas. É crucial dominar a habilidade de se conectar com o universo infantil da criança, compreendendo seus sonhos, brincadeiras e jogos, e então engajar-se nessa dinâmica com ela. Quanto mais a criança for imersa em um ambiente lúdico, maior será sua alegria, espontaneidade, criatividade, independência e afetividade. Ao contrário do que muitos pensam o brincar não é simples recreação ou

passatempo, mas a forma mais completa que a criança tem de dialogar com si mesma e com o mundo. É brincando que a criança é capaz de ser criativo e de usar toda a sua personalidade, e é apenas sendo criativa que o indivíduo descobre o seu “eu”. Na primeira infância a imaginação é muito forte, e peculiar da faixa etária.

O uso do lúdico no processo de ensinar e aprender promove um desenvolvimento saudável e equilibrado. Enquanto se divertem, as crianças cultivam independência, aguçam sua sensibilidade visual e auditiva, aprendem a apreciar a cultura popular e reduzem manifestações de agressividade. Além disso, estimulam a imaginação e, conseqüentemente, a criatividade flui naturalmente. Esse enfoque também contribui para o equilíbrio da inteligência emocional, fortalecendo a capacidade de crescimento intelectual e a adaptação social. As crianças têm a habilidade de expressar suas dificuldades e medos com mais eficácia através de gestos e criações do que com palavras. A abordagem lúdica se baseia em envolver a criança com o mundo real, interagindo diretamente com materiais, tocando, movendo, montando e desmontando. Seu objetivo reside na própria satisfação da atividade lúdica, que é considerada de extrema importância, uma vez que impulsiona a cognição, facilita a aprendizagem e promove a interação com os colegas.

A integração do lúdico na educação representa uma valiosa ferramenta pedagógica que se estende por todas as fases do processo educativo, desde a primeira infância até o ensino superior. Essa abordagem pedagógica se caracteriza pelo emprego de atividades lúdicas, jogos, brincadeiras e estratégias diversas, todas direcionadas a um objetivo primordial: tornar o aprendizado mais prazeroso, significativo e eficaz. O termo “lúdico” está intrinsecamente ligado à noção de ludismo, que, por sua vez, se traduz na busca por experiências educacionais agradáveis, interativas e desafiadoras. No contexto da educação, a aplicação do lúdico se desdobra em inúmeros benefícios. O lúdico e a educação estão intimamente conectados, representando uma modalidade de aprendizado que engloba o uso de jogos, brincadeiras e atividades diversas que fomentam a criatividade, a imaginação e a diversão como parte integral do processo de ensino.

As atividades lúdicas são muito mais que momentos divertidos ou simples passatempos e, sim, momentos de descoberta, construção e compreensão de si; estímulos à autonomia, à criatividade, à expressão pessoal. Dessa forma, possibilitam a aquisição e o desenvolvimento de aspectos importantes para a construção da aprendizagem. Possibilitam, ainda, que educadores e educando se descubram, se integrem e encontrem novas formas de viver a educação (Pereira, 2005, p. 20).

Na área da educação, a inserção do lúdico se revela como uma ferramenta pedagógica de extrema relevância, que se aplica em diversas etapas do processo de ensino-aprendizagem. Esta abordagem visa tornar o ato de aprender mais envolvente e atraente para os estudantes, despertando, assim, seu interesse e engajamento no processo educativo. O lúdico, além disso, constitui um meio de desenvolver habilidades fundamentais, tais como a capacidade de socialização, resolução de problemas, tomada de decisões, cooperação, comunicação e criatividade. Estas aptidões desempenham um papel essencial tanto no ambiente escolar quanto na vida pessoal e profissional dos estudantes. Na prática, a aplicação do lúdico pode ser observada em diversas atividades, como jogos educativos, teatro, música, artes plásticas, entre outras. É fundamental ressaltar que o lúdico não deve ser encarado como uma atividade isolada ou secundária no contexto educativo, mas sim como uma metodologia complementar e integrada ao processo de ensino-aprendizagem.

A psicomotricidade desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança, especialmente na primeira infância, e pode ser uma ferramenta valiosa para os professores que desejam promover o potencial lúdico na sala de aula como uma forma de aprendizado e diversão. Freire (1989, p.122) destaca:

Toda a ação torna-se possível porque houve uma ação coordenada que ligou os movimentos em função de um objetivo, ou seja, o gesto mecânico produz uma ação com objetivo, e só é possível porque houve a coordenação, que nada mais é que o saber corporal. A essa ligação entre o saber e a ação denomina-se psicomotricidade (Freire; 1989, p. 122).

O primeiro contato do ser humano com o mundo ocorre através do movimento. De acordo com Jersild (1971), ao longo da vida, a percepção que as pessoas têm de si mesmas é influenciada pela percepção do corpo e pela especificidade da força e habilidade nas atividades físicas. O movimento desempenha um papel essencial na evolução física de um indivíduo ao longo de sua vida, desde a infância até o desempenho funcional em diversas atividades profissionais na sociedade. A consciência das necessidades de sobrevivência ocorre por meio de palavras, gestos, expressões, movimentos e emoções, juntamente com a linguagem e linguagem corporal. A psicomotricidade oferece às pessoas um melhor controle físico e é um fator fundamental e integral no desenvolvimento global e unificado das crianças. Para promover o desenvolvimento psicomotor, é essencial abordar os elementos básicos da psicomotricidade, que formam a base para o aprendizado no plano físico, como lateralidade, estrutura espacial e orientação temporal. Problemas no desenvolvimento psicomotor podem afetar a aprendizagem, destacando a importância de trabalhar esses elementos.

O aspecto lúdico tem ganhado destaque na sociedade, especialmente na educação, onde suas práticas devem ser incorporadas no desenvolvimento das habilidades psicomotoras. O papel do professor é crucial nesse contexto, mediando o conteúdo e conhecimento para garantir uma aprendizagem eficaz. Ao propor atividades, o professor deve proporcionar liberdade, permitindo que as crianças construam seu próprio conhecimento por meio da troca de experiências, criatividade e busca de soluções. A observação revela que o interesse do aluno se tornou fundamental no processo de ensino-aprendizagem, exigindo que o professor estimule situações eficazes e crie um ambiente em sala de aula que motive os alunos. Trabalhar as habilidades psicomotoras de maneira prazerosa é interessante, pois jogos, brincadeiras e brinquedos contribuem para o desenvolvimento espontâneo da criança. Jogos e brincadeiras são formas de a criança interagir psicossocialmente e aprender sobre o mundo, promovendo o desenvolvimento psicomotor. A intervenção psicomotora, por meio dessas atividades, é válida, mas requer interação mútua, relações com o conhecimento, funções sociais, motivação e dedicação. O desenvolvimento psicomotor evolui do geral para o específico e está presente em todas as atividades que envolvem a motricidade das crianças, contribuindo para o conhecimento e domínio de seus corpos. O trabalho com o lúdico possibilita que a criança evolua no domínio do corpo, crescendo e aprimorando suas habilidades de movimento. Para alcançar objetivos concretos, é crucial o comprometimento do professor, que desempenha o papel de pesquisador em busca do melhor caminho para o avanço da criança. Assim, a ludicidade na intervenção psicomotora não se limita ao conhecimento do corpo, mas auxilia na descoberta estrutural da relação com a realidade, com a orientação de um professor dedicado para garantir a melhor apren-

dizagem possível A psicomotricidade envolve a integração de aspectos motores, cognitivos e emocionais, permitindo que a criança desenvolva habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais de maneira integrada.

Figura 1.



Fonte: autoria própria.

A atividade Mão na bola foi elaborada a partir de material reciclado. Habilidades: ampliar as possibilidades expressivas do corpo, como agilidade, percepção auditiva, arremesso, entre outros. As crianças vivenciam diversas situações de interações que contribuem para melhorar a coordenação motora ampla. No desenvolvimento motor, onde a psicomotricidade ajuda as crianças a desenvolver habilidades motoras fundamentais, como coordenação, equilíbrio, força e agilidade (como demonstrada na foto anterior, no jogo mão na bola, onde a criança recebe uma comanda e depois pega rapidamente a bola. Ganha quem pegar primeiro a bola, que está à sua frente.) Essas habilidades são essenciais para que as crianças possam participar ativamente em atividades lúdicas, como jogos, danças e brincadeiras. Jean Le Boulch (1982, p. 95), destaca que: “permitir à criança organizar suas atividades motoras globais é a ação educativa fundamental. Desse modo, coloca-se a criança em melhores condições para construir uma lateralidade homogênea e coerente” (Le Boulch, 1982, p. 95)

É amplamente reconhecido que as atividades lúdicas desempenham um papel fundamental na promoção do desenvolvimento de habilidades essenciais, tais como socialização, respeito, interação e liderança. Além de facilitarem a interação entre as crianças, essas atividades desempenham um papel crucial no contexto educacional. Neste capítulo, abordaremos algumas das atividades práticas realizadas durante o desenvolvimento da pesquisa, de acordo com o que foi detalhado na metodologia. Neste momento, conceda-me a permissão para adotar a primeira pessoa do singular, com o propósito de oferecer uma narrativa mais envolvente das experiências vivenciadas durante a implementação

das atividades na qualidade de pesquisadora. A educação é uma parte fundamental da formação de indivíduos e da sociedade como um todo. No entanto, muitas vezes, a sala de aula é vista como um ambiente sério e formal, onde o aprendizado é conduzido de maneira tradicional e pouco envolvente. Ademais, há uma abordagem que vem ganhando cada vez mais espaço na educação: a incorporação do potencial lúdico na sala de aula, buscando unir aprendizado e diversão. O termo “lúdico” se refere ao ato de brincar e se divertir. Quando aplicado à educação, ele sugere que o aprendizado pode ser mais eficaz e memorável quando os alunos estão envolvidos em atividades que são prazerosas e envolventes. Isso não significa transformar a sala de aula em um parque de diversões, mas sim adotar abordagens pedagógicas que usem elementos lúdicos de maneira estratégica. Alguns dos benefícios de explorar o potencial lúdico na sala de aula incluem: Maior motivação: A aprendizagem se torna mais motivadora quando os alunos estão envolvidos em atividades divertidas. Isso ajuda a manter o interesse deles em alta e a reduzir o tédio. Melhor retenção de informações: O uso de jogos, simulações e atividades lúdicas pode facilitar a compreensão e a retenção de informações. Os alunos lembram-se mais facilmente do que aprenderam quando estão envolvidos em experiências significativas. Desenvolvimento de habilidades socioemocionais: Jogos de equipe, por exemplo, promovem a colaboração, a comunicação e o trabalho em equipe, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos.

É fato que, ambientes de aprendizagem mais lúdicos podem reduzir estresse e a ansiedade dos alunos, tornando a escola um lugar mais agradável. Estímulo à criatividade: Atividades lúdicas incentivam a criatividade e o pensamento crítico, ajudando os alunos a desenvolver habilidades essenciais para enfrentar desafios futuros. Para incorporar o potencial lúdico na sala de aula, os educadores podem utilizar uma variedade de ferramentas e abordagens, como jogos educacionais, simulações, atividades práticas, uso de tecnologia interativa e métodos de ensino ativos. O importante é adaptar as estratégias ao conteúdo e ao perfil dos alunos, de modo a criar experiências de aprendizado significativas. É importante notar que a integração do lúdico no ensino não significa abandonar a seriedade do processo educativo, mas sim reconhecer que a aprendizagem pode ser mais eficaz e prazerosa quando os elementos lúdicos são utilizados de maneira planejada e pedagogicamente fundamentada. Explorar o potencial lúdico na sala de aula é uma abordagem que visa tornar o aprendizado mais atraente, envolvente e eficaz. Ao incorporar elementos de diversão e entretenimento no processo de ensino, os educadores podem motivar os alunos, facilitar a compreensão e a retenção de informações, desenvolver habilidades socioemocionais e criar um ambiente mais positivo e produtivo na sala de aula. Muitos autores na área de educação e psicologia abordam a exploração do potencial lúdico na sala de aula como uma forma de aprendizado e diversão. Alguns desses autores incluem: Jean Piaget: destacou a importância do jogo na aprendizagem infantil, para ele jogo é uma atividade vital para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças. Lev Vygotsky: enfatiza a importância da interação social e do jogo na aprendizagem. Viu o jogo como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento de habilidades cognitivas. Howard Gardner: autor da teoria das inteligências múltiplas argumenta que o ensino deve ser adaptado para atender às diferentes formas de inteligência de cada aluno, e o uso de abordagens lúdicas pode ser uma maneira eficaz de alcançar isso. Maria Montessori: Montessori desenvolveu um sistema educacional que enfatiza a aprendizagem através da exploração e da autoeducação, com ênfase na independência e na escolha das crianças em seu processo de aprendizado.

O momento lúdico permite que os alunos explorem, experimentem, colaborem e se divirtam enquanto adquirem conhecimento. Quando os alunos estão envolvidos e motivados, eles têm mais chances de aprender de maneira eficaz e desenvolver todo o seu potencial de conhecimento.

E com essa consciência espacial, vão desenvolvendo uma compreensão do espaço ao seu redor, o que é importante para atividades lúdicas que envolvem a exploração do ambiente, como caças ao tesouro ou atividades ao ar livre. Formando o pensamento crítico através de jogos e atividades psicomotoras, as crianças podem desenvolver habilidades de pensamento crítico, como resolução de problemas e tomada de decisões, à medida que enfrentam desafios motores e cognitivos. Na regulação emocional, ajudando as crianças a desenvolverem habilidades de autorregulação emocional, ensinando-lhes a reconhecer e lidar com suas emoções enquanto estão envolvidas em atividades lúdicas. Na socialização, pois muitas atividades psicomotoras são realizadas em grupos, o que promove a socialização, a cooperação e o trabalho em equipe, habilidades essenciais para atividades lúdicas compartilhadas na sala de aula. A psicomotricidade gera um aprendizado lúdico e integrado criando um ambiente propício para a aprendizagem, onde as crianças podem explorar, experimentar e se envolver em atividades educacionais de maneira divertida e envolvente, integrando o desenvolvimento motor, cognitivo e emocional da criança, o que é fundamental para uma abordagem holística do aprendizado na primeira infância. Os professores podem incorporar a psicomotricidade em suas atividades diárias na sala de aula, usando jogos, exercícios físicos, brincadeiras, música e outras atividades que promovam o desenvolvimento motor e cognitivo das crianças. Além disso, é importante adaptar as atividades ao nível de desenvolvimento de cada criança, permitindo que elas progridam em seu próprio ritmo. Quando as crianças se sentem bem consigo mesmas e confiantes em suas habilidades motoras e cognitivas, estão mais propensas a se engajar de forma ativa e lúdica no processo de aprendizado.

Para desenvolver o potencial das crianças menores de 6 anos por meio de atividades psicomotoras, é importante oferecer uma variedade de atividades que abordem aspectos motores, cognitivos e socioemocionais. Aqui estão algumas atividades psicomotoras que podem ser benéficas para crianças nessa faixa etária: Brincadeiras de equilíbrio: Atividades que desafiam o equilíbrio, como andar sobre uma linha no chão, pular obstáculos, ou caminhar em cima de almofadas, ajudam as crianças a desenvolver sua coordenação motora e equilíbrio. Jogos de construção: Brincar com blocos, peças de montar e quebra-cabeças ajuda a aprimorar a coordenação e a compreensão espacial. Tais atividades também auxiliam e servem de aporte para este lúdico que desafia e desenvolve como: dança e música: Dançar e se movimentar ao som da música ajuda as crianças desenvolver expressão corporal, ritmo e coordenação.

Além disso, é uma atividade divertida que estimula a criatividade. Atividades ao ar livre: Brincadeiras ao ar livre, como pular corda, brincar de pega-pega, andar de bicicleta e explorar a natureza, promovem o desenvolvimento motor, a exploração sensorial e a interação com o ambiente. Jogos de esconde-esconde: Esses jogos estimulam a coordenação motora, a compreensão espacial e a consciência de objetos e pessoas ao redor. Artes plásticas: Atividades artísticas, como pintura, desenho e modelagem de argila, promovem o desenvolvimento motor fino, a criatividade e a expressão pessoal. Atividades

sensoriais: Atividades que envolvem a exploração sensorial, como brincar com areia, água, massinhas de modelar e objetos texturizados, ajudam as crianças a compreender o mundo por meio de seus sentidos. Jogos de memória e quebra-cabeças: Estes jogos incentivam o raciocínio lógico, a memória e o pensamento crítico. Atividades de dramatização: Deixar as crianças criarem e encenarem suas próprias histórias, papéis e cenários promove a criatividade, a expressão e a comunicação. Brincadeiras de construção de obstáculos: Crie obstáculos ou labirintos em que as crianças possam rastejar, escalar, pular e se mover de diferentes maneiras para promover o desenvolvimento motor e a solução de problemas. Jogos de boliche: Jogos de boliche em miniatura são ótimos para desenvolver a coordenação motora e a noção de espaço. Atividades de caça ao tesouro: Organize caças ao tesouro em que as crianças devem seguir pistas, resolver enigmas e explorar o ambiente em busca de tesouros imaginários. É importante adaptar as atividades ao nível de desenvolvimento individual de cada criança e permitir que elas explorem e experimentem de acordo com seu próprio ritmo. Além disso, promova um ambiente seguro e incentivador para que as crianças se divirtam e desenvolvam suas habilidades psicomotoras o que impacta positivamente na brincadeira como mecanismo de desenvolvimento infantil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da exploração de conceitos teóricos, práticas pedagógicas e os benefícios cognitivos, sociais e emocionais associados, este trabalho demonstra de forma inequívoca como o lúdico contribui para o desenvolvimento completo e saudável nas fases iniciais da vida.

Ao analisar pesquisas, fornece exemplos de atividades e refletir sobre a interseção entre brincadeira e aprendizado, emergem percepções mais profundas sobre como o aspecto lúdico enriquece a educação infantil.

Este estudo destaca figuras proeminentes, como Piaget, Vygotsky, e outros teóricos que enfatizam a importância do lúdico no desenvolvimento cognitivo e social.

A fase da educação infantil assume uma importância crucial no desenvolvimento da criança, caracterizada pela exploração, curiosidade e aprendizado intrinsecamente conectados. Neste contexto, o lúdico se destaca como uma abordagem pedagógica que reconhece o valor da brincadeira como um meio de aprendizado verdadeiramente significativo, ao analisar como o lúdico é empregado para garantir que a criança exerça seu direito inalienável de brincar, ao mesmo tempo em que adquire conhecimento essencial.

O uso de brinquedos e materiais manipulativos para fomentar a exploração e experimentação, bem como o uso de jogos educativos como estratégia de ensino, com a integração do aspecto lúdico em diversas disciplinas, torna o aprendizado mais contextualizado e envolvente. Isso se traduz em benefícios significativos, incluindo o desenvolvimento cognitivo, abrangendo o raciocínio lógico, a resolução de problemas e a criatividade; o desenvolvimento social, envolvendo cooperação, comunicação e respeito mútuo; e o desenvolvimento emocional, permitindo a expressão de sentimentos, o fortalecimento da autoconfiança e a promoção da resiliência. Figuras notáveis como Jean Piaget, Lev Vygotsky, Donald Winnicott, Maria Montessori, Henri Wallon, Ivani Fazenda e

Tizuko Morchida Kishimoto compartilham uma visão unânime sobre a importância do lúdico no desenvolvimento infantil e na educação. Suas teorias convergem para reconhecer que o brincar não é simplesmente uma atividade superficial, mas um elemento essencial na construção do conhecimento, promovendo o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças. Tanto na abordagem Montessori quanto nas perspectivas de Tizuko Morchida e Ivani Fazenda, o lúdico é considerado um elemento vital no processo de ensino-aprendizagem.

O lúdico, como facilitador no processo de ensino-aprendizagem, oferece um ambiente rico em oportunidades de exploração, experimentação e interação, fundamentais para o desenvolvimento holístico das crianças. Jogos, brincadeiras e o faz-de-conta podem influenciar positivamente o ambiente escolar, tornando-o mais envolvente, cativante e eficaz. Em resumo, a incorporação do lúdico na educação infantil vai além da simples distração, sendo uma estratégia essencial para garantir o desenvolvimento integral das crianças. O equilíbrio entre brincar e aprender fortalece a base para a aquisição de habilidades acadêmicas, sociais e emocionais, preparando indivíduos para enfrentar os desafios futuros de maneira criativa e confiante. Portanto, o lúdico não é apenas uma ferramenta, mas sim um direito fundamental que contribui para moldar uma geração resiliente e bem-preparada.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo, SP: Loyola, 2008.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do adolescente: Lei n. 8.069, de 1990, e legislação correlatada** – 13. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto**. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998a. v.1.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto**. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998b. v.2.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010. BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes médicas. 1998.

CARNEIRO, Maria Ângela Barbato. **Aprendendo através da brincadeira**. Andes, Revista da Associação Nacional de Educação, ano 13, nº 21, Cortez Editores, 1995.

COUTINHO, Maria Tereza da Cunha; MOREIRA, Mércia. **Psicologia da educação: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem, voltado para a educação**. Ênfase nas abordagens interacionistas do psiquismo humano. 10. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Formato, 2006.

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schimit. **O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar**. Revista de divulgação técnico científica do ICPG, v. 1, n. 4, p. 107-112, 2004.

FONSECA, Vitor. **Psicomotricidade, psicologia e pedagogia**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

FONSECA, Vitor. **Psicomotricidade, perspectivas multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1989.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. In: KISHIMOTO, T. M. (ORG.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2006.

KISHIMOTO, T. M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 1998.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1999

LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor de 0 a 6 anos**. Porto Alegre: Artmed, 1982.

PEREIRA, Lucia Helena Pena. **Bioexpressão: a caminho de uma educação lúdica para a formação de educadores**. Rio de Janeiro: Mauad X: Bapera, 2005.

TEIXEIRA, Mônica de Carvalho; ROCHA, Jacinto Pereira da; SILVA, Vanessa Souza da. **Lúdico: um espaço para a construção de identidades**. [s/d], Disponível em: <http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a26.pdf> acesso em 10 de agosto de 2021.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Imaginação e criatividade na infância**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

# A atividade lúdica: uma experiência no ensino de geografia

Sebastiana Santos do Nascimento

Graduada em Licenciatura Plena em Geografia (UEPB) e mestra em Geografia (UEPB)

## RESUMO

O espaço geográfico é dinâmico, tudo muda constantemente e com o processo de globalização essa dinâmica torna-se cada vez mais intensiva. Isso pressupõe mudanças na Organização da Instituição Escola, principalmente, no que se refere as metodologias de ensino. Neste contexto o uso de jogos na sala de aula vêm sendo um mecanismo eficiente no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que a ludicidade facilita o aprendizado de forma autônoma e participativa, sobretudo, no que se refere à temas não vivenciados no cotidiano do aluno a exemplo dos continentes geográficos. Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo apresentar uma prática pedagógica realizada na turma do 8º ano do Ensino Fundamental, da Escola Júlia Valdelina da Conceição, localizada no município de Itapororoca/PB. Esta atividade consistiu na execução do Jogo Dominó Geográfico, com o objetivo de revisar os conteúdos referentes à economia, população e aspectos naturais da América Anglo-Saxônica. A turma foi dividida em 12 grupos (em dupla) e as competições ocorreram com 6 equipes, cada equipe composta por 2 grupos competindo simultaneamente. O Dominó Geográfico possibilitou uma interação entre os alunos, eles se divertiram, trocaram informações e o foi possível observar que o jogo contribuiu para o entendimento do conteúdo, sendo verificado um importante avanço do conhecimento construído no decorrer dos debates e apresentações acerca do objeto de estudo.

**Palavras-chave:** ensino de geografia; ludicidade; dominó geográfico.

## INTRODUÇÃO

O espaço geográfico é dinâmico, é construído e desconstruído constantemente de acordo com as condições materiais e tecnológicas de cada época, com o processo de globalização esta dinamicidade se intensifica, o que pressupõe a mudança na organização da instituição Escola, uma vez que, esta deve ser moldada para adequar-se à realidade do educando. Nessa perspectiva, faz-se necessário inserir diferentes metodologias em sala de aula não cabendo mais utilizar somente a metodologia tradicional, com uso de quadro e giz, sendo necessário usar, por exemplo, as imagens que é um recurso didático de extrema importância para o ensi-



no da Geografia, pois ela pode ser entendida como representação para a compreensão do espaço geográfico, pois, a leitura de uma imagem não é apenas o ato de descrevê-la, mas, implica também em pensar e verbalizar o que elas sugerem.

Segundo Tuan (1979, p. 413) citado por Novaes (2011, p. 7):

Uma aula de geografia sem imagens corresponderia a 'uma aula de anatomia sem esqueleto', pois o geógrafo 'depende mais da câmera do que outros cientistas sociais' para apresentar o mundo aos alunos.

Não obstante atividades lúdicas podem auxiliar na construção do processo ensino-aprendizagem, pois, conforme Freitas; Salvi (2007, p. 07):

Ajudam a construir uma práxis emancipadora e integradora, ao tornarem-se um instrumento de aprendizagem que favorece a aquisição do conhecimento em perspectivas e dimensões que passam o desenvolvimento do educando.

Neste contexto o uso de jogos na sala de aula têm se mostrado um mecanismo eficiente no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que a ludicidade facilita o aprendizado de forma autônoma e participativa, sobretudo, no que se refere à temas não vivenciados no cotidiano do aluno a exemplo dos continentes geográficos que são objeto de estudo nos anos finais do ensino fundamental. Ao final de cada tema trabalhado durante as aulas é cabível oferecer aos educandos oportunidades para que desenvolvam em sala de aula atividades lúdicas diversificadas, levando o aluno a gostar de aprender o aproximando do conhecimento geográfico de maneira simples e atrativa.

É no momento da atividade lúdica que o aluno interage com os demais colegas, troca experiências e saberes e aprende a trabalhar em grupo, portanto, é nessa perspectiva que o conhecimento vai sendo construído e os educandos inseridos como sujeitos ativos no processo ensino-aprendizagem, preparando o aluno para atuar criticamente na sociedade e no mundo.

## DESENVOLVIMENTO

Educar, para Freire (1996), não se resume a frequentar os bancos escolares, mas se relaciona à formação sujeitos capazes de modificar sua história e o mundo. O principal objetivo no ato de educar é a formação de sujeitos críticos capazes de pensar e transformar o mundo em que vivem, sua realidade e sociedade, seu estar no mundo, considerando sempre a realidade onde os sujeitos vivem e as diversas possibilidades de transformação social advindas desse processo (Freire, 1996, p 20).

Possui fundamentação humanista ao vislumbrar na educação um ato criador, a medida em que proporciona ao indivíduo autonomia, consciência crítica e capacidade de decisão.

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica, a quem comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde a dialogicidade. O pensar certo, por isso, é dialógico e não polêmico (Freire, 2015, p. 39).

Muitas vezes, a ciência geográfica é vista como um mecanismo que se restringe a ler mapas, decorar nomes de países e estados, fazer resumos de textos para posteriormente ser feito uma avaliação tradicional, a prova. É essa a visão que muitas escolas transmitem, mas, a verdadeira Geografia é uma ciência de reflexão onde ao educador cabe o papel de levar o educando à compreensão de que o conhecimento não é algo pronto e acabado, mas algo em processo de construção e que ele, o estudante, é sujeito ativo nesse processo, é sob esta perspectiva que se insere a proposta pedagógica de Freire, quando ele diferencia a educação para a domesticação e a educação para a libertação.

Por isto, a educação para a “domesticação” é um ato de transferência de “conhecimento”, enquanto a educação para a libertação é um ato de conhecimento e um método de ação transformadora que os seres humanos devem exercer sobre a realidade (Freire, 1981).

Sobre a prática pedagógica realizada na turma do 8º ano, da Escola Júlia Valdelina, o primeiro passo foi a confecção do Dominó Geográfico para revisar o conteúdo trabalhado na sala de aula. Por ser um jogo popular, como também uma atividade dinâmica e lúdica, os discentes foram atraídos e colocaram em prática o conteúdo abordado.

**Figuras 1 e 2 - Primeira e última ficha do dominó geográfico, respectivamente.**

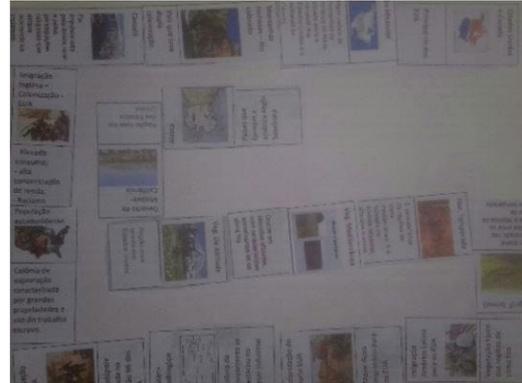


**Fonte: Arquivo pessoal, 2019.**

Foi adotado os seguintes procedimentos: dividiu-se entre as equipes 8 peças embaralhadas do jogo para cada grupo; começou o jogo aquela equipe que tirou a ficha contendo a imagem que representa a temática da revisão, no oitavo, por exemplo, foi tema de revisão a América Anglo Saxônica, portanto, iniciou o jogo a equipe que tirou a imagem do mapa contendo os países que formam este subcontinente, conforme mostra a figura 1. A turma foi dividida em 12 grupos (em dupla) e as competições ocorreram com 6 equipes, cada equipe composta por 2 grupos competindo simultaneamente.

A equipe iniciante, teria que tentar encontrar a segunda imagem referente ao enunciado do texto da primeira ficha exibida. Desenrolar-se-ia o jogo à medida que os grupos fossem acertando a imagem correspondente ou enunciado do texto, encaixando as peças nos devidos lugares (figura 3). Venceria o jogo a equipe que encaixasse todas as peças. A última caixa do dominó continha o texto referente a primeira imagem, as imagens abaixo mostram a primeira e a última ficha do jogo respectivamente.

**Figura 3 - Dominó Geográfico Executado pelos Alunos do 8º ano.**



Fonte: arquivo pessoal

Verificou-se que os alunos fizeram análises de imagens e as associaram a um contexto geográfico, contribuindo assim para uma aprendizagem significativa, pois a utilização do jogo na sala de aula potencializa a exploração e a construção do conhecimento por contar com motivação interna típica do lúdico.

O jogo auxiliou no entendimento da turma sobre os assuntos de maneira divertida e contribuiu para o entendimento do conteúdo, sendo verificado um importante avanço do conhecimento pelos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de novas metodologias na sala de aula, como alternativas ao método tradicional, podem diálogo e fortalecer a interação entre professor e alunos. Nessa direção, evidencia-se que o Dominó Geográfico possibilitou uma interação entre os alunos, para que eles se divertissem e trocassem informações.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

TUAN, Yi-Fu. **Sight and Pictures**. Geographical Review, v. 69, p. 413-422, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

## Cidadania como ferramenta de transformação social no contexto educacional: um relato de experiência de estágio

**Beatriz Anatólio Lacava**

*Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade Cidade de São Paulo*

**Marco Aurélio Davi dos Santos**

*Graduando do Curso de Psicologia da Universidade Cidade de São Paulo*

**Petterson da Silva**

*Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade Cidade de São Paulo*

**Rayanne dos Santos Alves**

*Psicóloga e Preceptora Acadêmica na Universidade Cidade de São Paulo*

**Hugo Tanizaka**

*Psicólogo, Psicanalista, Especialista em Psicologia Jurídica, Mestre em Psicologia da Saúde e Doutorando em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo. É docente e supervisor de estágios na Universidade Cidade de São Paulo e na Universidade de Guarulhos*

### RESUMO

Este trabalho investiga a aplicação da Psicologia em um ambiente educacional, enfatizando seu papel fundamental no desenvolvimento da identidade e autonomia dos jovens. Uma pesquisa foi realizada em uma escola municipal da Zona Leste de São Paulo – SP, abordando a falta de perspectiva profissional e de cidadania entre os alunos, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. A metodologia incluiu observações, entrevistas e análises pontuais, permitindo a identificação de comportamentos e dinâmicas institucionais. As intervenções propostas focam na conscientização sobre cidadania e profissionalização, buscando promover mudanças comportamentais e reflexões sobre direitos e deveres. Os resultados visam contribuir para a emancipação dos jovens, integrando valores morais e sociais, e refletindo na melhoria da qualidade de vida e no processo de escolarização.

**Palavras-chave:** psicologia educacional; cidadania; profissionalização; intervenção; autonomia.

### INTRODUÇÃO

No contexto educacional, é reconhecido que a Psicologia desempenha uma função crucial, aplicando técnicas científicas para facilitar essa compreensão. Sendo assim, esses profissionais munidos de conhecimentos, são capazes de fomentar a interação entre os jovens, oferecendo suporte psicológico para o desenvolvimento da identidade pessoal, das competências e da autonomia (Carrara, 1996).



Em síntese, percebeu-se que existem diversas questões dentro do ambiente educacional que precisam ser trabalhadas, entre essas questões, conforme elucidado por Fernandes *et al.* (2006), existe uma falta de perspectiva dos jovens em relação à profissionalização e à cidadania, o que de fato são fatores fundamentais. Além disso, Rutter (2013, *apud* Tomé *et al.*, 2017) ressalta que, em ambientes de vulnerabilidade social, é essencial promover o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade como forma de enfrentar os desafios que surgem. Dessa forma, justifica-se a necessidade de trabalhar explorações recorrentes da psicologia dentro desse ambiente.

De acordo com Fernandes *et al.* (2006), os projetos sociais, a partir da década de 90, aparecem com maior relevância no cenário educacional, tendo como seu principal pilar um olhar para a promoção do exercício da cidadania. Dentre os seus processos, diante das definições de objetivos e estratégias, sobressaem discussões em relação ao tema da profissionalização e da cidadania, que são campos amplos de exploração, perante o olhar investigativo da psicologia (Fernandes *et al.*, 2006).

Entende-se, de acordo com Cabral (2010), que a cidadania está profundamente ligada à educação, sendo vital cultivar a conscientização dos jovens sobre a inter-relação entre esses dois aspectos. Esse tema adquire relevância ao promover a consciência e o desenvolvimento de competências nos jovens, levando-os a uma reflexão sobre seus direitos e deveres, como o autor destaca.

Para que isso ocorra, se fez necessário uma sistematização de trabalho, centrado em objetivos gerais do projeto social, que são traçados a partir de possibilidades diante do entendimento da demanda e, em seguida, da produção de conhecimento. Dessa forma, foi possível desenvolver fatores norteadores nas construções e instrumentos capazes de relevar os efetivos dessas atividades na vida dos jovens que estão inseridos nesta instituição (Fernandes *et al.*, 2006), ou seja, o projeto social foi elaborado com o objetivo de ser aplicado a posteriori.

Portanto, vale salientar que o projeto social foi elaborado com o propósito de proporcionar ações e participações dos colaboradores envolvidos em direcionar para um objetivo em comum, sendo que o mesmo pretende ser alcançado através da soma de forças que maximizam os resultados traçados através de um único horizonte (Paz, 2013).

Conforme elucidado por Amado (2007 *apud* Cabral, 2010, p. 8) “é desejável que da escola saiam cidadãos que expressem livremente o seu pensamento e que exerçam uma verdadeira cidadania”. Diante disso, Fernandes *et al.* (2006) explicam que o desenvolvimento da consciência deve estar associada a melhoria da qualidade de vida, isso quer dizer que o indivíduo e suas experiências subjetivas fará com que haja uma compreensão desse sujeito com a sociedade, gerando expectativas de futuro e melhorando o processo de escolarização do mesmo, além de enfatizar assuntos como aprendizagem, respeito, cidadania, independência, aumento da autoestima, conhecimento, convivência em grupo etc., com isso, diminuindo a resistência em relação à escola. Assim, o projeto social elaborado será voltado para a conscientização desses tópicos e explorados nos encontros futuros.

Com isso, qualifica-se como objetivo central uma compreensão em relação a igualdade social e os processos sociais do Estado, portanto, gerando possibilidade de promover a emancipação do indivíduo no que diz respeito à liberdade e à cidadania (Carrara, 1996).

A atuação da psicologia no contexto educacional é fundamental para a implementação de intervenções institucionais que visem o desenvolvimento integral dos indivíduos e a sua formação social. Conforme apontado por Nery e Costa (2008), as pesquisas sociais contemporâneas ressignificam a categoria do ser e do seu atributo social, destacando a importância das relações entre o indivíduo e a sociedade. Intervenções planejadas nesse contexto têm impacto direto na sociedade, refletindo-se em benefícios comunitários (Paz, 2013).

No ambiente educacional, é crucial que qualquer intervenção institucional seja cuidadosamente planejada para não criar expectativas irreais ou frustrações entre os envolvidos. Para isso, uma análise aprofundada das demandas e das possibilidades de aplicação das intervenções é indispensável (Paz, 2013). Durante o processo de investigação realizado, foi notório a existência de alguns comportamentos incivilizados advindos de um grupo específico de alunos, com isso, destaca-se que a cidadania se faz extremamente relevante dentro da educação, pois, com isso, é possível integrar valores morais a esses jovens (Charlot, 2002). Nota-se que muitos desses comportamentos são formas de reprodução de aprendizagem que advêm de seus ambientes familiares e padrões culturais, que muitas vezes são influenciados pelo contexto de onde vivem (Garcia, 2006). Além do mais, é importante compreender que existe uma lacuna a ser preenchida, gerando a possibilidade de uma mudança de visão desses jovens diante da aprendizagem e planejamento de futuro (Charlot, 2002). Portanto, serão trabalhadas questões como cidadania e profissionalização, pois essas questões devem ser destacadas e fomentadas diante do contexto que estão inseridos, e serão exploradas pela psicologia, sendo abordadas através de temas que irão gerar uma conscientização desses jovens em relação às possibilidades de futuro, com destaque na importância da autonomia (Fernandes *et al.* 2006).

Com isso, é possível que esses indivíduos possam compreender a igualdade social e os processos sociais existentes no Estado, gerando, assim, uma emancipação em relação à liberdade (Carrara, 1996).

É a partir disto, que este texto se justifica, tendo como palco central uma experiência de estágio de na área de psicologia institucional, o qual serviu de ponte entre o processo de formação profissional com demandas da realidade institucional e, assim, facilitando o desenvolvimento de criticidade e habilidades profissionais nos alunos, bem como, no tocante a instrumentalização de técnicas e recursos científicos para coleta de análise de dados.

## METODOLOGIA

Como dito anteriormente, este relato foi realizado no contexto de um estágio supervisionado institucional, focado na aplicação de práticas psicológicas em um ambiente educacional. A instituição escolhida foi uma escola municipal de ensino fundamental localizada na Zona Leste de São Paulo – SP. A escolha desta visou identificar e caracterizar as necessidades e desafios inerentes à sua dinâmica institucional, o que permitiria a elaboração de intervenções apropriadas. Desta experiência originou-se um projeto interventivo sobre as demandas do campo.

A escola é organizada em diversos níveis, com espaços dedicados a funções administrativas, pedagógicas e educacionais. O ambiente inclui áreas administrativas, como secretaria e direção, além de espaços pedagógicos voltados ao apoio técnico e à realização de atividades educacionais. A instituição também é equipada com recursos tecnológicos e conta com áreas externas destinadas a atividades esportivas e pedagógicas, proporcionando um ambiente diversificado.

O funcionamento da instituição ocorre em múltiplos turnos, atendendo a diferentes níveis educacionais, desde o ensino fundamental até a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A equipe participante deste estudo foi composta por membros do corpo docente, equipe administrativa, coordenadores pedagógicos, auxiliares técnicos e alunos, oferecendo uma visão abrangente dos processos educacionais em curso e das demandas.

A metodologia adotada para o estudo incluiu a utilização de diversas técnicas de coleta de dados, como observações, entrevistas e análises detalhadas. O processo de estágio seguiu uma estrutura sistemática, que se desenvolveu em várias etapas. A abordagem foi pautada por princípios da psicanálise, explorando as subjetividades e os conteúdos latentes dos envolvidos.

Foram conduzidas entrevistas em diferentes formatos ao longo do processo. Inicialmente, adotou-se o modelo de entrevista aberta, que permitiu a exploração de diversos temas com maior liberdade, favorecendo a coleta de dados ricos e espontâneos (Bleger, 1998). Posteriormente, optou-se pelo modelo semiestruturado, que combinou perguntas pré-estabelecidas com a flexibilidade necessária para o entrevistador adaptar-se às respostas dos participantes, segundo o autor. Essa abordagem garantiu que as entrevistas fossem direcionadas e, ao mesmo tempo, permitissem a exploração de temas emergentes.

A técnica do enquadre, conforme descrito por Bleger (1984), foi empregada para delimitar a função do psicólogo na instituição e definir as tarefas a serem realizadas. O enquadramento permitiu uma observação sistemática dos eventos, das interações entre os indivíduos e das dinâmicas institucionais, o que forneceu a base para a construção das intervenções.

A observação científica desempenhou um papel crucial na coleta de dados empíricos, com objetivos específicos que orientaram tanto a coleta quanto a análise dos dados (Danna e Matos, 2006 *apud* Cano e Sampaio, 2007). As observações foram realizadas de maneira sistemática, permitindo uma compreensão profunda das interações e dinâmicas dentro da instituição.

Com base nos dados coletados durante a fase de investigação, foram elaboradas intervenções voltadas para a promoção da cidadania e da perspectiva de futuro dos participantes. As intervenções foram estruturadas em torno de temas como profissionalização e cidadania, com o objetivo de promover reflexões e mudanças comportamentais nos alunos, especialmente aqueles do 9º ano, que estavam em um momento crítico de escolha profissional e formação de identidade (Fernandes *et al.*, 2006).

Um dos aspectos centrais identificados foi a relação entre os alunos e a cidadania. A demanda por um projeto que abordasse essa temática surgiu a partir de observações de comportamentos incivilizados e desinteresse pelo futuro entre os alunos. As intervenções foram, portanto, desenhadas para trabalhar a conscientização sobre cidadania e responsabilidade social, buscando integrar valores morais e fomentar a autonomia dos jovens (Charlot, 2002; Garcia, 2006).

A etapa final do estágio envolveu a realização de uma devolutiva, na qual os resultados do processo de investigação e intervenção foram comunicados aos envolvidos. Conforme o CFP (2019), a entrevista devolutiva é uma prática essencial na psicologia, proporcionando um espaço para que os participantes compreendam os resultados da avaliação e discutam quaisquer preocupações ou dúvidas. Essa etapa foi fundamental para o fechamento do ciclo de intervenções e para garantir que as ações propostas fossem compreendidas e aceitas pela instituição.

## ANÁLISE DE DADOS

A investigação mostrou a necessidade de abordar os comportamentos incivilizados entre os alunos do 9º ano, ligando-os à cidadania e destacando a importância da educação para integrar valores morais. Foi crucial entender que se deve preencher a lacuna na autonomia dos jovens em relação ao aprendizado e planejamento do futuro. Comportamentos desrespeitosos, como ofensas verbais e brigas, representam uma ameaça ao ambiente escolar, conforme apontado por Charlot (2002).

Esses comportamentos são influenciados pela falta de padrões culturais básicos e pela influência familiar na socialização, constatado através de estudos baseados nas ideias propostas por Garcia (2006). Portanto, a escola desempenha um papel vital na formação da cidadania dos alunos.

Segundo o autor, a incivilidade não necessariamente viola acordos e regras estabelecidas, mas questiona o que é socialmente aceitável. Ela muitas vezes envolve comportamentos que desconsideram a dignidade e os limites dos outros, prejudicando o ambiente de aprendizado e as relações interpessoais. Assim, é crucial promover não apenas o ensino acadêmico, mas também habilidades sociais e emocionais, como respeito mútuo, empatia e comunicação eficaz, cultivando um ambiente de respeito e colaboração, sendo este essencial para lidar com os desafios da incivilidade na educação e na sociedade.

Nos processos organizacionais, questões sobre profissionalização e cidadania são destacadas, sendo áreas amplamente exploradas pela psicologia, conforme Fernandes *et al.* (2006). Para abordar essa questão, levantou-se que é essencial conscientizar os jovens sobre as possibilidades de futuro, destacando a importância da autonomia.

Trabalhar a cidadania, conforme Carrara (1996), envolve compreender a igualdade social e os processos sociais do Estado, levando à emancipação do indivíduo em relação à liberdade e cidadania. Neste sentido, considera-se que a Psicologia desempenha um papel fundamental, utilizando técnicas científicas para promover essa compreensão. Assim, propõe-se atendimento coletivo, com o intuito de promover interação entre os jovens, oferecendo suporte psicológico para o desenvolvimento da identidade pessoal, competências e autonomia, contribuindo para um crescimento com maior segurança e confiança (Campos de Carvalho e Souza, 2008).

Rutter (2013, *apud* Tomé *et al.*, 2017) enfatiza que em ambientes de vulnerabilidade social, é fundamental promover o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade para enfrentar desafios. Ele também destaca a importância de oferecer oportunidades para que

as crianças aprendam com seus erros, enquanto escola e família incentivam a autonomia por meio da atribuição de responsabilidades.

Segundo Cabral (2010), a cidadania está intimamente ligada à educação, sendo crucial desenvolver uma conscientização dos jovens sobre a interação entre ambos. O tema torna-se relevante ao promover a conscientização e o desenvolvimento de competências nos jovens, levando-os a refletir sobre direitos e deveres, conforme o autor afirma. Neste sentido, o projeto social visa formar adolescentes com um pensamento mais complexo, possibilitando uma perspectiva de futuro com consciência de si mesmos e dos outros. Amado (2007 *apud* Cabral, 2010) enfatiza a importância de formar cidadãos que expressam livremente seu pensamento e exerçam uma verdadeira cidadania, assim, é possível desenvolver um processo de aprendizagem que se baseia na aquisição de competências cognitivas, éticas e sociais (Barbosa, 2005 *apud* Cabral, 2010).

No contexto educacional brasileiro, a escola muitas vezes reproduz as desigualdades sociais, transmitindo representações distintas de poder e classes sociais, o que pode levar à falta de identificação (Calejon, 2011). A autora também destaca a importância de uma análise mais profunda das raízes históricas e concepções do fracasso escolar para desenvolver uma visão de mundo que possa orientar perspectivas de futuro diante das estruturas sociais, políticas e econômicas.

Após analisar as entrevistas, foi identificada uma visão utópica de alguns participantes, que projetam um futuro distante da realidade. Bergamim de Oliveira e Rosa (2010) destacam que a idealização muitas vezes gera incapacidade de antecipação e falta de vivência no presente, resultando em ansiedade e infelicidade diante de frustrações, fato que pode ser semelhante às vivências dos entrevistados.

O respeito e a inclusão foram temas recorrentes, indicando a busca por compreensão e prática desses valores, assim, o projeto social proposto abordará essas questões para promover conscientização e empatia, pautado nos estudos realizados através das ideias propostas por Fernandes *et al.* (2006). Neste sentido, é importante ressaltar que escolha profissional deve ser explorada através de várias atividades, visando um planejamento viável e expressão dos desejos dos jovens, conforme o autor, uma vez que o desenvolvimento da consciência cidadã está associado à melhoria da qualidade de vida e ao processo de escolarização, enfatizando temas como aprendizagem, respeito e independência, visando diminuir a resistência em relação à escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, buscamos compreender de maneira aprofundada as interações entre os jovens e o conceito de cidadania dentro de um ambiente educacional, especialmente considerando os desafios e as necessidades de uma escola situada em um contexto de vulnerabilidade social. A pesquisa foi meticulosamente direcionada para observar como a falta de perspectiva em relação à profissionalização e à cidadania pode impactar diretamente o comportamento e as escolhas dos alunos, com um foco especial nos estudantes do 9º ano. Observou-se que comportamentos incivilizados e um desinteresse alarmante pelo futuro estão diretamente ligados à ausência de um senso de cidadania, o

que justifica e torna essencial a implementação de intervenções voltadas para o desenvolvimento de autonomia e responsabilidade entre esses jovens.

A análise detalhada dos dados coletados indicou de forma clara que a escola desempenha um papel crucial e insubstituível na formação da cidadania, sendo um espaço privilegiado para a integração e internalização de valores morais e sociais nos jovens. As intervenções planejadas, que foram baseadas na conscientização sobre cidadania e profissionalização, mostraram-se fundamentais para promover reflexões profundas e mudanças significativas nos comportamentos dos alunos. Entretanto, é crucial considerar que as descobertas deste estudo são intrinsecamente limitadas pelo contexto específico em que foram realizadas. A escolha teórica e metodológica, embora tenha permitido uma compreensão particular e valiosa do fenômeno estudado, implica que outros pesquisadores, em diferentes contextos ou com abordagens diferentes, podem identificar aspectos diversos dessa mesma realidade.

O campo de estudo sobre a interface entre psicologia e instituições educacionais permanece não apenas relevante, mas aberto para novas e necessárias pesquisas. Futuras investigações poderão explorar outros aspectos da cidadania e da formação de identidade em diferentes ambientes educacionais ou com enfoques teóricos variados. Além disso, seria extremamente relevante investigar como essas intervenções podem ser adaptadas e aplicadas a outras disciplinas, faixas etárias, e contextos, ampliando assim o escopo e a eficácia de suas aplicações.

Por fim, reconhecemos as limitações deste estudo, que se baseia fortemente na experiência de uma única escola e em um contexto social específico. A ausência de comparativos com outras realidades impede uma generalização ampla dos resultados obtidos, mas, ainda assim, este trabalho contribuiu significativamente para enriquecer nossa compreensão sobre a importância da educação para a cidadania. A experiência aqui relatada não apenas aprimorou as competências profissionais dos envolvidos no processo, mas também trouxe uma contribuição valiosa para a literatura existente sobre a atuação da psicologia em instituições educacionais. Este estudo ressalta, portanto, a necessidade de intervenções educacionais que considerem profundamente o contexto social e as subjetividades dos alunos, visando a construção de um ambiente mais justo e consciente para o desenvolvimento da cidadania.

## REFERÊNCIAS

BERGAMIM DE OLIVEIRA, M.; ROSA, E. M. **Juventude, violência e alteridade**. Ribeirão Preto: Temas em Psicologia [online], v.18, n.1, p. 113-121, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513751435010> Acesso em: 19 abr. 2024.

BLEGER, J. **Psico-Higiene e Psicologia Institucional**. Porto Alegre: Artmed, 1984.

\_\_\_\_\_. **Temas de Psicologia. Entrevista e grupos**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CABRAL, N. M. T. P. A cidadania e o bem-estar psicológico de estudantes adolescentes. **ProQuest Dissertations Publishing**. Dissertação. Portugal, Ponta Delgada: Universidade dos

- Açores, 2010. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/f8c32ec036ff5840898168fabde8b0a6/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y> Acesso em: 28 mar. 2024.
- CALEJON, L. M. C. Desempenho escolar e vulnerabilidade social. Artigo 6. p. 149-164. Pará: **Revista Exitus**, v. 1. n.1. Jul/dez, 2011. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/214/201> Acesso em: 11 abr. 2024.
- CAMPOS-DE-CARVALHO, M.; SOUZA, T. N. DE. **Psicologia ambiental, Psicologia do Desenvolvimento e Educação Infantil: integração possível?** Ribeirão Preto: Paidéia (Ribeirão Preto), v. 18, n. 39, p. 25–40, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/6sHYK48vtqSHRYH5vmXnvDL/?lang=pt#> Acesso em: 11 abr. 2024.
- CANO, D.; SAMPAIO, I. **O método de observação na psicologia: considerações sobre a produção científica.** Interação em Psicologia, Curitiba, v. 11, n. 2, p. 199-210, jul./dez., 2007. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/6849> Acesso em: 22 abr. 2024
- CARRARA, K. Psicologia e a construção da cidadania. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 16, n. 1, p. 12–17, 1996. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/CK48GwCsZ74JpmRyCwH7rPs/?format=html&lang=pt#> Acesso em: 11 abr. 2024.
- CHARLOT, B. **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão.** Sociologias, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/fDDGcftS4kF3Y6jfxZt5M5K/abstract/?lang=pt> Acesso em: 21 mar. 2024.
- CONSELHO Federal de Psicologia (CFP). **Código de Ética Profissional dos Psicólogos**, Resolução n.º 011, 2012.
- CONSELHO Federal de Psicologia (CFP). **Resolução nº 6, de 29 de março de 2019.** Institui regras para a elaboração de documentos escritos produzidos pela(o) psicóloga(o) no exercício profissional e revoga a Resolução CFP nº 15/1996, a Resolução CFP nº 07/2003 e a Resolução CFP nº 04/2019. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/09/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CFP-n-06-2019-comentada.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.
- FERNANDES, Â. M. D.; MOURA, A. M. A.; FERNANDES, D. J.; ROCHA, G. F.; LUNA, G. C. de V.; BARBOSA, T. L. de O. **Cidadania, trabalho e criação: exercitando um olhar sobre projetos sociais.** Revista do Departamento de Psicologia. UFF, v. 18, n. 2, p. 125–142, jul. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdpsi/a/7WjdbBpZMQbLq77tTFw9Vmr/?format=html&lang=pt#>> Acesso em 01 mar. 2024.
- GARCIA, J. Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 10-32, dez. 2006. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1676-25922006000200009&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1676-25922006000200009&script=sci_abstract) Acesso em: 21 mar. 2024.
- NERY, M. P., COSTA, L. F. **A pesquisa em psicologia clínica: do indivíduo ao grupo.** Estudos de Psicologia (Campinas) [online]. 2008, v. 25, n. 2. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2008000200009> Acesso em: 15 mar. 2022
- PAZ, M. H. C. Elaboração de projetos sociais. **Caderno Bunge de Cidadania**. v. 4, p. 3-28. 2013. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/cid-56642> Acesso em: 14 mar. 2024.

TOMÉ, G.; MATOS, M.; GOMES, P.; CAMACHO, I.; GASPAR, T. **Promoção de saúde mental nas escolas** - Projeto Es'cool. Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente, Lisboa, v. 8, n. 1, p. 173-184, jan./jun. 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/38430>> Acesso em: 04 abr. 2024.

# Horta escolar: um projeto interdisciplinar para promover a educação ambiental e desenvolver o conhecimento na área da matemática e ciências da natureza

Rodrigo Aparecido de Souza Ribeiro

Elói Luís Krüger

Vaniomar Rodrigues

Margarida Maia Carvalho

Josiane Alves Pereira Souto

Lucas Rodrigues Franke

## RESUMO

O presente projeto dispôs em disseminar valores e conhecimentos na área da horticultura dentro do espaço escolar. O principal objetivo do artigo é mostrar as propostas pedagógicas que foram aplicadas e realizadas pelos estudantes desde o início da construção da horta, bem como suas respectivas opiniões sobre essas atividades desenvolvidas e, assim, verificar como o projeto pode favorecer o processo de ensino/aprendizagem. A prática da educação ambiental e sustentabilidade consistiu em atividades para retratar assuntos relevantes para a sociedade contemporânea, tais como: meio ambiente e a água e meio ambiente. O desenvolvimento do trabalho aconteceu dentro das disciplinas de Matemática, Química, Física, Biologia e Ciências. As atividades desenvolvidas durante a construção da horta: apresentação de seminários sobre a temática, arrecadação de garrafas pet na comunidade para construção dos canteiros, construção de maquetes, medidas e construção dos canteiros da horta, análise de solo, preparação do solo para o cultivo e manutenção da horta. Após a apresentação do projeto para os estudantes foi realizado um questionamento para 104 estudantes sobre o interesse em participar do projeto, onde 65,38% dos estudantes se interessaram pela proposta apresentada, enquanto que 34,62% não manifestaram interesse. Os estudantes se empenharam e realizaram um trabalho com interesse e participação no desenvolvimento das referidas atividades. Desse modo, vale ressaltar que as aulas práticas são atividades facilitadoras que promovem a participação dos estudantes auxiliando todo o processo de ensino/aprendizagem.

**Palavras-chave:** projeto horta; sustentabilidade; atividade prática.



## INTRODUÇÃO

A escola é um ambiente democrático e que deve proporcionar aos estudantes conhecimento prático para que possa ser aplicado ao longa vida. A horticultura no ambiente escolar apresenta essa finalidade, pois o cultivo de hortaliças favorece a formação do conhecimento em diversas áreas e proporciona uma série de benefícios como, por exemplo, ser uma alternativa sustentável de renda dentro da comunidade, fomentar a alimentação saudável e a ampliação campo da educação ambiental.

Sendo assim, a implantação de uma pequena horta na escola, além de produzir muito conhecimento e momentos de distração, é uma oportunidade para os alunos realizarem trabalhos manuais, gerando uma imensa satisfação devido ao surgimento das plantas a partir das sementes incorporadas à terra (Santos, 2019, p. 10).

O projeto de construção de uma horta no espaço escolar permite a promoção do ensino interdisciplinar de modo a integrar metodologias ativas na construção do conhecimento, ou seja, inserir atividades nas diferentes áreas do componente curricular. Santos (2019, p. 10) ainda afirma que: “[...] a implementação de uma horta, como estratégia de educação ambiental, possibilita a comunidade escolar entender melhor o meio ambiente, a necessidade de uma alimentação saudável e o uso adequado da terra”.

De acordo com Tavares *et al.* (2012, p. 03):

Há várias atividades que podem ser utilizadas na escola com o auxílio de uma horta onde o professor relaciona diferentes conteúdos e colocando em prática a interdisciplinaridade com a inovação dos modos de ensino, bem como, por meio de palestras e suas aplicações na prática com auxílio da Didática e as diversas metodologias no desenvolvimento da implantação e manutenção.

Justifica-se, também, que a unidade escolar apresenta espaços ociosos que seriam ótimos locais a serem aproveitados para o desenvolvimento das atividades do projeto, assim, proporcionando um ambiente integrador e de trabalho mútuo para o desenvolvimento da aprendizagem.

A partir de espaços da escola que não são utilizados, a construção de uma horta de hortaliças se torna uma proposta que possibilita colocar os estudantes no papel de protagonistas e conduzi-los a vivenciar desde a construção da horta até as práticas de plantio e cuidados de hortaliças, dessa maneira, se tornando uma ótima proposta pedagógica para um trabalho interdisciplinar. Diante disso, proporcionar aos estudantes conhecimento prático dentro dessa temática. O presente projeto dispôs em disseminar valores e conhecimentos na área da horticultura dentro do espaço escolar, usando os princípios da educação ambiental para promover o desenvolvimento sustentável de maneira coesa e de acordo com a realidade da comunidade escolar. Portanto, sendo uma das finalidades a produção alimentos orgânicos para compor a merenda escolar, assim, incentivar a importância da alimentação saudável e o desenvolvimento sustentável na comunidade escolar.

O principal objetivo do referido artigo é relatar as propostas pedagógicas que foram aplicadas e realizadas pelos estudantes desde o início da construção da horta, bem como suas respectivas opiniões sobre essas atividades desenvolvidas e, assim, verificar como o projeto pode favorecer o processo de ensino/aprendizagem.

## METODOLOGIA

O referido projeto foi submetido à Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/MT) conforme o edital Nº 019/GS/SEDUC/SEAF/MT para o recebimento de recursos. Após sua aprovação, o trabalho se iniciou com a apresentação do projeto para os estudantes da escola que, em seguida, responderam um questionamento quanto a participação no projeto: “*você gostaria de participar do projeto Horta Escolar?*”. Desse modo, verificar o interesse prévio dos estudantes sobre a proposta.

O desenvolvimento do trabalho aconteceu dentro das disciplinas de Matemática, Biologia, Química, Física, e Ciências onde as habilidades trabalhadas em cada componente estão presentes na tabela 01.

**Tabela 1 - Habilidades das disciplinas envolvidas no projeto.**

COMPONENTE	HABILIDADES ESSENCIAIS
MATEMÁTICA	(EM13MAT307) Empregar diferentes métodos para a obtenção da medida da área de uma superfície (reconfigurações, aproximação por cortes etc.) e deduzir expressões de cálculo para aplicá-las em situações reais (como o remanejamento e a distribuição de plantações, entre outros), com ou sem apoio de tecnologias digitais.
	(EM13MAT506) Representar graficamente a variação da área e do perímetro de um polígono regular quando os comprimentos de seus lados variam, analisando e classificando as funções envolvidas.
	(EF06MAT32) Interpretar e resolver situações que envolvam dados de pesquisas sobre contextos ambientais, sustentabilidade, trânsito, consumo responsável, entre outros, apresentadas pela mídia em tabelas e em diferentes tipos de gráficos e redigir textos escritos com o objetivo de sintetizar conclusões.
BIOLOGIA	(EM13CNT206) Discutir a importância da preservação e conservação da biodiversidade, considerando parâmetros qualitativos e quantitativos, e avaliar os efeitos da ação humana das políticas ambientais para a garantia da sustentabilidade do planeta.
QUÍMICA	(EM13CNT205) Interpretar resultados e realizar previsões sobre atividades experimentais, fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas noções de probabilidade e incerteza, reconhecendo os limites explicativos das ciências.
FÍSICA	(EM13CNT102) Realizar previsões, avaliar intervenções e/ou construir protótipos de sistemas térmicos que visem à sustentabilidade, considerando sua composição e os efeitos das variáveis termodinâmicas sobre seu Termometria (Temperatura; Escalas termométricas) Dilatação térmica Calorimetria (propagação do calor; funcionamento, considerando também o uso de tecnologias digitais que auxiliem no cálculo de estimativas e no apoio à construção dos protótipos.
CIÊNCIAS	(EF07CI13) Descrever o mecanismo natural do efeito estufa, seu papel fundamental para o desenvolvimento da vida na Terra, discutir as ações humanas responsáveis pelo aumento artificial (queima de combustíveis fósseis, desmatamento, queimadas etc) e selecionar e implementar propostas para a reversão ou controle desse quadro.
	(EF09CI13) Propor iniciativas individuais e coletivas para a solução de problemas ambientais da cidade ou da comunidade, com base na análise de ações de consumo consciente e de sustentabilidade bem-sucedidas.  (EF08CI16) Discutir iniciativas que contribuam para restabelecer o equilíbrio ambiental a partir da identificação de alterações climáticas regionais e globais provocadas pela intervenção humana.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 2017.

Durante a execução do projeto os estudantes assumiram o papel de protagonista e foram participando das atividades práticas nas respectivas disciplinas sobre educação ambiental, sustentabilidade e conteúdos específicos de cada componente curricular. A prática da educação ambiental e sustentabilidade consistiu em atividades para retratar assuntos relevantes para a sociedade contemporânea. Dentro da referida temática as

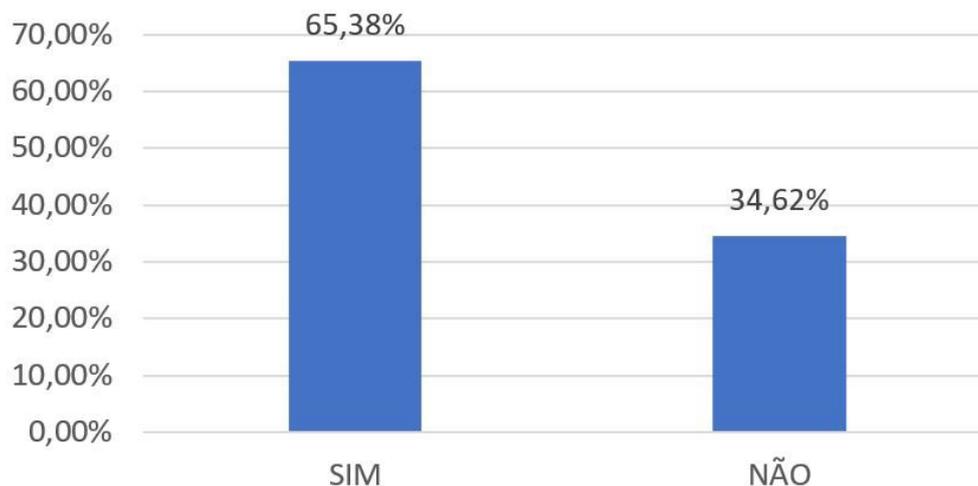
atividades desenvolvidas durante a construção da horta foram: apresentação de seminários sobre a importância da água, arrecadação de garrafas pet na comunidade para construção dos canteiros, construção de maquetes, exposições na semana do meio ambiente, medidas e construção da horta, análise de solo, preparação do solo para o cultivo e manutenção da horta. Conforme a tabela 03 uma parte das atividades práticas eram realizadas dentro do horário de aula, respeitando período de exposição ao sol como é recomendado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), outra parte em sala de aula com os conteúdos específicos das respectivas disciplinas envolvidas e outros momentos como atividades extracurriculares

Posteriormente a todo o desenvolvimento do projeto, os estudantes participantes foram colocados diante de outros questionamentos: “o que você achou das atividades desenvolvidas durante o projeto da horta escolar?” e “qual a importância da horta para escola?”.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com a finalidade de conhecer o interesse dos estudantes em participar do projeto Horta Escolar após a apresentação das propostas foi entrevistado 104 estudantes entre ensino fundamental e médio. O gráfico 01 retrata o resultado do questionamento feito inicialmente para os estudantes após a apresentação do projeto e, 65,38% dos estudantes se interessaram pela proposta apresentada, enquanto que 34,62% não manifestou estar interessados. No entanto, vale ressaltar que durante o decorrer da execução das atividades alguns estudantes que representavam o grupo dos 34,62% foram se interessando a partir do momento que foram presenciando as atividades.

**Gráfico 1 - você gostaria de participar do projeto Horta Escolar?**



**Fonte: Autoria própria**

A tabela 03 mostra as fotos com as atividades desenvolvidas ao decorrer do projeto da Horta Escolar, retratando cada etapa realizada. Primeiramente, antes da construção da horta os estudantes realizaram atividades para promover a educação ambiental levando em consideração temas como conscientização e sustentabilidade. Dentre as primeiras atividades foi realizado a campanha de arrecadação de garrafas pet com a comunidade escolar para a construção dos canteiros, dessa forma, trabalhar a importância de reutilizar, reciclar, reduzir, repensar e recusar (5Rs) para a sociedade.

Entre as atividades desenvolvidas houve a construção de maquetes que consistiu em manter uma contextualização visual da horta e, dessa maneira, trabalhar habilidades de confecção de matérias para aproximar eixos temáticos sobre espaço e forma. Dentro do respectivo eixo também foi representado o processo de efeito estufa que é um princípio aplicável na horta. Posteriormente, houve a organização dos seminários sobre a importância do uso consciente da água na agricultura e a semana do meio ambiente onde foi realizada uma exposição na forma de seminário pelos próprios estudantes, isso, com o objetivo de colocá-los no papel de protagonistas e desenvolver a capacidade de coletar informações para as apresentações.

O local escolhido para a construção da horta era um espaço completamente abandonado. Inicialmente, a partir desse momento os estudantes participaram de duas atividades práticas: a medição da área para a construção da horta e a análise do solo do local. Com a medida do terreno conseguiram perceber a dimensão da área que seria trabalhada, percebendo como é a aplicação da geometria e das unidades de medidas no processo da construção. Diante disso, em relação as medidas os estudantes perceberam o quanto é importante conhecer o tamanho das medidas no processo de construção da horta e dos canteiros. A prática de coleta de amostras do solo para análise foi muito importante para perceber como a química é fundamental para a agricultura, despertando muito o interesse dos estudantes, pois muitos não conheciam tal processo e tiveram a oportunidade de executar na prática. A prática seguiu os princípios do ensino investigativo, pois com o processo de investigação foi possível fazer uma reflexão sobre os nutrientes presente no solo e se o local era realmente produtivo para o plantio. Com a exposição dos resultados durante as aulas foi colocado a situação problema sobre a falta de nutriente presente naquele solo, com isso, os alunos chegaram às conclusões de como resolver tal situação. Diante disso, participaram com ideias e sugestões de como sanar da melhor forma possível a falta de nutrientes do solo.

Aulas práticas são importantes, pois são atividades facilitadoras que auxiliam o processo de ensino/aprendizagem. Nesses momentos iniciais de estruturação os alunos estavam acompanhando e participando de todo o processo de criação da horta. Com isso, foi observado uma maior participação nas aulas em que havia a associação dos conteúdos com as práticas desenvolvidas no processo de construção do projeto.

Para a construção dos canteiros os estudantes conseguiram arrecadar mais de 750 garrafas pets, desse modo, mostrando como é possível desenvolver práticas mais sustentáveis com materiais obtidos no cotidiano. A participação na construção dos canteiros aconteceu de forma efetiva, evidenciando o comprometimento dos estudantes no processo de construção. Após a construção dos canteiros, os estudantes participaram do processo de plantio das hortaliças e, também, da manutenção: regar as plantas e manter os cuidados com os canteiros.

Após o desenvolvimento das atividades os estudantes deram suas opiniões referente a realização das atividades desenvolvidas ao longo do projeto e, também, sobre a importância da horta para escola. A tabela 02 representa algumas das respostas obtidas.

**Tabela 2 - Respostas dos estudantes referentes as atividades do projeto.**

<p>“O que você achou das atividades desenvolvidas durante o projeto da horta escolar?”</p>	<p><b>Estudante A:</b> “Achei muito legal as atividades principalmente na parte da preparação da horta, ter que coletar solo para analisar e também fazer a plantação”.</p> <p><b>Estudante B:</b> “Gostei de participar por te bastante prática”.</p> <p><b>Estudante C:</b> “As atividades foram boas. Foi importante saber como as coisas acontece na prática”.</p> <p><b>Estudante D:</b> “Foram atividades bem interessante, conhecer as etapas e organizar as “</p> <p><b>Estudante E:</b> “Essas atividades me despertou ainda mais interesse na profissão de agronomia que quero fazer”.</p>
<p>“Qual a importância da horta para escola?”</p>	<p><b>Estudante F:</b> “Ajuda na merenda da escola pra gente ter uma alimentação mais saudável”.</p> <p><b>Estudante G:</b> “A gente vai produzir alface, cenoura, cheiro verde e outras coisas. Isso vai ajudar a escola pra não gastar com merenda”.</p> <p><b>Estudante H:</b> “A horta vai ajudar na nossa alimentação”.</p> <p><b>Estudante I:</b> “Ter uma horta na escola vai fazer todos ter mais compromisso em cuidar e também a escola vai economizar na compra da merenda”.</p> <p><b>Estudante J:</b> “Com a horta vai nos ajudar a ter uma atividade pra fazer que é cuidar da horta, sem falar que vai ajudar na merenda também”.</p>

**Fonte:** Autoria própria

Conforme a tabela 02, os estudantes apresentaram um posicionamento voltado principalmente a alimentação saudável e a respeito da economia que a horta pode gerar para a escola. A horta escolar exerce um papel importante no processo de ensino/aprendizagem, pois proporciona uma abordagem prática e interativa nas aulas, promovendo a interação das disciplinas. Para Morgado e Santos (2008, p. 09):

A horta inserida no ambiente escolar torna-se um laboratório vivo que possibilita o desenvolvimento de diversas atividades pedagógicas em educação ambiental e alimentar, unindo teoria e prática de forma contextualizada, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem [...] (Morgado e Santos, 2008, p. 09).

**Tabela 3 - Fotos com as atividades realizadas pelos estudantes**

**Seminário sobre o Dia Mundial da água e sua importância para a agricultura**



**Coleta de amostra do solo para análise**



**Aula de Matemática sobre as medidas da horta e dos canteiros**



**Prática de Matemática: medindo os espaços para a construção da horta e dos canteiros**



**Construção das maquetes para exposição na semana do Meio Ambiente**



**Resultado final das maquetes**



**Seminário sobre a Semana do Meio Ambiente e exposição das maquetes**



**Garrafas coletadas na comunidade para a construção dos canteiros**



**Construção dos canteiros**



**Realizando manutenções e plantio das hortaliças**



**Resultado do plantio**



### Colheita das hortaliças



Fonte: A autoria própria

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudantes se empenharam e realizaram um ótimo trabalho no desenvolvimento das referidas atividades. Portanto, a cada etapa os alunos foram se empolgando com as atividades e despertando ainda mais interesse nas áreas da Matemática e Ciências da Natureza, observando de tal modo como os assuntos tratados nas disciplinas são aplicados na prática, assim, desenvolvendo as competências e habilidades necessárias para aprendizagem dos conteúdos das respectivas áreas.

## REFERÊNCIAS

SANTOS, R. A. **Sustentabilidade: a horta escolar como estratégia de educação ambiental.** (2019) 39 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Ciências Biológicas). UFSE - Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2019.

MORGADO, F.S; SANTOS, M. A. A. **A horta escolar na educação ambiental e alimentar: experiência de projeto horta viva nas escolas municipais de Florianópolis.** Revista eletrônica de extensão, vol 5, n. 6. Santa Catarina, 2008.

TAVARES, A. M. B. N. *et al.* **Educação ambiental e horta escolar: novas perspectivas de melhorias no ensino de ciências e biologia.** Anais... III Encontro Nacional de Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente. Rio de Janeiro, 2012.

## A magia da diversidade: histórias infantis afro-brasileiras para encantar e educar

### *The magic of diversity: afro- brazilian children's stories to enchant and educate*

Cassiano Matias da Silva Almeida  
Kyanne Maria Alves Silva  
Marilene Rodrigues

#### RESUMO

O presente trabalho é um pequeno relato advindo de experiência vivida por meio de um projeto de contação de histórias que tem como título “A magia da diversidade: histórias infantis afro-brasileiras para encantar e educar”. O referido projeto foi desenvolvido em uma escola pública municipal denominada Escola Municipal de Ensino Infantil e fundamental Severino Ramalho localizada no município de Alagoa Grande - PB, tendo como público alvo alunos do 5º ano do ensino fundamental I e foi orientado por professores da UEPB, o mesmo (projeto) se estendeu além do ambiente escolar, ultrapassando os muros da escola, tudo isso objetivando promover a valorização da cultura afro-brasileira e a conscientização sobre a importância da representatividade negra na literatura, incentivando a leitura de obras de autores afrodescendentes. Para tanto utilizou-se como metodologia o tipo de pesquisa de cunho bibliográfico e qualitativo, tendo como técnica a observação para a obtenção dos resultados. Dessa forma, o projeto atingiu resultados positivos tais como: desenvolvimento da identidade, combate ao racismo e desconstrução de preconceitos. Também contribuiu para a formação cidadã e humana, além de proporcionar momentos emocionantes, através da leitura, o que levou a reflexão significativa e possibilitou um grande aprendizado aos educandos. Assim, compreendemos a importância desse registro para que outros também tenham acesso a novos conhecimentos sobre a temática abordada.

**Palavras-chave:** literatura infantil afro-brasileira; contação de histórias; diversidade; ensino/aprendizagem.



## ABSTRACT

This work is a short report arising from an experience lived through a storytelling project entitled “The magic of diversity: Afro-Brazilian children’s stories to enchant and educate”. The project was developed in a municipal public school called Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Severino Ramalho located in the city of Alagoa Grande - PB, targeting students in the 5th grade of elementary school and was guided by teachers from UEPB. The project extended beyond the school environment, going beyond the school walls, all of this aiming to promote the appreciation of Afro-Brazilian culture and awareness of the importance of black representation in literature, encouraging the reading of works by Afro-descendant authors. To this end, a bibliographic and qualitative type of research was used as a methodology, with observation as a technique to obtain the results. In this way, the project achieved positive results such as: development of identity, combating racism and deconstructing prejudices. It also contributed to civic and human development, in addition to providing exciting moments through reading, which led to significant reflection and enabled great learning for the students. Thus, we understand the importance of this record so that others also have access to new knowledge on the topic addressed.

**Keywords:** Afro-Brazilian children’s stories; storytelling; diversity; teaching/learning.

## INTRODUÇÃO

A literatura afro-brasileira é fundamental na construção da identidade da nossa sociedade. Os Autores afro-brasileiros desempenham um papel fundamental nesse sentido, já que apresentam, em suas histórias, personagens negros como protagonistas que, ao serem evidenciados no ambiente escolar, contribuem para a construção de uma sociedade consciente. Nessa perspectiva, foi desenvolvido o projeto de contação de histórias intitulado: “*A magia da diversidade: histórias infantis afro-brasileira para encantar e educar*”.

O projeto foi criado como requisito da disciplina de Ação Pedagógica: Contação de História, do curso de Pedagogia EAD da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Assim, com essa proposta, tivemos a finalidade de levar ao conhecimento das crianças a importância da cultura afro-brasileira, bem como contribuir com a conscientização dos alunos sobre o respeito às diversidades culturais e étnico raciais presentes no nosso país.

Dessa forma, o projeto buscou destacar as histórias infantis de autores afro-brasileiros, que levam o aluno a valorizar, se encantar e, através das palavras, conhecer diversos elementos que fazem parte da cultura afro-brasileira, tais como: as religiões, as danças, as paisagens, os animais, as brincadeiras, as comidas típicas e tantas outras tradições importantes que fazem parte da nossa cultura e precisam ser discutidos e valorizados no ambiente escolar.

A lei 10.639, que foi aprovada em 2003, traz um importante avanço contra o racismo e preconceito. Essa Lei tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas ou particulares, desde o ensino fundamental até o ensino médio. Entretanto, verifica-se que em muitas realidades a legislação não é cumprida, dando-se preferência a conteúdos eurocêntricos.

Nosso projeto de contação de histórias surgiu ao observarmos que este é um tema pouco abordado nos espaços de leituras nas escolas, fato que não condiz com o que recomenda a Lei 10.639/2003. Nesse sentido, o projeto foi pensado tendo como objetivo geral a promoção da valorização da cultura afro-brasileira e a conscientização sobre a importância da representatividade negra na literatura, incentivando a leitura de obras da literatura infantil com protagonistas negros.

Sabe-se que essa Lei é resultado de muita luta dos povos negros contra a discriminação e o preconceito racial. Nesse contexto, o projeto corrobora com o que a referida legislação estabelece, haja vista que a contação de histórias infantis afro-brasileiras surge como uma poderosa ferramenta pedagógica para promover a leitura, estimular a imaginação e, principalmente, combater o preconceito racial que ainda se faz presente na sociedade.

De acordo com o exposto, o projeto foi executado numa turma do 5 ano da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Severino Ramalho, localizada no município de Alagoa Grande/PB, Nordeste do Brasil. Onde foi desenvolvido por meio da contação de histórias que apresentam personagens negros como protagonistas de narrativas ricas e significativas.

Como objetivos específicos tivemos: 1. Realizar atividades de leitura e discussão de obras infantis afro-brasileiras, visando a reflexão e o debate sobre questões relacionadas à identidade, história e cultura negra; 2. Estimular o hábito da leitura diária entre os alunos, por meio de atividades lúdicas, promovendo a expressão criativa e a valorização das vozes negras na literatura; 3. Ampliar o vocabulário e a capacidade de expressão dos alunos, por meio da leitura regular e discussão de ideias; 4. Facilitar o acesso a livros que abordem a temática afro-brasileira, apresentando um acervo diversificado e representativo.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Do ponto de vista social, a escravidão causou marcas profundas à população negra. Ao serem retirados de várias localidades da África, onde tinham uma íntima ligação com o lugar no qual habitavam e desenvolviam sua identidade e cultura, foram trazidos ao Brasil para trabalharem à força em terras totalmente desconhecidas. Mesmo com a libertação, após séculos de escravidão, o negro foi deixado à margem da sociedade na qual ainda se observa, atualmente, atos de preconceito e racismo.

Assim, conforme evidenciam Souza e Vieira (2016), movimentos sociais surgem com o objetivo de luta por mais igualdade, pelo fim da discriminação e pelo reconhecimento da importância do negro para a história da sociedade brasileira. Nesse contexto, conforme apontam os autores supracitados, aparecem os autores afro-brasileiros que expõem em suas obras literárias a busca por igualdade de condições.

Historicamente, a inserção das personagens negras como protagonistas na literatura brasileira é um fenômeno recente. Ao fazerem uma breve cronologia, Souza e Vieira (2016) afirmam que as primeiras personagens começaram a ser representadas entre meados do século XIX e início do século XX. Já Debus (2014) aponta a quase inexistência dessas

personagens e referências da cultura africana e afro-brasileira até a década de 1970, e quando apareciam eram representados através da imagem de submissão. Conforme a autora, as personagens negras com protagonismo surgem nas décadas de 1970 e 1980.

Observa-se atualmente que vários autores negros reivindicam seus espaços e buscam evidenciar, através da literatura, a importância da cultura africana e afro-brasileira. Santos (2013), mostra que o legado dos nossos negros não pode ser esquecido pois, mesmo sofrendo com a escravidão, não deixaram a sua arte e raízes morrerem. Dessa forma, é fundamental destacar a importância das obras dos escritores negros para que possamos refletir sobre aspectos referentes ao papel e a situação dos negros perante uma sociedade ainda racista e como combater o preconceito.

Levando em consideração o que foi exposto acima, verifica-se que as escolas são um importante espaço para apresentar histórias africanas e afro-brasileiras pois é nesse ambiente que a criança começa a socializar e entra em contato com outras crianças que apresentam realidades distintas da sua. Assim, utilizar obras que apresentam o protagonismo das personagens negras proporciona a oportunidade de desconstrução de preconceitos e maior conscientização sobre a diversidade.

Um marco importante para a utilização da literatura africana e afro-brasileira como recurso pedagógico para se discutir em sala de aula a importância dos negros para a nossa sociedade foi a aprovação da Lei 10.639/03 que determina a obrigatoriedade da inserção, no currículo das redes de ensino, o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional. Dessa forma, evidencia-se a preocupação do poder público em estabelecer políticas que dão voz às pessoas que historicamente ficaram nas margens da sociedade.

A lei torna-se importante pois, ao atingir todo o sistema educacional brasileiro, oferece suporte a uma prática pedagógica com a inclusão de obras literárias de autores negros que permitem aos alunos entrarem em contato com a cultura africana e afro-brasileira, possibilitando um espaço de interação, diálogo e conhecimento. Dessa forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana estabelece:

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (DCN, 2004, p.31).

A literatura afro-brasileira como recurso pedagógico permite que o ambiente escolar desempenhe uma função importante na constituição da identidade das crianças negras. Entretanto, observa-se que ainda existem muitas dificuldades em se aplicar a Lei 10.639/03, conforme aponta Brandão (2016), em muitas escolas ainda há preferências por livros infantis que refletem os valores dominantes eurocêntricos e submissão da figura feminina.

Diante da problemática da dificuldade na implementação e ineficiência na execução da Lei 10.639/03, o projeto de contação de histórias intitulado A Magia da Diversidade:

Histórias Infantis Afro-Brasileiras para Encantar e Educar é justificada através da contribuição para a valorização da literatura africana e afro-brasileira como uma importante ferramenta pedagógica que possibilita a criação de um espaço em que as crianças negras desenvolvam a sua autoestima, através de histórias que apresentam o protagonismo das personagens negras.

## METODOLOGIA

A execução do projeto de contação de história ocorreu por meio de cinco etapas principais: etapa 01 (planejamento), etapa 02 (divulgação do projeto), etapa 03 (execução do projeto na escola), etapa 04 (avaliação) etapa 05 (culminância).

O projeto teve duração de 4 meses e 9 dias, sendo distribuídos da seguinte forma: 5 encontros de planejamento durante o mês de maio, 3 encontros de execução no mês de junho, recesso das escolas no mês de julho e por fim, a culminância que ocorreu no dia 15 do mês de agosto de 2024.

Na primeira etapa ocorreu o planejamento, processo que aconteceu a partir de encontros presenciais e online, através do Google Meet, onde definimos pontos importantes para a execução do projeto. Nesse momento foi definido que as histórias infantis afro-brasileiras seria a temática central do nosso projeto.

No segundo encontro do planejamento ocorreu a escolha da história que seria contada durante o desenvolvimento do projeto. Na ocasião, foi selecionada a história de Luanda, a Filha de Iansã, escrita por Lia Zatz e ilustrada por Alexandre Teles. A escolha desse livro se deu por contar uma história que trata de temas como: autoestima, amizade, diversidade e valorização da cultura afro-brasileira.

No terceiro encontro do planejamento definimos os objetivos a serem alcançados com a realização do projeto de contação de histórias e definimos o título do projeto.

No quarto encontro da fase de planejamento, escolhemos o arcabouço teórico para a justificativa da escolha e importância do tema e para a execução do projeto.

No quinto encontro do planejamento ocorreu a escolha do local onde foi realizada a contação de histórias. Nesse momento também foi definido o público alvo e escolha dos materiais que foram utilizados.

### Local de Realização

O projeto de contação de histórias A Magia da Diversidade: Histórias Infantis Afro-Brasileiras para Encantar e Educar, ocorreu em uma instituição educacional pública denominada Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Severino Ramalho (EMEIF Severino Ramalho), localizada na área urbana do município de Alagoa Grande/PB, Nordeste do Brasil.

## Número de Pessoas Atendidas

O projeto atendeu cerca de 25 pessoas, dentre os quais podemos citar: uma turma de 5º ano com 20 alunos, 1 professora, 1 auxiliar de sala e os demais membros da comunidade escolar que se envolveram direta ou indiretamente no projeto.

## Materiais e Métodos Utilizados

Materiais ou recursos, conforme apontam Silva e Victer (2016) é toda e qualquer ferramenta utilizada em um processo de ensino, com o objetivo de estimular o aluno e aproximá-lo do conteúdo que será abordado. Assim, o projeto em foco teve a utilização de diversos materiais durante sua execução. Inicialmente foi utilizado material impresso e bolas coloridas para a montagem de um cartaz e um painel para a divulgação do referido projeto.

Nas demais etapas utilizamos livros de literatura infantil que tratam de histórias com personagens negras como protagonistas. Os recursos de multimídia (computador, celular, tablet, caixinha de som) também fizeram parte desse conjunto de materiais que serviram para a visualização e maior compreensão do conteúdo exposto.

Materiais complementares também foram usados, como exemplo podemos citar: roupas, artesanatos, incluindo utensílios de barros, peças de decoração feitas manualmente, comidas e bebidas típicas para uma apresentação mais atrativa e dinâmica da história.

Com relação aos métodos, a realização desse trabalho se deu, inicialmente, com base na pesquisa bibliográfica que, conforme elucidam Sousa, Oliveira e Alves (2021), envolve a escolha e leitura crítica de textos publicados, com o objetivo de construir um arcabouço teórico sólido para o desenvolvimento do projeto.

Assim, conforme os autores supracitados, foram realizadas pesquisas bibliográficas, de forma online, com o objetivo de aprimorar e trazer atualizações do conhecimento acerca do tema por meio de uma investigação científica de textos publicados sobre a temática da importância das histórias infantis afro-brasileiras, bem como a legislação pertinente que trata sobre o assunto.

A abordagem adotada foi a qualitativa que, segundo aponta Del Carratore (2009), explora a complexidade de um fenômeno, buscando compreender suas nuances e particularidades. Essa abordagem nos permitiu entender de forma mais aprofundada a importância da contação de histórias infantis afro-brasileiras no ambiente escolar.

Para a etapa da contação de história utilizou-se a abordagem do teatro vivo, através da dramatização, conforme Mendes, Lopes e Guimarães (2022), uma opção interessante para a faixa etária dos alunos que participaram do projeto. Através dessa abordagem, buscamos desenvolver a criatividade dos alunos, bem como, despertar sua criticidade de maneira eficaz.

A técnica empregada para a obtenção dos resultados do projeto de contação de história foi a observação que, conforme evidenciam Marconi e Lakatos (2017, p. 210) "(...) consiste em recolher e registrar os fatos da realidade sem que o pesquisador utilize meios

técnicos especiais ou precise fazer perguntas diretas”.

## DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DE DIVULGAÇÃO E REALIZAÇÃO DO PROJETO DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA ESCOLA

Após a finalização da etapa de planejamento, conforme comentamos no tópico anterior, iniciamos a etapa 2 que ocorreu no dia 06/06/2024. Na ocasião realizamos a divulgação do projeto na escola selecionada, utilizando o cartaz confeccionado conforme a figura 1. O objetivo da divulgação foi sensibilizar o público escolhido acerca do tema proposto pelo projeto, apontando para as necessidades de se discutir sobre a história e acultura afro-brasileira nas escolas.

Figura 1 - Cartaz de divulgação do projeto.

**PROJETO:**  
A MAGIA DA DIVERSIDADE: HISTÓRIAS INFANTIS AFRO- BRASILEIRAS  
PARA  
ENCANTAR E EDUCAR

**PROGRAMAÇÃO:**

**DIA 6** DIVULGAÇÃO DO PROJETO PARA A COMUNIDADE ESCOLAR.

**DATA:**  
O PROJETO OCORRERÁ ENTRE OS DIAS 6 À 27 DE JUNHO:

**DIA 13** CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS.

**LOCAL:**  
ESCOLA MUNICIPAL SEVERINO RAMALHO - VILA SÃO JOÃO/ALAGOA GRANDE:

**DIA 20** ESPAÇO DE DIÁLOGO A RESPEITO DAS HISTÓRIA AFRO-DESCENDENTES.

**ORGANIZADORES:**  
CASSIANO MATIAS DA SILVA ALMEIDA  
KYANNE MARIA ALVES SILVA  
MARILENE RODRIGUES

**DIA 27** CULMINÂNCIA DO PROJETO COM A VISITA AO QUILOMBO CAIANA DOS CRIoulos .

Fonte: Autores, 2024.

Essa divulgação se deu através de uma reunião, onde estavam presentes a gestora escolar, a professora e os alunos que iriam participar do projeto, além disso, foi realizada uma sondagem com a turma através de uma dinâmica com perguntas sobre elementos da cultura afro-brasileira que estão presentes no dia a dia da nossa sociedade. A partir das respostas obtidas com a sondagem, fizemos uma breve discussão sobre a história da população negra brasileira.

Logo após, falamos sobre a luta pela conquista dos direitos dos negros e dos autores que lutam para estabelecer uma literatura que mostra personagens negros como

protagonistas. Assim, após a sensibilização do público, apresentamos os objetivos do projeto de contação de história (figura 2).

**Figura 2 - Etapa de divulgação do projeto na escola.**



Fonte: Autores, 2024.

Com a finalização da etapa 2, iniciamos a etapa 3 que foi a execução do projeto ocorrido no dia 13/06/2024, no período da manhã. Essa etapa foi iniciada com a contação da história principal, escolhida no ato do planejamento, “Luanda, a Filha de Iansã”, optamos para esse momento a contação da história de forma lúdica, através do teatro vivo dramatizado.

Na ocasião os integrantes se caracterizaram como os personagens da história, tendo como protagonista uma criança negra de 11 anos de idade, uma professora que utilizou roupas coloridas, um turbante na cabeça e acessórios típicos usados pelas mulheres africanas (brincos, pulseiras e colares coloridos), os colegas de sala da personagem principal, representados por um dos componentes do projeto e, por fim, o narrador, contabilizando 4 participantes na execução da contação da história (figura 3).

Figura 3 - Etapa da contação de histórias.



Fonte: Autores, 2024.

Para abrilhantar ainda mais a fase de execução do projeto, foi planejado um cenário que remetia o que realmente estava acontecendo na história e com riquezas de detalhes. Optamos por representar algumas cenas do livro como: a sala de aula que a personagem frequentava, o espaço para brincadeiras e diálogo com sua avó e um espaço com livros para o incentivo à leitura, além disso, foram utilizados diversos materiais a exemplo de: imagens impressas, vestimentas, acessórios e artesanatos.

Após a encenação, realizamos uma roda de conversas na qual os alunos comentaram sobre os pontos que mais chamaram a atenção na história contada. Logo após, fizemos a distribuição de livros infantis sobre histórias afro-brasileira para os alunos participantes. Dentre os materiais distribuídos, podemos citar: *Obax*, escrito por André Neves; *Histórias Encantadas Africanas*, escrito por Ingrid Biesemeyer Bellinghausen; *O Marimbondo do Quilombo*, escrito por Heloisa Pires Lima; e *A Lenda da Pemba*, escrito por Marcia Regina da Silva. O objetivo dessa ação foi fazer com que os alunos tivessem acesso a esse tipo de material e também despertar, nos mesmos, o prazer pela leitura e aprofundarem seus conhecimentos acerca da cultura afro-brasileira.

Para finalizar a etapa da contação de história, os envolvidos na execução do projeto proporcionaram ao público a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre esse universo afro-brasileiro, através da degustação de comidas típicas desses povos, a exemplo de: mungunzá, bolo de milho, paçoca e etc.

Finalizada a etapa 3, foi iniciada a etapa 4 no dia 20/06/2024, tão importante quanto as demais, pois nessa fase envolveu o processo de avaliação, que ocorreu de forma contínua, levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos acerca da temática abordada. Também observamos os relatos os alunos a respeito das histórias dos

livros distribuídos para que pudessem ler e compartilhar com os demais colegas. O processo de avaliação também ocorreu através da verificação do comportamento dos alunos diante da exposição de todo o conteúdo e material, bem como, por meio de questionamentos e indagações para verificar a aprendizagem dos mesmos.

Para esse momento, organizamos a sala de aula com tapetes e almofadas com a intenção de criar um ambiente acolhedor para estimular um espaço de diálogo, numa roda de conversas, em que os alunos foram convidados a comentarem sobre o que aprenderam com a história de Luanda, a Filha de Iansã e as demais histórias infantis afro-brasileiras distribuídas na etapa anterior (figura 4).

**Figura 4 - Roda de conversas com os alunos.**



**Fonte: Autores, 2024.**

A etapa 5 ocorreu no dia 15/08/2024 com a culminância do projeto contação de histórias na Comunidade Quilombola da Caiana dos Crioulos. Essa comunidade se localiza a 12 km de distância da sede do município de Alagoa Grande/PB e conta com 498 pessoas e 98 famílias (Guerra, 2020). Fizeram parte da culminância os responsáveis pelo projeto, a gestora da escola, a professora responsável pela turma e os alunos.

Com a visita à comunidade quilombola objetivamos proporcionar aos alunos do 5º ano da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Severino Ramalho, uma experiência enriquecedora, que transcendesse as discussões realizadas dentro das paredes da sala de aula. Foi uma oportunidade na qual eles tiveram contato com a realidade vivenciada *in loco*, por afro descendentes que ainda mantêm viva a sua cultura e que lutam, ao longo do tempo, por respeito aos seus direitos, à sua imagem, a sua religião e demais aspectos de sua cultura.

Chegando na Caiana do Crioulos, como também é conhecida a comunidade, nós direcionamos ao primeiro ponto de parada do nosso roteiro, que foi no Restaurante Rita de Chicó. Lá fomos recepcionados pela dona do restaurante, conhecida como Nalva, que nos organizou em uma roda de conversa (figura 5), na qual ela nos explicou a origem histórica das pessoas que fazem parte da comunidade, destacando que são descendentes de pessoas que foram escravizadas e que conseguiram fugir e se instalaram naquela

localidade.

**Figura 5 - Roda de conversa com Nalva de Rita de Chicó.**



Fonte: Autores, 2024.

Posteriormente, Dona Nalva destacou a importância da cultura que se mantém viva, que faz a Comunidade Quilombola da Caiana dos Crioulos ser reconhecida em toda a Paraíba e no Brasil. Sobre os aspectos culturais ela destacou, nos seus relatos, a importância de se preservar a cultura presente na comunidade, principalmente em relação às danças, quesito no qual a comunidade se destaca pela Ciranda e pelo Coco de roda. Em seus relatos ela destacou a importância de, não somente levar essas danças para serem apresentadas em outras localidades, mas que as pessoas venham até a comunidade para conhecer a cultura.

Para finalizar a conversa, Dona Nalva destacou para a turma a importância do combate ao preconceito em relação a cor de pele e ao cabelo, que as pessoas afrodescendentes ainda enfrentam no dia a dia, afirmando em seguida que é fundamental o fortalecimento da identidade para o combate ao racismo. Ela também comentou sobre a importância de se desconstruir os preconceitos em relação as religiões de matriz africanas que ainda permeiam na sociedade, comentando que cada religião é importante para cada pessoa que a segue.

Após finalizarmos a nossa visita ao restaurante, nós direcionamos ao segundo ponto de parada do nosso roteiro, que ocorreu no Museu de Coco de Roda e Ciranda. Na oportunidade observamos alguns objetos expostos como o zabumba, o ganzá, o triângulo, a esteira que é confeccionada pela comunidade e fotografias dos quilombolas mais antigos e dos membros mais novos da comunidade. No local também conhecemos a sala de leitura, cujo o qual contém livros com temática afro-brasileira e que faz parte de um projeto de leitura desenvolvido com alunos da escola da comunidade (figura 6).

**Figura 6 - Visita ao Museu de Coco de Roda e Ciranda.**

**Fonte: Autores, 2024.**

Depois da visita ao museu, nós direcionamos à Escola Firmo Santino da Silva, escola da comunidade. No dia estava ocorrendo uma formação com os professores sobre educação em comunidades quilombolas e na ocasião estavam presentes: Cida de Caiana, liderança da comunidade; Luciene Tavares, líder comunitária, coordenadora da Organização de Mulheres Negras de Caiana (OMNC) e coordenadora do Projeto Vivenciando Caiana; e demais professores da escola.

Na oportunidade Cida de Caiana reiterou a importância de se preservar a cultura da comunidade e nos falou sobre suas histórias de vida e seus conhecimentos tradicionais. Logo após, Luciene Tavares nos falou sobre os projetos educacionais voltados para a comunidade quilombola no qual ela participa e sobre sua experiência como liderança na comunidade (figura 7).

Figura 7 - Visita à escola da comunidade.



Fonte: Autores, 2024.

Nosso último ponto de parada ocorreu com a visita à Igreja católica da comunidade. Na oportunidade, conhecemos a história da igreja e a sua estrutura. Nesse ponto, o que mais chamou a atenção foram as fotografias das passagens bíblicas que foram representadas por pessoas negras (figura 8).

Figura 8 - Visita à igreja da comunidade.



Fonte: Autores, 2024.

A visita à Comunidade Quilombola da Caiana dos Crioulos foi importante para que as crianças envolvidas no projeto da nossa contação de histórias afro-brasileira identificassem, na prática, a importância da cultura afro que faz parte da nossa história e que foi trabalhada na sala de aula por meio das histórias lidas. Também foi importante para reconhecermos a nossa ancestralidade para, dessa forma, evitarmos atos de preconceito e racismo.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A contação de histórias infantis afro-brasileiras é uma importante ferramenta para a promoção da diversidade, da inclusão e do empoderamento. Assim, a nossa ação de contação de histórias, ao selecionar a temática das histórias infantis afro-brasileiras e focar na história de Luanda, a Filha de Iansã, possibilitou que os alunos da turma do 5º ano da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Severino Ramalho, refletissem sobre a importância da valorização da cultura afro-brasileira e a conscientização sobre a importância da representatividade negra na literatura, incentivando a leitura de obras de autores afrodescendentes.

A escolha dessa história ocorreu pela importância em levar ao conhecimento dos alunos o protagonismo das personagens negras nas histórias afro-brasileiras, além de proporcionar, nas escolas, o fortalecimento da identidade negra e o combate ao preconceito. De acordo com Franco *et al.* (2017) O preconceito faz parte da rotina de muitas pessoas, marcando presença tanto na escola quanto na sociedade, seja através de apelidos maldosos, comentários racistas ou outras ações desrespeitosas.

Assim sendo, em nosso projeto adotamos a história de Luanda, a Filha de Iansã, escrita por Lia Zatz que fala sobre uma menina alegre e cheia de energia, mas que se sente diferente das outras crianças. Ao entrar na escola, ela enfrenta dificuldades para fazer amigos e se encaixar em um grupo. A chegada de uma nova professora, que valoriza a individualidade de cada aluno, foi fundamental para que Luanda encontrasse sua identidade e se sentisse mais segura.

A partir da contação da história de Luanda, por meio da dramatização, conseguimos atingir diversos resultados positivos, tais como o desenvolvimento da identidade. Através da realização do nosso projeto, por meio de uma história que traz como personagem central uma criança negra que enfrenta dificuldades na escola, permitiu que as crianças se identificassem com a personagem, o que favoreceu o fortalecimento da sua autoestima e senso de pertencimento, principalmente no caso das crianças afro-brasileiras.

Proporcionar nas escolas um espaço no qual se discuta sobre o preconceito e o racismo é fundamental. A nossa contação de histórias afro-brasileiras ajudou a estabelecer esse ambiente acolhedor no qual as crianças se sentiram à vontade para falarem sobre suas experiências e tirarem dúvidas. De acordo com Gomes (2003), as experiências de racismo na escola, que muitas vezes atacam a aparência física, deixam marcas profundas na memória. Mesmo com a maturidade e a consciência racial, essas feridas emocionais persistem, lembrando-nos do impacto do preconceito.

Dessa forma é fundamental levar, ao conhecimento dos alunos, histórias infantis afro-brasileiras para que o preconceito e o racismo sejam desconstruídos a partir do conhecimento da cultura afro, pois as histórias transmitem conhecimentos sobre as lutas, a cultura, as tradições e os valores do povo afro-brasileiro. Conforme apontam Souza, Lima e Negreiros (2023), é fundamental que as escolas brasileiras ensinem sobre a história e a cultura africanas. De acordo com as autoras, isso ajuda a valorizar a contribuição dos africanos para a formação do nosso país e a combater o racismo, mostrando que a cultura africana é parte essencial da nossa identidade.

A nossa ação de contação de histórias afro-brasileiras se mostrou exitosa em levar ao conhecimento dos alunos a cultura afro-brasileira. Na etapa em que ocorreu a contação da história de Luanda, a Filha de Iansã, um dos elementos que mais chamou a atenção e gerou questionamentos, por parte dos alunos, foi a figura de Iansã. Após a contação da história criamos um espaço de debate com a turma no qual foi explicado que se trata do orixá dos ventos e das tempestades, que simboliza a força e a liberdade. Aproveitamos o espaço para falar sobre as características das religiões de matriz africana e desconstruir vários preconceitos que permeiam as práticas religiosas afro-brasileiras.

Criar um espaço na escola no qual os alunos conheçam as religiões de matriz africana é fundamental para o combate à intolerância. Nesse sentido, Guindani, Soares e Guindani (2020), apontam que a intolerância em relação as religiões afro é muito presente entre os alunos, seja por falta de informação ou pelo radicalismo da região a qual eles praticam, que acabam levando para dentro da escola uma visão preconceituosa. Os autores recomendam que dentro das escolas sejam realizadas discussões e reflexões acerca das religiões de matriz africana para que se constitua uma educação tolerante que respeite a diversidade religiosa.

Outro resultado atingido através da nossa ação de contação de histórias foi a contribuição para combate ao racismo. Ao se depararem com personagens negros em papéis positivos, as crianças desenvolvem uma visão mais crítica e justa sobre a diversidade racial. Nesse sentido, Costa, Pereira e Dias (2022) afirmam que através de livros e objetos culturais que valorizam a diversidade e fortalecem um ambiente antirracista, as crianças aprendem a respeitar as diferenças e a se verem como parte de um mundo multicultural. As histórias infantis afro-brasileiras enriquecem o repertório cultural das crianças, promovendo a valorização da diversidade e a empatia.

A nossa contação de histórias afro-brasileiras também contribuiu para que os alunos desenvolvessem a linguagem e a imaginação. A história de Luanda, a Filha de Iansã, que foi lida e dramatizada, e as demais histórias infantis que foram distribuídas para as crianças lerem e debaterem em sala de aula, estimularam a criatividade, a imaginação e o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Nesse sentido, Fior (2022) argumenta que quanto mais cedo as crianças se familiarizam com a leitura e descobrem o prazer de ler, maiores são as chances de se tornarem leitores assíduos na vida adulta. Conforme a autora, a leitura estimula o pensamento crítico e reflexivo, fundamental para o desenvolvimento cognitivo.

O nosso projeto de contação de histórias infantis afro-brasileiras desempenhou um papel fundamental contribuindo para a formação de indivíduos mais conscientes, críticos

e empáticos. Ao trazermos à tona a rica história e cultura do povo afro-brasileiro, essas narrativas promovem diversos benefícios para os alunos como a compreensão e respeito pela diversidade, desconstrução dos preconceitos e do racismo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É nítido que a leitura se faz presente em nossas vidas desde o momento que começamos a compreender o mundo ao nosso redor. Ela é um mecanismo de extrema importância na vida dos indivíduos, além disso, com o advento da tecnologia e desenvolvimento da sociedade, exige-se, cada vez mais do indivíduo o domínio da leitura, é através dela que adquirimos conhecimento de temas importantes para a formação de cidadãos reflexivos, críticos e atuantes na sociedade contemporânea.

Observa-se, no entanto, que os materiais utilizados nas práticas de leituras no ambiente escolar priorizam, em grande parte, as histórias eurocêntricas e negligencia a importância da história e cultura afro-brasileira. A execução do nosso projeto de contação de histórias permitiu entender a importância de incluir as histórias infantis afro-brasileiras nos acervos das bibliotecas escolares e nas práticas de leitura.

É importante despertar nas crianças o gosto pela leitura desde muito cedo. Sendo assim, as histórias infantis são um instrumento que oportuniza a todas as crianças praticar as habilidades de leitura e experimentar a comunicação literária. Algumas histórias tratam de temas que fazem parte da tradição de muitos povos e apresentam soluções para problemas estruturais presentes em nossa sociedade, como o racismo. Dentre elas podem ser citadas as histórias afro-brasileiras que são importantes na construção de uma sociedade consciente de sua multiculturalidade.

A contação de histórias que expressam a temática afro-brasileira tem o respaldo da Lei Federal 10.639/2003 que orienta sobre o ensino de história africana nas escolas. Dessa forma, o projeto evidenciou como a leitura de histórias infantis, que apresentam personagens negras como protagonistas, pode servir como um importante instrumento pedagógico para trabalhar a consciência sobre a diversidade cultural do Brasil, a valorização da identidade, combate ao preconceito, racismo e intolerância religiosa.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, I. F. A importância da literatura afro-brasileira para a valorização da cultura negra. *In: Encontro Nacional de Literatura Infanto-Juvenil*, 6., 2016, Campina Grande. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2016. p.1-13. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/enlije/trabalhos/TRABALHO\\_EV063\\_MD1\\_SA7\\_ID305\\_25072016212548.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/enlije/trabalhos/TRABALHO_EV063_MD1_SA7_ID305_25072016212548.pdf)> Acesso em: 08 mai. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/ SEF, 2004. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>>. Acesso em: 08 mai. 2024.

BRASIL. Lei nº. 10.639, de 09 de janeiro de 2003. **Inclui a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira” no currículo oficial da rede de ensino e altera a Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diário oficial da união, Brasília, DF, 2003.

COSTA, S. R.; PEREIRA, S. S.; DIAS, L. R. **Literatura infantil e reflexões antirracistas no cotidiano da primeira infância**. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S. l.], v. 14, n. 39, p. 125–139, 2022. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1384>. Acesso em: 10 mai. 2024.

DEBUS, E. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura infantil de Júlio Emílio Braz**. In: COELHO, N. N.; CUNHA, M. Z.; BASEIO, A. F. (orgs.). Tecendo literatura: entre vozes e olhares. São Paulo: FFLCH-USP, 2014.

DEL CARRATORE, L. R. R. Pesquisa científica em comunicação: uma abordagem conceitual sobre os métodos qualitativo e quantitativo. **Comunicação & Inovação**, v.10, n.19, p. 29-35, 2009. Disponível em: < [https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista\\_comunicacao\\_inovacao/article/view/899](https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_comunicacao_inovacao/article/view/899)> Acesso em: 19 jun. 2024.

FIOR, M. M. D. **A relevância da literatura afro-brasileira para crianças com foco no desenvolvimento de uma educação antirracista: uma análise de “o mundo no black power de tayó”**. XII COPENE 2022• Literatura Infantil, Juvenil e demais produtos culturais para infância, juventude e a afirmação identitária negra. Disponível em: < <https://periodicos.ufes.br/semap/article/view/39456>> Acesso em: 27 jun. 2024.

FRANCO, L. M. G.; OLIVO, L. F.; FERREIRA, S. O.; DINIZ, A. G. Literatura: contação de história com ênfase na cultura afro-brasileira. **Revista Unila Extensão e Cidadania - Temática: Educação das Relações Étnico-Raciais**, n.1, 2017. Disponível em: < <https://revistas.unila.edu.br/ruec/article/view/1082>> Acesso em: 22 jul. 2024.

GOMES, N. L. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, 2003.

GUERRA, E. N. **Quilombo caiana dos crioulos (Alagoa Grande-Pb): pelo direito ao reconhecimento de ser quilombola**. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Direito) – Centro de Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba, Santa Rita, p. 53. 2020.

GUINDANI, E. R.; SOARES, Laís de Ávila; GUINDANI, Yáscara Koga. **Religiões afro-brasileiras no contexto escolar: uma análise numa escola pública do Rio Grande do Sul**. Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica. Vitória - ES, v. 26, n. 2, p. 124-140, jul./dez. 2020. Disponível: < <https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/31634>> Acesso em: 27 jun. 2024.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. V. **Fundamentos da metodologia científica**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MENDES, J. P.; LOPES, J. F.; GUIMARÃES, A. **Artes cênicas e a contação de história: uma experiência no pet pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)**. In: Congresso Nacional de Educação (CONEDU), 7., 2021. **Anais [...]**, Editora Realize, 2022, 9 p. Disponível em: < <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/80202>> Acesso em: 21 jun. 2024.

SANTOS, M. M. **A cultura e a literatura afro-brasileira em sala de aula**. Revista Magistro, v. 8, n. 2, p. 80-87, 2013. Disponível em: <<https://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/magistro/article/view/2160/0>>. Acesso em: 07 mai. 2024.

## A historiografia e o ensino de história contemporânea: reflexões iniciais sobre o período histórico no contexto do ensino básico brasileiro

### *The historiography and the teaching of contemporary history: initial reflections on the historical period in the context of basic education in Brazil*

Carolina Ferreira de Figueiredo

#### RESUMO

Este estudo tem por objetivo discutir o ensino de História no contexto da Educação Básica brasileira. Mais especificamente, tem-se por proposta refletir sobre os parâmetros presentes no ensino de História do chamado “período contemporâneo”, que abarca um recorte de tempo mais próximo à nossa realidade, incluindo os diversos acontecimentos recentes. Quando pensamos na formulação do currículo, a contemporaneidade nos parece uma abordagem natural, dada a sua relevância na compreensão do mundo presente, e que se expressa na presença de temáticas no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A proposta desta reflexão, ainda em estágio inicial, é debater a composição do contemporâneo como tempo histórico e como temporalidade, de modo a abordar como estas questões têm implicações para a seleção de conteúdos deste recorte histórico, bem como atua na percepção de estudantes acerca do que é o contemporâneo e o tempo presente. Avalia-se que as percepções temporais ora aproximam e ora se distanciam da percepção de uma “era contemporânea”, da mesma forma que, além de sua relevância, o período histórico envolve recortes e escolhas historiográficas.

**Palavras-chave:** ensino de história; história contemporânea; tempo presente; BNCC.



## ABSTRACT

This study aims to discuss the teaching of History in the context of Brazilian Basic Education. More specifically, it proposes to reflect on the parameters present in the teaching of History in the so-called “contemporary period”, which encompasses a time period closer to our reality, including several recent events. When we think about the formulation of the curriculum, contemporaneity seems to us a natural approach, given its relevance in understanding the present world, and which is expressed in the presence of themes in the document of the National Common Curricular Base (BNCC). The proposal of this reflection, still in its initial stage, is to debate the composition of the contemporary as historical time and as temporality, in order to address how these issues have implications for the selection of content from this historical period, as well as how they affect students’ perception of what is contemporary and the present time. It is assessed that temporal perceptions sometimes approach and sometimes distance themselves from the perception of a “contemporary era”, in the same way that, in addition to its relevance, the historical period involves historiographical cuts and choices.

**Keywords:** history teaching; contemporary history; history of the present; BNCC.

## INTRODUÇÃO

Este estudo tem por proposta discutir o Ensino de História no âmbito da História Contemporânea, refletindo sobre seus recortes, conteúdos e percepções no contexto do ensino escolar. Para isso, trataremos de debates sobre periodização, uma historiografia preocupada com o tempo histórico e a BNCC – a Base Nacional Comum Curricular, documento base que oferece parâmetros de conteúdos e habilidades a serem trabalhadas e desenvolvidas no Ensino Básico brasileiro. Entendendo que este é um artigo de caráter inicial, expomos algumas problemáticas e questões exploratórias em torno do tema, a partir de discussões já apresentadas por outros autores, como abordaremos a seguir.

Em verdade, esta reflexão tem dois pontos de partidas diferentes. Para um primeiro aspecto, tivemos acesso às pesquisas de professores da área de educação, Itamar Freitas e Jane Semeão (2012), e junto com Margarida Oliveira (2013), que analisaram currículos escolares brasileiros e estadunidenses em busca de compreender a natureza do tempo histórico do “tempo presente” e suas relações com a história contemporânea. Trata-se, por um lado, de pensar os “marcos” da história contemporânea em diferentes sociedades, bem como situar como discentes percebem o contemporâneo. Voltaremos a tratar das perspectivas destes trabalhos no próximo tópico, visto que corroboramos com parte dos argumentos apresentados nos artigos supracitados.

Para a segunda dimensão, partimos dos debates desenvolvidos acerca da BNCC, um documento que teve a publicação de sua versão final (para o Ensino Fundamental) no ano de 2017. A Base Nacional Comum Curricular é um documento de “caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 7), portanto, um documento que incide diretamente na reflexão da composição do currículo das disciplinas. De discussões mais amplas, como ter ou não um currículo básico

comum (Verdério; Barros, 2020), na área da História desenvolveu-se uma série de debates sobre a composição de conteúdos e recortes históricos. Como apresenta Nilton Pereira e Mara Cristina Rodrigues (2017), foram apresentadas propostas bastante diferentes para a composição da Base – três versões no total, incluindo a versão final, gerando discordâncias e tensões no campo profissional e historiográfico da História.

Parte das inquietações, e que se tornaram uma provocação para a reflexão deste artigo, diz respeito ao debate específico feito em relação à Primeira Versão da BNCC (Brasil, 2015), uma versão preliminar apresentada em 2015, que retirava, em quase sua totalidade, conteúdos relativos ao recorte da História Antiga e da História Medieval. Das diversas problemáticas desenvolvidas sobre a questão (Xavier de Lima; 2019; Moerbeck, 2021), chamamos atenção para o fato de que parte significativa das áreas “atingidas” passou a se preocupar centralmente com a reflexão acerca da relevância do ensino da antiguidade e do medievo para estudantes brasileiros, levando-se em consideração a periodização, o tempo histórico e as abordagens. Isto direcionou parte da produção historiográfica recente sobre o tema nessas áreas, bem como ocasionou uma renovação das reflexões do sentido didático – e prático do ensino de História.

Tendo essas problemáticas dimensionadas, chegamos ao objetivo e movimento exploratório deste artigo, que combinam, na medida do possível, as duas questões. Nesse sentido, assim como foi indagado ao ensino de História Antiga e Medieval no contexto escolar, passamos a nos questionar: Por que ensinar a História Contemporânea? Por certo, esta é uma pergunta fácil de ser respondida, uma vez que há certa relevância “natural” deste período histórico, isto é, trata-se do tempo mais próximo da nossa realidade, portanto, a compreensão deste período nos possibilita o entendimento das estruturas que formam o mundo contemporâneo. Se isto tem validade, e entendemos que sim, queremos aprofundar esta reflexão no sentido de questionar esta possível naturalidade do contemporâneo apenas pautada na proximidade temporal. Pensar na História Contemporânea, portanto, para além de um período histórico, requer analisar e pontuar recortes, ênfases e escolhas de temporalidade que podem incidir na forma como analisamos a contemporaneidade – e mais especificamente, que impactam a percepção temporal de estudantes em sala de aula.

Nesse sentido, buscamos traçar alguns aspectos em torno do debate do Ensino de História Contemporânea no âmbito teórico-historiográfico, bem como visualizar alguns desses elementos no documento da BNCC, em sua versão final publicada.

## O CONTEMPORÂNEO E A CONTEMPORANEIDADE EM DEBATE NO ENSINO DE HISTÓRIA

Verificamos poucas produções que tratam das relações entre o ensino de História e o ensino do período contemporâneo. Contudo, ainda que um debate incipiente, buscamos aqui abordar como autores e autoras tem mobilizado suas problemáticas, a partir de abordagens diferentes: (1) a reflexão sobre o contemporâneo e o tempo presente nos currículos; (2) o contemporâneo e o debate sobre o presentismo; (3) as perspectivas em torno do contemporâneo e a ação historiográfica. Apresentaremos a seguir as argumentações levantadas em torno dessas três abordagens.

Em torno do primeiro aspecto, os trabalhos de Itamar Freitas (2020), com autoras como Jane Semeão (2012) e Margarida Oliveira (2013), já mencionados, se detêm a tratar com mais profundidade das relações entre o que chamam de historiografia didática e domínios da historiografia acadêmica (Freitas; Semeão; Oliveira, 2013, p. 2). Para a investigação inicial, os autores compreendem que pouco tem se pensado sobre os usos do contemporâneo e do presente na composição curricular escolar. No âmbito acadêmico, ressaltam revistas acadêmicas especializadas que se organizaram ao longo das duas décadas do século XXI, em torno do conceito de “tempo presente”. Contudo, os autores atentam para o fato de que, nestas, “o ensino de história é explorado como objeto do tempo presente, e não o contrário” (Freitas; Semeão; Oliveira, 2013, p. 3).

Um primeiro aspecto importante nessa perspectiva diz respeito à própria constituição da História Contemporânea, compreendida como uma das etapas da usualmente utilizada história quadripartite – História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. Assim, como um marco de uma história mais recente, a contemporaneidade como período segue, de maneira mais ou menos estável, com o seu início na Revolução Francesa, até os dias de hoje. Daqui partem as reflexões em torno dos “marcos” desta periodização feitas por Freitas e Semeão (2012, p. 5), quando afirmam que a História Contemporânea “(...) hoje se refere, contraditoriamente e simultaneamente às histórias ‘do passado’ e do presente”, entendendo, portanto, que são utilizadas expressões como “mundo contemporâneo” para tratar de sociedades do século XIX, XX e XXI.

De outra parte, podemos adentrar às questões conceituais que, por sua vez, reverberam na composição temporal do contemporâneo no ambiente escolar. Um primeiro desafio está na organização conceitual do campo chamado de “Tempo Presente”, que tem suas balizas historiográficas formuladas no contexto da segunda metade do século XX, e que podemos pensar como uma perspectiva de análise e procedimento sobre o tempo histórico, de um tempo dito mais “recente”. Assim, como fundamentam os autores, “a história do tempo presente foi, inicialmente, utilizada para se diferenciar do contemporâneo, entendido como período/época histórica” (Freitas; Semeão; Oliveira, 2013, p. 4).

Porém, seguindo a argumentação dos autores, há dificuldades quanto a discussão da natureza do campo, sobretudo em relação à sua definição estrita, uma vez que se observa termos cambiantes – como história do tempo presente, história do presente e história recente, bem como sua marcação cronológica, uma vez que se pode observar datas como 1945 e 1989 como definidores do “tempo presente” (Freitas; Semeão; Oliveira, 2013, p. 5). Da análise dos currículos feita pelos autores<sup>1</sup>, em um contexto ainda anterior ao da BNCC, concluem que a “porção” da contemporaneidade é mais largamente abordada, ainda mais se tratando do período depois da Segunda Guerra Mundial – um marco para um “novo tempo”, bem como àquele referido à Queda do Muro de Berlim no final da década de 1980. Nesse aspecto, uma das conclusões dos autores, acerca dos currículos, é a de que:

Apesar da preocupação em incorporar as experiências do presente, demonstrada, por exemplo, em alguns dos objetivos do ensino de história – como o de possibilitar aos escolares compreenderem a realidade do mundo em que vivem – e da utilização, em alguns casos, da expressão “tempo presente dos alunos”, os currículos não definem a história do presente nem a diferenciam do contemporâneo (Freitas; Semeão, 2012, p. 13).

<sup>1</sup> Ressaltamos que há uma série de apontamentos realizados pelos autores, esmiuçando as implicações dos currículos analisados nos artigos, como por exemplo, as diferenças de composição dos currículos dos Estados Unidos e Brasil. Pelo recorte de nosso artigo, aqui optou-se por trazer questões mais específicas sobre o tema do tempo presente.

Compreendido aqui, pelos autores, o contemporâneo como período, portanto mais extenso, e que já abarcaria processos, de fato, “não contemporâneos” – um passado já relativamente distanciado. Dessa maneira, mesmo anunciado como um novo momento, um tempo social diferente dos tempos passados, os acontecimentos das últimas décadas do século XX, marcado pelo estudo do tempo presente, permanece vinculado à ideia de contemporaneidade de maneira ampla (Freitas; Semeão; Oliveira, 2013, p. 11). Portanto, como desenvolvido dentro dessa abordagem, para os autores, há pouca discussão e delimitação do contemporâneo e do tempo presente – constituintes de um mesmo período histórico.

Para o segundo ponto, temos uma aproximação não exatamente curricular, mas que envolve a reflexão sobre o ensino de história na contemporaneidade. Ainda que o contemporâneo em si não seja posto sob análise, na perspectiva da periodização e dos conteúdos históricos, o contemporâneo aparece aqui a partir da percepção da transformação da temporalidade e seus impactos no aprendizado da história. Presente já nas reflexões de Circe Bittencourt (1997), por exemplo, ao identificar um presentismo na percepção da história no âmbito escolar, mas aqui, dimensionado sobretudo pela transformação da sociedade capitalista, outros autores, em produções mais recentes, têm mobilizado a discussão a partir dos conceitos históricos.

É o caso do artigo de Felipe Vedovoto e Marinete Correio (2019), que vão traçar reflexões sobre o *presentismo* e o Ensino de História, a partir da noção de “regime de historicidade”, apresentada por François Hartog (2003), bem como das dimensões dos nomeados “espaços de experiência” e “horizontes de expectativa”, desenvolvidos por Reinhart Koselleck (2006). A partir da perspectiva da mudança na percepção do tempo e dos “impactos” do passado, presente e futuro na contemporaneidade, há um redirecionamento para uma exacerbação do presente – o *presentismo*, e uma secundarização do passado como espaço de aprendizado e conhecimento.

É neste mesmo caminho que Daniel Pinha, Marcelo Rangel e Rodrigo Perez (2020) tratam da questão. Para os autores, também mobilizando os teóricos francês e alemão, a perda da confiança no passado atinge diretamente o campo da história e, nesse sentido, o ensino de história, percebido como menos eficaz na compreensão do presente. Como enfatizam, “a impressão, portanto, de que passados teriam muito pouco ou mesmo nenhuma condição de nos auxiliar no enfrentamento de possibilidades e limites colocados pelo mundo contemporâneo” (Pinha; Rangel; Perez, 2020, p. 9).

Se a aceleração do tempo mudou as relações temporais entre passado-presente-futuro, há que se pensar como a articulação do tempo presente incide na compreensão da realidade de estudantes no contexto do Ensino Básico, em associação com as “bases” que formam as épocas históricas, ou mesmo no próprio sentido da periodização. Se seguirmos por esta perspectiva, podemos considerar que antecede ainda o debate conceitual da história presente e história contemporânea, mas está implicada na própria escrita historiográfica do campo da história do tempo presente. Ademais, dimensiona os desafios em torno do ensino de História em seu caráter relacional e constitutivo passado-presente, não somente em uma perspectiva da identidade (e a produção da alteridade), mas do ponto de vista de processos estruturantes.

Por último, destacamos a perspectiva trazida por Ana Maria Monteiro (2015), que, ao considerar o debate fundamental da construção da temporalidade e da narrativa histórica, defende que articulação do tempo presente perspectiva a própria possibilidade de compreensão da História. Para a autora, a produção de saberes no contexto da elaboração e prática curricular “envolve desafios **no/do** tempo presente” (grifos da autora, 2015, p. 171), que devem ser refletidos em busca das relações e articulações entre historiografia e dinâmica cultural. A ênfase desta abordagem, colocada para a autora, portanto, está na temporalidade da ação historiográfica. Dessa maneira:

[...] não operamos com o conceito de tempo presente como a “História imediata” ou “contemporânea”, mas como o tempo no qual “agimos” na operação historiográfica. Estamos nos referindo ao processo de produção da História que se instaura no momento da formulação de um problema e que nos remete a um passado que se constitui a partir da mobilização de nosso instrumental conceitual, documental e investigativo para a busca da explicação/compreensão e escrita (Monteiro, 2015, p. 171).

Daqui partem outras problemáticas, que podem ser ampliadas até para além do Ensino de História Contemporânea, como a dimensão citada pela autora, trazida a partir da perspectiva de François Dosse acerca do “contemporâneo do não-contemporâneo”. Isto é, aquilo que possibilita a articulação passado-presente com uma potencialidade eficaz e, nesse sentido, não é apenas pensado da perspectiva do ofício historiográfico, mas como uma ferramenta didático-analítica – ainda que não resolva especificamente as questões relativas aos marcos do tempo presente e da contemporaneidade.

## A HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA NA BNCC

Na observação da Base Nacional Comum Curricular, para o Currículo de História, podemos realizar alguns apontamentos em torno da abordagem do contemporâneo. Nota-se que não nos aprofundamos na análise dos textos de introdução ao documento geral nem da área propriamente, focalizando a reflexão para o quadro que compõem as chamadas Unidades Temáticas, Objetos do Conhecimento e Habilidades. Contudo, cabe notar que nas competências específicas para Ciências Humanas (o que inclui Geografia e História), consta no sexto objetivo: “Compreender os conceitos históricos e geográficos para explicar e analisar situações do cotidiano e problemas mais complexos do mundo contemporâneo e propor soluções” (Brasil, 2017, p. 309). Aqui, podemos situar que a contemporaneidade trata menos da periodização e mais do sentido do tempo presente, da nossa realidade.

Ao olharmos para a organização dos currículos por anos (consideramos aqui de 6º a 9º, relativo aos anos finais do Ensino Fundamental), percebemos que uma porção maior está dedicada à abordagem do período contemporâneo, englobando os 8º e 9º anos, variando em temas e contextos, como o europeu, o americano e o brasileiro em suas especificidades.

Nesse sentido, a BNCC segue com a formulação quadripartite mais usual, com a localização do período contemporâneo no cenário de transformação a partir da Revolução Francesa. Na primeira Unidade Temática do 8º ano, por exemplo, está indicado o “Mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise” (BNCC, 2017, p. 374-375). Em uma das respectivas habilidades, informa-se: “(EF08HI01) Identificar os principais aspectos conceituais

do iluminismo e do liberalismo e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo” (BNCC, 2017, p. 374-375). A partir destes pontos, podemos notar que o marcador deste período histórico está, sobretudo, em sua ênfase aos processos de transformação econômica e das “ideias”, a partir dos movimentos do Iluminismo e do Liberalismo<sup>2</sup> que, por sua vez, se relacionam a outros Objetos de Conhecimento desse quadro, como a Revolução Francesa e a Revolução Industrial.

Ainda sobre o currículo do 8º ano, nada mais direciona para o destaque do contemporâneo como período, e o único marco temporal da contemporaneidade, em sua ampla definição, presente nesta etapa está na observação do Brasil no século XIX e a “atualidade”: “(EF08HI17) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil” (BNCC, 2017, p. 376-377).

Para o 9º ano, a ênfase é dada ao século XX, ainda que aponte para problematizações específicas do século XXI. Em um dos Objetos do Conhecimento, relativos à História do Brasil até a metade do século XX, consta a seguinte informação: “Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo” (BNCC, 2017, p. 378), que neste caso, parece estar referido ao contemporâneo daquele período histórico – e não o tempo presente, ou seja, das experiências históricas brasileiras até 1950. Cabe notar que conteúdos relativos à Primeira Guerra Mundial ou Segunda Guerra Mundial não estão articulados ou associados à formação do mundo contemporâneo e terminologia similares. Sua recorrência está colocada no âmbito dos conflitos mundiais e dos “totalitarismos”, portanto, ausente em uma discussão em termos da periodização e da temporalidade histórica.

O tempo histórico é enfatizado em momento posterior, na última Unidade Temática do 9º ano, com “A história recente” (BNCC, 2017, p. 380). Esta seção é marcada temporalmente a partir da Guerra Fria, ou seja, no período pós-1945 com a constituição de uma nova dinâmica geopolítica. Contudo, não há uma ênfase à desagregação da União Soviética, por exemplo, na década de 1990, ainda que se aponte para o estudo do “fim” da Guerra Fria. Nesse sentido, a “história recente” é vista em continuidade com processos históricos do século XXI, destacando o tema dos conflitos e a questão do terrorismo e a diversidade das identidades nestas realidades. As habilidades para esta Unidade reforçam a noção da história “próxima” de nós, como o tempo presente: “(EF09HI27) Avaliar as dinâmicas populacionais e as construções de identidades étnico-raciais e de gênero na história recente” (BNCC, 2017, p. 380-381).

Como podemos visualizar, a recorrência de termos que evocam à problemática da periodização e o tempo histórico é relativamente pequena. As grandes pontuações de localização temporal estão no 8º ano, com a noção de formação do mundo contemporâneo, e no 9º ano, com a delimitação da história dita recente para o período desde a Guerra Fria até hoje. Os outros usos intercambiam, ainda que em poucas aparições, a noção de contemporâneo como período histórico mais amplo, considerando, portanto, do século XIX ao século XXI, bem como o contemporâneo em relação interna a um determinado momento histórico. As notações mais específicas para se referir a um tempo mais próximo

*2 Cabe destacar que, para tratar do Liberalismo, esta Unidade Temática apresenta o tema das revoluções inglesas no século XVII, ou seja, um século “antes” da formação do período contemporâneo. Ainda que possível a problematização deste recorte, o foco deste artigo é perceber como se dá a organização e a recorrência da contemporaneidade, em sua significação ampla.*

da nossa realidade são os termos “atualidade” e “recente”. Por um lado, estes ajudam a reforçar o tipo de problemática a ser desenvolvida nas Unidades Temáticas, porém, por outro, não aprofundam na sua relação ou distância com o contemporâneo como período. Podemos notar também que o termo “tempo presente” não aparece no quadro curricular do 6º ao 9º, nem como marcador temporal nem como objeto associado a própria discussão historiográfica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizado este percurso, podemos direcionar alguns apontamentos, ainda que não conclusivos. Ressaltamos o caráter exploratório e inicial do artigo em questão, que objetivou levantar algumas reflexões a partir das indagações colocadas por diversos autores mencionados. Um primeiro aspecto que pode ser mobilizado é que, de fato, existe pouca ênfase a uma abordagem curricular que problematize o contemporâneo e o tempo presente, como já observado por Freitas, Semeão (2012) e Margarida (2013). Ainda que o campo da História do Tempo Presente tenha se desenvolvido significativamente no âmbito da pesquisa brasileira, isso não necessariamente se traduz em uma relação curricular sobre o que é o presente e como organizar esse tempo histórico.

Os autores ainda ressaltam como o contemporâneo abarca “passados” e “presentes”, compreendendo um período histórico que abarca processos desde o século XIX, portanto, distante de nós. Compreendemos a problemática suscitada, na perspectiva de que, possivelmente, discentes tenham menor sentimento de “identificação” com esta história já relativamente recuada, mas que, no entanto, forma o período contemporâneo. Contudo, entendemos ser possível complementar a esta reflexão sobre um distanciamento do contemporâneo com o tempo recente, pela perspectiva de que fazem parte de uma mesma “era”. Justamente, pontuamos que a possibilidade de compreensão da atualidade deste passado contemporâneo está na abordagem de seus aspectos estruturais. Isto é, na explicitação e na construção de uma perspectiva dos fenômenos históricos que “inauguram” o mundo contemporâneo, como o capitalismo, a organização do trabalho, o Imperialismo e o colonialismo, e o nacionalismo, e que permanecem ao longo do tempo até os dias de hoje. Nesse sentido, ainda que entendendo que há transformações, ressaltamos processos estruturantes que persistem nas nossas realidades, ou seja, na possibilidade de perceber transformações na continuidade.

Isto permite pensarmos em uma diluição dos marcos “de novidade” ao longo do século XX como inauguradores de uma nova consciência, de fato, de um tempo recente ou diferente. A BNCC em parte realiza isso em sua composição curricular, contudo, não enfatiza de modo recorrente em suas habilidades a possibilidade de reflexão sobre a composição do contemporâneo. Ao mesmo tempo, entendemos que tratar a história em um período estendido pode nos ajudar a combater o presentismo. Por exemplo, o que podemos falar sobre as realidades contemporâneas do Imperialismo, entendida como um fenômeno integrador do período histórico?

Se, como fundamente Darnton (1986), podemos olhar o passado como um outro – ou seja, dimensionando-o como uma alteridade, podemos refletir como o contemporâneo

(todo ele, desde o século XIX), em certa medida, pode nos ressoar como identidade. E, para além deste binômio de reconhecimento, trata-se da possibilidade de reposicionar o caráter estrutural dos fenômenos históricos. Enfim, é uma hipótese inicial levantada e um desafio a ser pensado para o Ensino de História e a História Contemporânea.

## REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe. (org.) **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** – Primeira Versão. 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso: 09 set. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** – Versão Final. 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso: 09 set. 2024.

DARNTON, Robert. **O grande massacre de gatos, e outros episódios da história cultural francesa**. Tradução: Sonia Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

FREITAS, Itamar. **História do tempo presente na formação de pessoas: prescrições brasileiras, francesas e estadunidenses para o ensino secundário (1999-2014)**. São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2020.

FREITAS, Itamar; SEMEÃO, Jane. Tempo Presente Nos Currículos Escolares De História No Brasil Para Os Anos Finais Do Ensino Fundamental (2007-2012). **Boletim do Tempo Presente**, Petrolina, n. 02, p. 1-20, 2012.

FREITAS, Itamar; SEMEÃO, Jane; OLIVEIRA, Margarida. O Contemporâneo e o Tempo Presente nos Currículos Escolares de História nos EUA e no Brasil (2002-2012). **Cadernos do Tempo Presente**, Sergipe, n. 11, p. 1-21, 2013.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade - Presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: Contribuição à Semântica dos Tempos Históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

MOERBECK, Guilherme. Em Defesa Do Ensino Da História Antiga Nas Escolas Contemporâneas: Base Nacional Curricular Comum, Usos Do Passado E Pedagogia Decolonial. **Brathair** – Grupos de estudos Celtas e Germânicos, v. 21 (1), p. 50-91, p. 2021.

MONTEIRO, Ana Maria F. da C. **Aulas de História: questões do/no tempo presente**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 58, p. 165-182, 2015.

PEREIRA, Nilton M.; RODRIGUES, Maria Clara de M. Ensino de História e passado prático: notas sobre a BNCC. In: JÚNIOR, H. C. R.; VALÉRIO, M. E. **Ensino de História e Currículo: reflexões sobre a base nacional comum curricular, formação de professores e prática de ensino**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. p. 27-46.

PINHA, Daniel; RANGEL, Marcelo; PEREZ, Rodrigo. Teoria, história da historiografia e ensino de

história em tempos de crise democrática. **Revista Transversos**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 6-16, 2020.

VERDÉRIO, Alex; BARROS, Adriana J. A Educação do Campo frente à Base Nacional Comum Curricular. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-16, 2020.

VEDOVOTO, Felipe S.; CORREIO, Marinete A. Z. R. Tempo Histórico, Presentismo E Escola: Desafios Para O Ensino De História Na Contemporaneidade. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v. 7, n. 12, p. 114-126, 2019.

XAVIER DE LIMA, Douglas M. Uma história contestada: a História Medieval na Base Nacional Comum Curricular (2015-2017). **Anos 90**, Porto Alegre, v. 26, p. 1-21, 2019.

## O ensino de história contemporânea a partir de documentos: narrativa, memória e história na HQ Maus

### *The teaching of contemporary history from documents: narrative, memory and history in the graphic novel Maus*

Carolina Ferreira de Figueiredo

#### RESUMO

Partindo do olhar sobre o ensino de História em relação à história contemporânea integrada aos currículos escolares, este artigo tem por objetivo abordar a obra intitulada Maus, produzida por Art Spiegelman. A análise da HQ em questão visa refletir sobre o uso deste material em sala de aula, debruçando assim sobre diferentes plataformas que podem contribuir para a construção do conhecimento. A outra perspectiva a ser contemplada neste artigo diz respeito à problemática do estudo do Nazismo e Holocausto em sala de aula, sendo que diversas temáticas trazidas pela HQ Maus podem levar a debates sobre a escrita de uma história, no sentido de produção de narrativas, e na reflexão acerca do testemunho e memória. Em tempos de questionamento sobre fatos históricos, a HQ ainda pode servir como um canal de comunicação de uma história biográfica, com detalhes e trajetórias específicas, mas aliadas a um dos temas mais recorrentes da História Contemporânea.

**Palavras-chave:** ensino de história contemporânea; história em quadrinhos; Maus; narrativa; memória.

#### ABSTRACT

Based on the perspective on the teaching of History in relation to contemporary history integrated into school curricula, this article aims to address the work entitled Maus, produced by Art Spiegelman. The analysis of the comic book in question aims to reflect on the use of this material in the classroom, thus focusing on different platforms that can contribute to the



construction of knowledge. The other perspective to be considered in this article concerns the problem of studying Nazism and the Holocaust in the classroom, given that several themes brought up by the comic book *Maus* can lead to debates on the writing of a history, in the sense of producing narratives, and in the reflection on testimony and memory. In times of questioning historical facts, the comic book can still serve as a channel for communicating a biographical story, with specific details and trajectories, but allied to one of the most recurrent themes of Contemporary History.

**Keywords:** Contemporary History teaching; graphic novels; *Maus*; narrative; memory.

## INTRODUÇÃO

Este estudo tem por objetivo refletir sobre o uso das Histórias em Quadrinhos (HQs) em sala de aula, a partir da análise da premiada *Maus*, escrita por Art Spiegelman, e publicada em formato de livro no ano de 1986. A partir dela, objetiva-se tratar de duas questões principais: em primeiro lugar, problematizar o uso das histórias em quadrinhos em sala de aula, considerando aspectos da legislação brasileira, bem como problemáticas próprias do ensino de História. Em um segundo momento, partindo da HQ *Maus* como um documento com potencial didático, procuramos dissertar sobre possíveis abordagens e práticas em sala de aula. Para isso, procuramos desenvolver sobre duas temáticas a partir do quadrinho, que, por sua vez, permitem uma reflexão mais ampliada sobre aspectos do Nazismo e Holocausto, conteúdos escolares.

A HQ *Maus* se destaca porque sua história é um relato biográfico e autobiográfico ao mesmo tempo, que utiliza da memória e testemunho, mas também articula eventos históricos acerca do passado. O autor, Art Spiegelman, é ilustrador e quadrinista nascido em Estocolmo, na Suécia, em 1948. Ao longo de sua carreira, já nos Estados Unidos, país que migrou com os pais ainda em 1951, Spiegelman teve diversas participações em revistas e projetos (García, 2015). Com papel e caneta, e depois um gravador, um instrumento importante devido à quantidade de informação que coletou – como contou na própria narrativa de *Maus*, Art decidiu registrar a história da perseguição nazista aos judeus durante a década de 1930 e a Segunda Guerra Mundial, a partir da perspectiva de seu pai, um judeu polonês que sobreviveu à repressão e aos campos de trabalho e concentração.

Um ponto de partida importante está na possibilidade de articulação de *Maus* com uma perspectiva fundamental aos estudos históricos, a relação entre passado e presente. Compreendemos que, nesse sentido, quando mobilizada em sala de aula, a HQ em questão é capaz, além do aprofundamento de questões específicas do “conteúdo histórico”, de mobilizar assuntos transversais e contemporâneos, inclusive mais associados às realidades de estudantes. Isto mobiliza outra questão central ao pensarmos o ensino de história, a construção da consciência histórica, conceito elaborado por Jörn Rüsen (2007). Assim, dimensionamos que a formulação do conhecimento – e sua articulação propositiva frente às questões contemporâneas – está na combinação de conhecimentos construídos pelos discentes a partir dos estudos escolares junto aos saberes de outras naturezas, incluindo seus conhecimentos prévios e percepções enquanto sujeitos históricos.

Nesse âmbito, a temática do Nazismo e do Holocausto talvez apresente um dos melhores exemplos, já que são amplamente apresentados na cultura midiática, seja com filmes, séries e livros. Assim, ainda com Rüsen, podemos refletir sobre “o papel da história na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa (...) as possibilidades e limites das representações históricas visuais [...]” (Rüsen, 2006, p. 12). Isto inclui problematizar as dimensões públicas e políticas da organização e publicização da história, por exemplo, ao falar-se de questões de memória, justiça e reparação. De outra parte, e um debate bastante contemporâneo, está na produção de negacionismos e revisionismos (Napolitano, 2021), que também atingem a compreensão do Holocausto. Entendemos que, mesmo de formas variadas, estas questões estão presentes no contexto escolar e envolvem tanto questões mais gerais do ensino de História Contemporânea, bem como avaliação de práticas didático-pedagógicas.

Neste estudo, focalizando este último aspecto, apresentando Maus como uma possibilidade de documento a ser mobilizado em sala aula. Vamos discutir alguns elementos em torno da linguagem da HQ e uma abordagem possível que busque justamente discutir formas narrativas – a memória e o testemunho, a partir da leitura de Maus.

## A LINGUAGEM DA HQ E O ENSINO DE HISTÓRIA

Considerando-se a perspectiva da legislação brasileira, o tema sobre o uso de diferentes mídias no ensino escolar foi pauta de discussão e ratificada através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997, como abordam Waldomiro Vergueiro e Paulo Ramos (2009). Como parte desta perspectiva, a ampliação de diferentes mídias propiciou a crescente utilização de HQs em sala de aula. Assim, para os autores, a inclusão de quadrinhos se tornou uma política educacional do país e, nesse sentido, o uso e a incorporação deste material na legislação federal tem gerado discussões sobre seus desafios e potencialidades na prática docente, considerando seu formato e linguagem particulares.

Como ambienta Douglas Motta Xavier de Lima (2017, p. 153), a produção sobre o uso das HQs no ensino escolar não é novidade no âmbito da academia brasileira. Contudo, seguindo com Xavier de Lima, uma perspectiva ainda a ser mais aprofundada está na problematização da narrativa histórica das HQs, considerando sua linguagem particular, bem como perspectivas de práticas de ensino. Quanto a essas dimensões para o Ensino de História, o autor ainda chama atenção para as potencialidades, elencando pontos trazidos por Túlio Vilela:

Para ilustrar ou fornecer uma ideia de aspectos da vida social de comunidades do passado; para serem lidos e estudados como registros da época em que foram produzidos; para serem utilizados como ponto de partida de discussões de conceitos importantes para a História (Xavier de Lima, 2017, p. 153).

Ademais, fazer uso de HQs em sala de aula permite-nos inserir o uso de documentos na prática escolar da disciplina. Nesse sentido, o desenvolvimento de atividades com fontes históricas contribui para os diferentes níveis do aprendizado, já que, ao conhecer e estudar uma fonte, os estudantes podem elaborar novos modelos de interpretação (Barca, 2004), bem como aprofundar a compreensão sobre evidência histórica (Ashby, 2006). Assim, em

busca da compreensão de situações sociais no tempo, a aprendizagem histórica através das fontes permite que: “[...] compreendam as particularidades a partir das evidências e de como as mesmas são utilizadas para construir narrativas e interpretações do passado” (Ávila; Berbet, 2012, p. 9).

Se isto pode ser pensado para as fontes de um modo geral, as HQs têm a contribuir ainda no sentido da linguagem, a partir da interligação do texto com imagem ou, no caso de Maus especificamente, com as camadas de temporalidade e de construção desse documento.

No livro de Will Eisner (2000), intitulado *Comics and sequential art*, o autor reflete sobre os elementos que dão sentido a este tipo de produção gráfica, estruturando elementos como enquadramento, inscrição, temporalidade e imaginário. Para Eisner: “é o ‘VISUAL’ que funciona como a mais pura forma de arte sequencial porque procura empregar uma mistura de letras e imagens como uma linguagem para lidar com a narração” (Eisner, 2000, p. 128, tradução nossa). Nesse aspecto, o ilustrador tem um espaço delimitado para criar efeitos de expressão e temporalidade para formalizar o enredo da história, o que requer a seleção de formas visuais complexas, mas facilmente legíveis. Por sua vez, o leitor deve exercer sua habilidade interpretativa das formas imagética e verbal. Assim:

Os regimes de arte (por exemplo, perspectiva, simetria, pincelada) e os regimes da literatura (por exemplo, gramática, enredo, sintaxe) se sobrepõem uns aos outros. A leitura da revista em quadrinhos é um ato de percepção estética e busca intelectual (Eisner, 2000, p. 8, tradução nossa).

Esta sistemática dos quadrinhos, através da seleção, uso e repetição de símbolos visuais, formam uma espécie de forma literária, como fundamenta Eisner.

Nesta comunicação visual, uma dimensão apresentada por Juliana Ribeiro Marra (2018), ao citar o trabalho de Alexandre Barbosa, diz respeito aos aspectos da realidade e ficção nas HQs, e como estas são combinadas para dar um sentido de real ao que é contado. Assim, as histórias em quadrinhos: “[...] trabalham com a ficção, mas carregam em si todos os elementos que constata a realidade, tanto no discurso da escrita como no discurso visual [...]” (Barbosa Apud Marra, 2018, p. 223). Esta combinação evidencia uma tônica da verdade histórica, já que se mobiliza documentos que se consideram “verdadeiros”, ou elementos que se consolidam enquanto históricos, ao passo que o engendrar da narração se dá ao construir uma nova história. Isto pode contribuir para a compreensão de um passado, como o período do Nazismo, no caso de Maus, ao mesmo tempo em que permite-nos mobilizar uma reflexão sobre a composição narrativa e imagética da fonte em questão.

## A NARRATIVA DE MAUS COMO PROBLEMÁTICA NO AMBIENTE ESCOLAR

Uma das possibilidades de estudo na aula de história utilizando a HQ Maus trata justamente da própria relação entre narrativa, história e memória, atravessada pela ideia de biografia. Indagar, a partir da leitura do documento, como ocorre a construção de uma narrativa sobre uma pessoa e a “escritura de si”. Daí, é possível problematizar as ideias de seleção das informações e no papel da memória em relação à lembrança e ao esquecimento.

No caso da obra de Spiegelman, a HQ se desenvolve exatamente pela convivência e a coesão de uma narrativa que segue a trajetória particular de um indivíduo, e de outros tantos sujeitos que atravessam sua vida que, por sua vez, se inserem de maneira integral ou parcial em um contexto histórico mais abrangente, aquele que se liga a fatos e eventos que normalmente são tratados em sala de aula. Ao acompanhar um relato de um indivíduo, há uma possibilidade de ganho em termos de compreensão histórica, especialmente ao tratar de um sujeito qualquer, e não de “grandes homens”. É o fio narrativo e a singularidade que deu vida momentânea ao pai de Art. O papel da memória e do testemunho, nesse sentido, contribui para um congelamento histórico desse sujeito, e um papel político e público a esse registro. Assim, abre-se uma possibilidade para o acesso a “dados às vezes imprevisíveis” (Ginzburg, 1989, p. 173), já que se localiza através do testemunho, e não (somente) documentos físicos, sejam estes oficiais ou não. A descrição e os dados existentes na HQ nos dão pistas sobre o evento histórico e da importância do testemunho como forma de conhecimento.

A partir destes elementos, é possível tratar o evento sob lentes focais diferenciadas, mais aproximadas de um sujeito, e outras mais gerais, que permitem versar sobre a temporalidade simultânea e a experiência. É possível entender o enredo de Maus com uma estrutura temporal, mas que trata do evento histórico a partir de um jogo do tempo, com constantes diálogos com o presente. Assim: “o empenho em dar mais eficácia ao relato pode conduzir ao rompimento da linearidade cronológica e à adoção das múltiplas vozes narrativas que participam dos vários registros da temporalidade” (Dosse, 2009, p. 67). É o que acontece, por exemplo, nos constantes diálogos nas linhas do tempo de pai e filho, do registro e do testemunho. Ou mesmo na perspectiva de que a história não é necessariamente linear, iniciando com o nascimento do sujeito, por exemplo, mas na mobilização da narrativa que confere sentido aos objetivos da trama, das memórias que deseja mobilizar (Lejeune, 2012). É possível observar esta dinâmica de seleção de informação, da busca pela realidade enquanto tônica do quadrinho, na seguinte passagem:

**Imagem 1 - Spiegelman, Art. Maus: a história de um sobrevivente.**



Fonte: São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 25.

Compreende-se aqui que o registro é negociado, e tem objetivos, e nesse sentido versa mais sobre o presente do que a memória testemunhal sobre o passado. Como um gênero híbrido, segundo o historiador François Dosse (2009, p. 55): “a biografia se situa em tensão constante entre a vontade de reproduzir um vivido real passado (...) e o polo imaginativo (...) que deve refazer um universo perdido”. No caso de Maus, o desafio de biografar tem camadas, como é possível visualizar na Imagem 1, já que Spiegelman faz uma biografia de seu pai a partir de suas experiências no contexto do Nazismo ao mesmo tempo em que o autor propõe uma autobiografia de parte de sua vida. Nesse sentido, para James Young (1998, p. 669), a narrativa de Maus: “também sugere em si mesma como modelo para algo que eu chamo de ‘história recebida’ – uma narrativa híbrida que entrelaça ambos eventos do Holocausto e os caminhos que estes são passados a nós”.

Ainda, considerando o criador da narrativa da HQ, produz-se um sentido de pós-memória, conceito desenvolvido por Marianne Hirsch (1993, p. 8-9): “distinto de memória por distância geracional e da história por profunda conexão pessoal. A pós-memória deve refletir de volta na memória, revelando-a igualmente construída, igualmente mediada pelos processos de narração e imaginação”. Em uma direção semelhante, Hayden White (2006, p. 196) vai dizer que Maus promove tanto uma versão irônica e atônita sobre o Holocausto, quanto uma versão sobre a dificuldade de se dizer e de se ouvir a verdade sobre este acontecimento (White, 2006, p. 196). Os trechos a seguir detalham aspectos desenvolvidos até então:

**Imagem 2 - Spiegelman, Art. Maus: a história de um sobrevivente.**



Fonte: São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 214.

Imagem 3 - Spiegelman, Art. Maus: a história de um sobrevivente.



Fonte: São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 229.

No quadrinho da Imagem 2, percebe-se a tensão entre o que é sabido por outras documentações, a que Art, o narrador, tem acesso *a posteriori*, a partir da produção de conhecimento histórico sobre o Holocausto, em relação ao que seu pai lembra e sabe por experiência. Isto não atesta que o valor do testemunho é mais alto, mas denota que o evento histórico pode ser percebido por diferentes perspectivas e fontes históricas. No quadrinho da Imagem 3, está expressamente colocado o papel do testemunho enquanto legitimador da história. Para este aspecto, Miles Orvell (1992, p. 126, tradução nossa) afirma que: “Spiegelman está tentando ocupar uma zona intermediária cultural na qual o leitor é trazido de volta às catástrofes da história do século XX de uma maneira que requer uma autointerrogação e autorrenovação saudáveis”.

Nesse sentido, a ideia de experiência e do testemunho ocular tem relevante papel na análise deste documento: “[...] de modo que seu relato biográfico da vida do pai toma forma em uma experiência autobiográfica e metalinguística sem precedentes na história dos quadrinhos” (Miguel, 2017, p. 2). Destacando-se pela linguagem, que externaliza o longo (e duro) processo de registrar a sua pesquisa e a história do seu pai, podemos considerar, que todos os acontecimentos:

[...] impactantes da vida do autor estão ligados à Segunda Guerra Mundial, e todos eles transformaram[-o] (...) enquanto indivíduo. Para fazer as pazes com sua própria história, ele precisa então estabelecer essas conexões e situá-las nos lugares a que pertencem (Miguel, 2017, p. 6).

Utilizando-se da arte gráfica, de figuras zoomórficas e documentos reais reproduzidos na HQ, como fotos, o autor busca tratar de maneira fiel a personalidade do pai – as características que carregava consigo, fruto (ou não) de sua experiência como sobrevivente, além da curiosidade e tristeza em relação a personalidade e posterior suicídio de sua mãe. Esta grande reflexão sobre sua família, que inclui um irmão que não conheceu, atravessado por sua individualidade e a coletividade do evento histórico, trata do trauma decorrente do extermínio. Nesse sentido, como afirma o pesquisador Santiago García (2015): “Maus não foi tanto a história do Holocausto como foi a história do legado do Holocausto” (García, 2015, p. 54, tradução nossa). Em diálogo com esta dimensão,

para a professora de literatura comparada Marianne Hirsch (1993, p. 11, tradução nossa), Spiegelman levanta a questão sobre como o Holocausto pode ser representado: “[...] como diferentes mídias – quadrinhos, fotografias, narrativa, testemunho – podem interagir um com o outro para produzir um texto mais permeável e múltiplo que pode reformular as problemáticas da representação do Holocausto”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivo refletir sobre a possibilidade de utilização de HQs em sala de aula, a partir de uma publicação específica, a obra *Maus*, que trata de eventos do período do Nazismo e do Holocausto. Em um primeiro momento, buscamos realizar um panorama sobre a utilização de materiais diversos no âmbito do ensino escolar, compreendendo as potencialidades de aprendizado. Para o caso do ensino de História, pudemos ainda ressaltar aspectos relevantes, como o trabalho com fontes em sala de aula e as perspectivas de reflexão em torno de um documento.

A obra *Maus* é bastante interessante, evidentemente, na possibilidade de mobilização de temas históricos a partir de um outro suporte. Assim, é um documento que fornece uma potencialidade para abordar os conteúdos da área de História em sala de aula. Contudo, ressaltamos outra questão bastante relevante na análise de *Maus*, que é a própria explicitação da linguagem, tornando uma narrativa instigante para tratar das formas de escrita e possibilidades de escrita da história – e da ficção. Ademais, envolta a sua linguagem singular, a negociação da comunicação entre pai e filho, o sobrevivente e escritor, permite-nos refletir sobre as camadas de temporalidade, as formas de testemunho e memória e as possibilidades de elaboração sobre um evento extremo.

## REFERÊNCIAS

ASHBY, Rosalyn. **Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares**. *Educar*, Curitiba, p. 151-170, 2006.

ÁVILA, Brayan L. T.; BERBERT, Anne I. V. **O uso de HQ para o ensino de conceitos de segunda ordem**. *História & Ensino*, Londrina, v. 18, p. 07-30, 2012.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do projeto à avaliação. *In*: BARCA, I. (Org.). **Para uma educação histórica com qualidade. Atas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, p. 131-144, 2004.

DOSSE, François. **O Desafio Biográfico**. São Paulo: EDUSP, 2009.

EISNER, Will. **Comics and sequential art**. US: Poorhouse Press: 2000.

GINZBURG, Carlo. **A Micro-História e outros ensaios**. Lisboa: Difusão Editorial, 1989.

HIRSCH, Marianne. **Family Pictures: Maus, Mourning and Post-Memory**. *Discourse*, vol. 15, n. 2, p. 3-29, 1993.

LEJEUNE, Philippe. **O Pacto Autobiográfico**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

MARRA, J. R. **A Revolução Francesa revisitada: quadrinhos, gênero e ensino de história.** In: BUENO, André; CREMA, Everton; ESTACHESKI, Dulceli; NETO, José. (Org.). *Aprendizagens Históricas: mídias, fontes e transversais*. 1ed. União da Vitória/Rio de Janeiro: LAPHIS/Edições especiais Sobre Ontens, 2018. p. 219-229.

MIGUEL, Lucas Fazola. **Autobiografia e autoficção em Maus, de Art Spiegelman.** *Darandina*, Vol. 10, N. 02, p. 1-12, 2017.

NAPOLITANO, Marcos. **Negacionismo e revisionismo histórico no século XXI.** In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla B. (org.) *Novos combates pela história: desafios – ensino*. São Paulo: Contexto, 2021.

ORVELL, Miles. **Writing Posthistorically: Krazy Kat, Maus and the Contemporary Fiction Cartoon.** *American Literary History*. Vol. 4, No. 1, p. 110-128, 1992.

RÜSEN, Jörn. **Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão.** *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 7-16, 2006.

RÜSEN, Jörn. **História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico.** Brasília: Editora UnB, 2007.

SANTIAGO, Garcia. **On the graphic novel.** US: University Press of Mississippi, 2015.

SPIEGELMAN, Art. **Maus: a história de um sobrevivente.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (Org.) **Quadrinhos na Educação: da rejeição à prática.** São Paulo: Contexto, 2009. Edição Kindle.

WHITE, Hayden. **Enredo e verdade na escrita da história.** In: MALERBA, Jurandir (org.) **A história escrita: teoria e história da historiografia.** São Paulo: Contexto, 2006. pp. 191-210.

XAVIER DE LIMA, Douglas M. **Histórias em quadrinhos e ensino de história.** *Revista História Hoje*, v. 6, n. 11, p. 147-171, 2017.

YOUNG, James E. **The Holocaust as Vicarious Past: Art Spiegelman's "Maus" and the Afterimages of History.** *Critical Inquiry*, 24(3), p. 666-699, 1998.

# Capítulo 10

## A coordenação pedagógica no Projeto “Escola Padrão” da SEDUC-SP

Edson Fernandes de Oliveira

### RESUMO

O estudo tem como objetivo analisar o papel do coordenador pedagógico dentro do Projeto Escola Padrão, implementado pelo governo de São Paulo durante o mandato de Luiz Antônio Fleury Filho (1991-1994). Além disso, investiga a continuidade e as transformações dessa função no governo seguinte, de Mário Covas. O estudo busca entender como o coordenador pedagógico influenciou a execução das reformas educacionais propostas no Projeto Escola Padrão e de que maneira essas reformas impactaram a autonomia escolar e a qualidade do ensino. O estudo utiliza uma análise documental, examinando legislações e políticas públicas educacionais implementadas no Estado de São Paulo no período em questão. As fontes incluem decretos, resoluções e dissertações sobre o tema, possibilitando uma contextualização histórica e política do papel do coordenador pedagógico. A hipótese central é que o coordenador pedagógico foi uma peça-chave para o sucesso das reformas estruturais propostas pelo Projeto Escola Padrão, sendo responsável por garantir a implementação eficaz das políticas de autonomia escolar, melhoria da qualidade de ensino e valorização dos profissionais da educação. O estudo conclui que o coordenador pedagógico desempenhou um papel central na execução das políticas educacionais no âmbito do Projeto Escola Padrão, promovendo a descentralização e a gestão democrática nas escolas. No entanto, o projeto encontrou resistência e foi descontinuado no governo de Mário Covas, que optou por uma política mais inclusiva e menos segmentada, universalizando a presença do coordenador pedagógico em toda a rede pública estadual.

**Palavras-chave:** coordenador pedagógico; Projeto Escola Padrão; reforma educacional; autonomia escolar; políticas públicas educacionais; governo Fleury Filho; governo Mário Covas.

### ABSTRACT

The study aims to analyze the role of the pedagogical coordinator within the Standard School Project, implemented by the São Paulo government during the administration of Luiz Antônio Fleury Filho (1991-1994). Additionally, it investigates the continuity and transformations of this function in the following government, led by Mário Covas. The study seeks to understand how the pedagogical coordinator influenced the execution of the educational reforms proposed in the Standard School Project and how these



reforms impacted school autonomy and the quality of education. The study employs a documentary analysis, examining legislation and public educational policies implemented in the State of São Paulo during the period in question. The sources include decrees, resolutions, and dissertations on the subject, allowing for a historical and political contextualization of the role of the pedagogical coordinator. The central hypothesis is that the pedagogical coordinator was a key figure for the success of the structural reforms proposed by the Standard School Project, being responsible for ensuring the effective implementation of policies related to school autonomy, the improvement of education quality, and the appreciation of education professionals. The study concludes that the pedagogical coordinator played a central role in implementing educational policies within the scope of the Standard School Project, promoting decentralization and democratic management in schools. However, the project faced resistance and was discontinued during Mário Covas' administration, which opted for a more inclusive and less segmented policy, universalizing the presence of the pedagogical coordinator throughout the entire state public school system.

**Keywords:** pedagogical coordinator; Standard School Project; educational reform; school autonomy; educational public policies; Fleury Filho administration; Mário Covas administration.

## A FUNÇÃO DE COORDENAÇÃO DE GESTÃO PEDAGÓGICA NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO

A Secretaria da Educação de São Paulo tem emitido diversas resoluções que regulamentam o papel do coordenador de gestão pedagógica, visando definir claramente as responsabilidades, competências e qualificações necessárias para o exercício da função. Essas normativas são fundamentais para refletir sobre a atuação dos coordenadores pedagógicos, garantindo que esses profissionais estejam adequadamente preparados para enfrentar os desafios do ambiente escolar. As resoluções não só especificam as atribuições dos coordenadores, mas também detalham as qualificações necessárias e os critérios para sua avaliação, assegurando que os profissionais estejam alinhados com as melhores práticas educacionais e com as expectativas da Secretaria da Educação. A estrutura normativa estabelecida pela secretaria, tem como objetivo central promover a excelência na gestão pedagógica, favorecendo um ambiente de ensino mais eficaz e inclusivo.

A metodologia adotada para a presente pesquisa baseou-se na revisão bibliográfica, com o intuito de reunir e analisar criticamente o conhecimento já consolidado na literatura acadêmica sobre o tema em estudo. Para tanto, foram consultadas obras de referência, artigos científicos, dissertações e teses, a fim de proporcionar uma compreensão abrangente e fundamentada do objeto de estudo. A seleção das fontes priorizou publicações de relevância e atualidade, com foco em autores consagrados e pesquisas de impacto na área, garantindo assim a qualidade e a validade das informações utilizadas. A pesquisa bibliográfica permitiu a identificação de lacunas no conhecimento existente, bem como a elaboração de um referencial teórico sólido que embasa as discussões e conclusões do presente trabalho.

A Resolução SE nº 1, de 14 de janeiro de 2019, estabelece diretrizes para a organização e funcionamento das Coordenações Pedagógicas nas escolas da rede estadual de São Paulo. Esta resolução define claramente as atribuições dos coordenadores pedagógi-

cos, incluindo o planejamento e acompanhamento das práticas pedagógicas, a formação continuada dos professores, e a promoção de um ambiente de aprendizagem eficiente e inclusivo. A implementação dessas diretrizes é crucial para garantir que as Coordenações Pedagógicas funcionem de acordo com os padrões estabelecidos. Além disso, a Resolução SE nº 1 enfatiza a importância do papel do coordenador pedagógico na criação de estratégias que visem a melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem, promovendo um ambiente educacional que atenda às necessidades de todos os alunos.

A Resolução SE nº 19, de 12 de maio de 2015, detalha as atribuições e a estrutura da Coordenação Pedagógica no Ensino Fundamental e Médio nas escolas de tempo integral. Esta resolução fornece uma visão abrangente das responsabilidades dos coordenadores pedagógicos, incluindo o apoio aos professores na elaboração e execução do currículo, e a supervisão das práticas pedagógicas. As diretrizes estabelecidas visam assegurar que os coordenadores desempenhem suas funções de maneira eficaz e que contribuam para a melhoria contínua da qualidade da educação nas escolas. As atribuições detalhadas na resolução são projetadas para garantir que os coordenadores tenham um impacto positivo significativo na prática pedagógica, promovendo uma educação de qualidade e atendendo às necessidades específicas de cada etapa de ensino.

A Resolução SE nº 47, de 13 de dezembro de 2016, institui diretrizes para a organização dos Planos de Desenvolvimento das Escolas. Esta resolução é importante para garantir que as escolas elaborem e implementem planos de desenvolvimento que atendam às necessidades educacionais da comunidade escolar. Os coordenadores pedagógicos desempenham um papel central na elaboração e monitoramento desses planos, assegurando que as estratégias e metas estabelecidas estejam alinhadas com os objetivos educacionais e as diretrizes da Secretaria da Educação. A resolução também define procedimentos para a avaliação e revisão dos planos de desenvolvimento, assegurando que as escolas possam ajustar suas estratégias conforme necessário para atender às mudanças nas necessidades educacionais e nas condições escolares.

A Resolução SE nº 5, de 29 de janeiro de 2018, estabelece normas para a organização das Coordenações Pedagógicas nas escolas da rede estadual de São Paulo. Esta resolução detalha a estrutura organizacional das Coordenações Pedagógicas, incluindo as funções e responsabilidades dos coordenadores, e os critérios para sua designação. As normas estabelecidas visam assegurar que as Coordenações Pedagógicas estejam bem estruturadas e que os coordenadores estejam preparados para desempenhar suas funções de maneira eficaz. Além disso, a resolução proporciona orientações claras sobre como as Coordenações Pedagógicas devem ser geridas e avaliadas, promovendo uma gestão eficiente e alinhada com os objetivos educacionais da Secretaria.

A Resolução CNE/CP nº 14, de 19 de dezembro de 2017, define as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil. Esta resolução estabelece os princípios e diretrizes para a educação infantil em todo o país, fornecendo uma base para o desenvolvimento de políticas e práticas educacionais que atendam às necessidades das crianças pequenas. As diretrizes incluem a promoção de práticas pedagógicas que respeitem o desenvolvimento integral das crianças e a criação de ambientes de aprendizagem que favoreçam a interação e o desenvolvimento social e emocional. A Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de dezembro de

2019, define as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, estabelecendo critérios para a formação e desenvolvimento profissional dos professores, incluindo os coordenadores pedagógicos. As diretrizes abordam a importância da formação continuada e da atualização profissional para garantir que os professores e coordenadores estejam preparados para atender às demandas educacionais contemporâneas.

A formação continuada dos coordenadores pedagógicos é apoiada por uma série de programas e iniciativas promovidos pela Secretaria da Educação. Estes programas são projetados para fornecer aos coordenadores as habilidades e conhecimentos necessários para enfrentar os desafios do ambiente escolar e para promover práticas pedagógicas inovadoras e eficazes. A formação contínua é vista como um componente essencial para o desenvolvimento profissional dos coordenadores e para a melhoria da qualidade da educação. A Secretaria da Educação investe em diversos formatos de formação, como cursos presenciais e online, workshops, seminários e eventos de troca de experiências, garantindo que os coordenadores tenham acesso a recursos e conhecimentos atualizados.

A implementação das normativas e diretrizes é monitorada através de um sistema de supervisão e acompanhamento contínuo. A revisão periódica das normativas e a comunicação clara e consistente com os coordenadores pedagógicos são fundamentais para garantir a eficácia das diretrizes e a promoção de uma educação de alta qualidade. O sistema de supervisão inclui a realização de visitas regulares às escolas, avaliações periódicas das práticas pedagógicas, e a coleta de feedback dos coordenadores e professores. Este processo de monitoramento visa identificar áreas de sucesso e oportunidades de melhoria, assegurando que as diretrizes sejam cumpridas e que os coordenadores estejam apoiando efetivamente o desenvolvimento educacional.

A Secretaria da Educação também promove a participação ativa dos coordenadores pedagógicos no desenvolvimento das políticas educacionais. Esta participação é vista como fundamental para garantir que as políticas sejam informadas pelas experiências e necessidades dos profissionais da educação e que sejam implementadas de maneira eficaz. A Secretaria organiza fóruns, comissões e grupos de trabalho nos quais os coordenadores podem contribuir com suas experiências e sugestões, ajudando a moldar as políticas educacionais de forma mais eficaz e alinhada com as realidades escolares.

A promoção de práticas pedagógicas inclusivas é uma prioridade nas normativas e diretrizes da Secretaria da Educação. A inclusão e a diversidade são aspectos centrais nas diretrizes estabelecidas, com ênfase na criação de um ambiente educacional acolhedor e acessível para todos os alunos. As resoluções incluem diretrizes específicas para a formação dos coordenadores pedagógicos em práticas inclusivas, bem como a adaptação do currículo e das metodologias de ensino para atender às necessidades de alunos com diferentes perfis e necessidades especiais. A promoção da inclusão é vista como um compromisso essencial para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e possam alcançar seu potencial máximo.

As diretrizes sobre a colaboração entre os coordenadores pedagógicos e outros profissionais da educação, como psicólogos escolares e assistentes sociais, são também enfatizadas nas normativas. A colaboração interprofissional é considerada uma estratégia

importante para abordar de maneira abrangente as necessidades dos alunos e para promover um ambiente escolar saudável e inclusivo. As resoluções estabelecem procedimentos para a integração dos coordenadores pedagógicos com outros especialistas, incentivando o desenvolvimento de estratégias conjuntas que apoiem o desenvolvimento acadêmico e socioemocional dos alunos.

A revisão contínua das normativas é uma parte integral do processo de aprimoramento da qualidade da educação. A Secretaria da Educação realiza revisões periódicas das diretrizes e políticas para garantir que permaneçam relevantes e eficazes, considerando as mudanças nas necessidades educacionais e nas condições escolares. Esta abordagem garante que as normativas sejam adaptadas às novas realidades e que os coordenadores pedagógicos estejam preparados para enfrentar os desafios emergentes. A revisão contínua reflete o compromisso da Secretaria com a melhoria constante e a adaptação às necessidades da comunidade escolar.

A comunicação clara e consistente com os coordenadores pedagógicos é fundamental para a implementação bem-sucedida das diretrizes. A Secretaria da Educação estabelece canais de comunicação regulares para disseminar informações sobre novas normativas, oferecer orientações e fornecer recursos de apoio. A comunicação eficiente é crucial para garantir que os coordenadores estejam cientes de suas responsabilidades, tenham acesso às informações necessárias e possam cumprir suas funções de maneira eficaz. A comunicação transparente e contínua contribui para a implementação bem-sucedida das diretrizes e para a promoção de uma educação de alta qualidade.

A participação dos coordenadores pedagógicos no desenvolvimento das políticas educacionais e na formulação de novas diretrizes é vista como um elemento essencial para garantir a eficácia das políticas. A Secretaria da Educação valoriza a contribuição dos coordenadores e busca envolver esses profissionais na discussão e no desenvolvimento de políticas que atendam às necessidades da prática pedagógica. Esta abordagem participativa ajuda a assegurar que as políticas sejam práticas e eficazes, refletindo as realidades do ambiente escolar e promovendo a melhoria contínua da qualidade da educação.

## **CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E POLÍTICA DO PROJETO ESCOLA PADRÃO**

O Projeto Escola Padrão, implantado pelo Governo do Estado de São Paulo durante o mandato de Luiz Antônio Fleury Filho (1991-1994), representou uma das principais ações de modernização da educação pública estadual. Essa iniciativa surgiu em um contexto de reestruturação mais ampla das políticas públicas educacionais no Estado de São Paulo, cujas diretrizes estavam presentes no plano de governo de Fleury Filho, que buscava a melhoria da qualidade do ensino, a valorização dos profissionais da educação e a maior autonomia das unidades escolares. A seguir, este capítulo analisará o papel do coordenador pedagógico no Projeto Escola Padrão, inserindo-o no contexto das políticas educacionais desenvolvidas pelo governo de Fleury Filho e a sua descontinuidade no governo de Mário Covas.

## **Análise das políticas públicas para a educação do governo de Luiz Antônio Fleury Filho (1991-1994)**

As políticas educacionais do governo de Luiz Antônio Fleury Filho foram fundamentadas em três eixos principais: modernização administrativa, melhoria da qualidade do ensino e valorização dos profissionais da educação. Esses pilares foram delineados em seu plano de governo, com o objetivo de reestruturar o sistema educacional e promover uma maior eficiência no funcionamento das escolas públicas do Estado.

A modernização administrativa foi uma das prioridades do governo de Fleury Filho, visando reformular a estrutura organizacional das escolas e da Secretaria de Educação. O Decreto nº 33.235, de 6 de maio de 1991, criou um grupo de gestão estratégica para analisar e propor soluções para os principais problemas do sistema educacional paulista. Entre os objetivos estabelecidos, destacava-se a necessidade de reestruturar e modernizar a administração educacional, com foco na descentralização e autonomia das escolas. Essa política visava dar maior flexibilidade às unidades escolares, permitindo que elas se organizassem de acordo com suas necessidades locais.

No âmbito dessa política de modernização, o Projeto Escola Padrão foi concebido como uma resposta para os desafios estruturais enfrentados pelas escolas públicas, como a falta de recursos materiais e humanos e a baixa qualidade dos processos pedagógicos. O papel do coordenador pedagógico dentro desse contexto foi essencial, pois ele atuava como gestor pedagógico responsável por implementar as reformas estruturais e garantir que a autonomia conferida às escolas fosse exercida de maneira eficaz.

### **Melhoria da Qualidade do Ensino**

Outro pilar do plano de governo de Fleury Filho foi a melhoria da qualidade do ensino. O Projeto Escola Padrão inseriu-se diretamente nesse esforço, propondo um padrão mínimo de qualidade que deveria ser seguido por todas as unidades escolares participantes. A ideia central era garantir que as escolas pudessem oferecer um ensino mais eficiente, reduzindo os índices de evasão e repetência, ao mesmo tempo em que promoviam a formação integral dos alunos.

Essa política de melhoria da qualidade do ensino tinha como premissa a reformulação do currículo escolar, a adoção de metodologias pedagógicas inovadoras e a maior integração entre a escola e a comunidade. Dentro desse quadro, o coordenador pedagógico desempenhava um papel fundamental, pois era o responsável por supervisionar a implementação do novo currículo e por garantir que os professores estivessem preparados para adotar novas abordagens pedagógicas.

### **Valorização dos Profissionais da Educação**

A valorização dos profissionais da educação também foi uma prioridade no governo de Fleury Filho, sendo compreendida como uma política necessária para a melhoria da qualidade do ensino. O Estatuto do Magistério, promulgado em 1992, foi uma das principais ações voltadas para a valorização dos docentes e dos profissionais de suporte educacional, como os coordenadores pedagógicos. Esse estatuto trouxe avanços importantes no que

diz respeito à carreira dos professores, criando um plano de cargos e salários mais justos e que reconhecia a importância do trabalho docente para o desenvolvimento da educação pública.

A valorização dos profissionais foi acompanhada de um esforço para melhorar a formação continuada dos docentes, proporcionando capacitação e atualização em novas metodologias de ensino. O coordenador pedagógico, nesse contexto, assumiu uma função estratégica, pois cabia a ele organizar e promover programas de formação para os professores, garantindo que estivessem preparados para enfrentar os desafios das reformas educacionais implementadas pelo governo.

## Descentralização e Participação da Comunidade Escolar

Outro aspecto relevante do plano de governo de Fleury Filho foi o incentivo à descentralização e à participação da comunidade escolar no processo decisório. O Projeto Escola Padrão conferiu às escolas maior autonomia na gestão pedagógica e administrativa, permitindo que as decisões fossem tomadas de forma mais próxima das necessidades da comunidade local. Além disso, o governo incentivou a criação de conselhos escolares e a participação ativa de pais, alunos e professores na formulação das políticas internas das escolas.

O coordenador pedagógico, como líder pedagógico da unidade escolar, tinha a função de articular essa gestão democrática, promovendo a participação de todos os envolvidos no processo educativo. Ele atuava como um mediador entre as diretrizes da Secretaria de Educação e as demandas da comunidade escolar, garantindo que as decisões fossem tomadas de forma colaborativa e que o projeto pedagógico da escola refletisse as realidades e especificidades locais.

## REQUISITOS PARA INGRESSO NO CARGO DE COORDENADOR PEDAGÓGICO

Os requisitos para a ocupação do cargo de coordenador pedagógico no Projeto Escola Padrão foram rigorosos, visando assegurar que os profissionais estivessem qualificados para atuar em um contexto de reforma educacional. O plano de governo de Fleury Filho destacava a importância de contar com profissionais experientes e capacitados para liderar a implementação das políticas educacionais. Assim, o coordenador pedagógico deveria ter:

- Formação acadêmica sólida em áreas relacionadas à educação;
- Experiência significativa em sala de aula, de preferência em atividades de coordenação pedagógica;
- Capacitação em liderança e gestão escolar, já que o cargo envolvia uma série de responsabilidades administrativas e pedagógicas.

Além dessas exigências, o processo de seleção para a função de coordenador pedagógico envolvia a participação do Conselho de Escola, que tinha a responsabilidade

de avaliar e aprovar a escolha do profissional. Isso garantia que a escolha fosse feita de maneira democrática e que o coordenador tivesse o apoio da comunidade escolar para exercer suas funções.

## **ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO**

As atribuições do coordenador pedagógico no Projeto Escola Padrão eram amplas e refletiam o papel central desse profissional na execução das políticas públicas educacionais delineadas pelo governo de Fleury Filho.

Uma das principais responsabilidades do coordenador pedagógico era garantir a implementação das reformas pedagógicas previstas pelo Projeto Escola Padrão. Isso incluía a reformulação do currículo, a integração de novas metodologias de ensino e a promoção de uma educação mais inclusiva e voltada para as demandas locais.

### **Formação e Capacitação dos Professores**

Outro papel central do coordenador pedagógico era promover a formação continuada dos professores. Dentro da política de valorização dos profissionais da educação, o governo de Fleury Filho incentivou a criação de programas de capacitação que preparassem os docentes para lidar com os novos desafios da educação. O coordenador pedagógico tinha a função de organizar e supervisionar esses programas, garantindo que os professores estivessem atualizados em relação às metodologias e tecnologias educacionais mais recentes.

### **Gestão Democrática e Participação Comunitária**

O coordenador pedagógico também desempenhava um papel importante na promoção da gestão democrática da escola. Ele atuava como um facilitador do diálogo entre professores, alunos, pais e a administração escolar, garantindo que todas as partes envolvidas no processo educativo tivessem voz nas decisões escolares. Além disso, ele era responsável por promover a integração da escola com a comunidade, assegurando que o projeto pedagógico refletisse as necessidades e aspirações da população local.

No exercício de suas funções, o coordenador pedagógico enfrentou uma série de desafios, especialmente no que diz respeito à implementação das reformas propostas pelo governo e à articulação entre as demandas da Secretaria de Educação e as necessidades da comunidade escolar.

## **O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A AUTONOMIA ESCOLAR**

A autonomia escolar era um dos pilares das políticas educacionais de Fleury Filho, e o coordenador pedagógico tinha um papel essencial na promoção dessa autonomia dentro das unidades escolares. Sua atuação como líder pedagógico e articulador da gestão democrática era fundamental para garantir que as escolas pudessem exercer sua autonomia de forma eficaz e que as diretrizes educacionais fossem adaptadas às especificidades locais.

## **ADESCONTINUIDADE DO PROJETO ESCOLA PADRÃO E A EXPANSÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO GOVERNO MÁRIO COVAS**

O governo de Mário Covas, que teve início em 1995, marcou uma nova fase na política educacional do Estado de São Paulo, trazendo profundas mudanças nas diretrizes e estratégias aplicadas ao ensino público. O Projeto Escola Padrão, implementado na gestão anterior, foi progressivamente descontinuado em favor de uma nova abordagem para a administração e a estrutura pedagógica das escolas. O governo Covas focou em políticas de universalização da coordenação pedagógica e na reestruturação do sistema educacional, buscando ampliar o acesso à educação de qualidade para todas as escolas da rede pública estadual.

### **O PLANO DE GOVERNO DE MÁRIO COVAS PARA A EDUCAÇÃO**

Mário Covas assumiu o governo de São Paulo em 1995 com o objetivo de implementar uma série de reformas estruturais voltadas para a modernização da administração pública e a melhoria dos serviços essenciais, incluindo a educação. No campo educacional, seu plano de governo focava na reestruturação do sistema estadual de ensino, com ênfase em três pilares principais:

1. Democratização do acesso à educação de qualidade;
2. Valorização e formação dos profissionais da educação;
3. Eficiência na gestão escolar, com destaque para a descentralização e a autonomia das unidades escolares.

Diferentemente do Projeto Escola Padrão, que selecionava unidades escolares específicas para a implementação de um padrão de qualidade, Covas optou por uma política mais abrangente, visando expandir a gestão pedagógica para todas as escolas da rede pública estadual. O coordenador pedagógico, que antes estava restrito a escolas-piloto, passou a ter um papel fundamental em todas as escolas públicas, fortalecendo a função de supervisão pedagógica e o apoio à formação continuada dos professores.

### **Descontinuidade do Projeto Escola Padrão**

A partir de 1995, com a posse de Mário Covas, houve uma gradual descontinuidade do Projeto Escola Padrão. Essa mudança foi impulsionada pela visão do novo governo de que a política anterior havia gerado uma segmentação do sistema educacional, privilegiando apenas uma parcela das escolas públicas com investimentos e atenção diferenciados. O governo Covas acreditava que era necessário adotar políticas mais inclusivas, garantindo que todas as escolas pudessem se beneficiar de ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino.

Além disso, a resistência de parte dos professores e alunos ao modelo do Projeto Escola Padrão, que impunha uma série de exigências e mudanças estruturais, também contribuiu para sua descontinuidade. Houve críticas quanto à imposição de uma carga horária ampliada e ao modelo centralizado de avaliação e gestão, que limitava a flexibilidade das escolas em adaptar suas práticas pedagógicas às realidades locais.

## EXPANSÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA PARA TODA A REDE ESTADUAL

Uma das principais ações do governo Covas foi a expansão do cargo de coordenador pedagógico para todas as escolas da rede pública, universalizando a presença desse profissional nas unidades escolares. A decisão de fortalecer a função de coordenação pedagógica refletia a visão do governo de que a supervisão pedagógica era essencial para assegurar que o ensino fosse conduzido de forma mais eficaz e para promover a formação contínua dos docentes em todo o estado.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, o estudo do papel do coordenador pedagógico no Projeto Escola Padrão, implementado durante o governo de Luiz Antônio Fleury Filho, revela a importância central desse profissional na execução das políticas educacionais voltadas para a modernização do ensino público em São Paulo. A função do coordenador pedagógico foi essencial para a implementação de reformas que buscaram promover a autonomia escolar, a valorização dos profissionais da educação e a melhoria da qualidade de ensino, aspectos fundamentais do projeto. Contudo, a descontinuidade do Projeto Escola Padrão no governo de Mário Covas e a universalização da função de coordenador pedagógico em toda a rede estadual marcam uma nova fase nas políticas educacionais, com foco em uma abordagem mais inclusiva e menos segmentada. A análise histórica e política dessas transições evidencia como as diretrizes educacionais podem se transformar conforme as prioridades governamentais, demonstrando o impacto das políticas públicas no desenvolvimento do sistema educacional e o papel crucial dos coordenadores pedagógicos nesse processo de transformação e adaptação.

### REFERÊNCIAS

ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. **Avaliação da política de reforma administrativa e de gestão da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo: Projeto Escola Padrão.**

Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2004.

**BRASIL. Resolução CNE/CP nº 14, de 19 de dezembro de 2017.** Define as diretrizes para a educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 2017. Seção I, p. 13. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes/333>. Acesso em 19 set. 2024.

**BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre as diretrizes para formação de professores. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 2019. Seção I, p. 18. <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes/333>. Acesso em 19 set. 2024.

SÃO PAULO. **Decreto n.º 34.035, de 22 de outubro de 1991.** Institui o Projeto Educacional “Escola Padrão” na Secretaria de Educação. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1991/decreto-34035-22.10.1991.html>. Acesso em: 15 set. 2024.

**SÃO PAULO. Decreto nº 33.235, de 6 de maio de 1991.** Institui o Núcleo de Gestão Estratégica na Secretaria da Educação. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 7 maio 1991. Seção I, p. 1. Disponível em <https://leisestaduais.com.br/sp/decreto-n-33235-1991-sao-paulo-institui-o-nucleo-de-gestao-estrategica-na-secretaria-da-educacao-e-da-outras-providencias>. Acesso em 19 set. 2024.

**SÃO PAULO. Resolução SE nº 1, de 14 de janeiro de 2019.** Dispõe sobre [tema da resolução]. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 15 jan. 2019. Seção I, p. 32. Disponível em [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/1\\_19.HTM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/1_19.HTM). Acesso em 19 set. 2024.

**SÃO PAULO. Resolução SE nº 19, de 12 de maio de 2015.** Institui diretrizes para o ensino médio. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 13 maio 2014. Seção I, p. 27. Disponível em [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/19\\_15.HTM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/19_15.HTM). Acesso em 19 set. 2024.

**SÃO PAULO. Resolução SE nº 47, de 13 de dezembro de 2016.** Dispõe sobre a organização curricular. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 14 dez. 2016. Seção I, p. 22. Disponível em <https://pesquisaseduc.fde.sp.gov.br/legislacao?pageNumber=4&ano=2016>. Acessado em 19 set. 2024.

**SÃO PAULO. Resolução SE nº 5, de 29 de janeiro de 2018.** Estabelece normas para o funcionamento de escolas estaduais. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 30 jan. 2018. Seção I, p. 34. Disponível em <https://pesquisaseduc.fde.sp.gov.br/legislacao?pageNumber=4&ano=2018>. Acessado em 19 set. 2024.

**SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Resolução SE nº 211, de 11 de novembro de 1994.** Estabelece diretrizes para a organização das escolas da rede estadual de ensino em 1995 e dispõe sobre providências correlatas. Disponível em: [https://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/211\\_94.htm](https://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/211_94.htm). Acesso em: 15 set. 2024.

SARMENTO, Albertina Paes. **Educação e trabalho: Um conflito sócio-econômico – O caso do projeto Escola Padrão em São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

SARMENTO, Albertina Paes; ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. **Escola-Padrão: curta vida, longa saudade.** Revista Eletrônica Saberes da Educação, v. 2, n. 1, p. 1-10, 2011.

## Neuropsicopedagogia institucional e clínica: um panorama integrado

Sabrinne Ferreira da Silva

### RESUMO

O presente estudo tem como objetivo apresentar um panorama integrado da temática Neuropsicologia institucional e clínica, seu histórico e principais intervenções. Para tanto, foram utilizadas referências bibliográficas conceituadas na temática. A neuropsicologia combina conhecimentos da neurologia e psicologia para entender como o funcionamento cerebral influencia o comportamento humano, aplicando esses conhecimentos tanto em contextos clínicos quanto institucionais.

**Palavras-chave:** neuropsicopedagogia; neuropsicologia; neuropsicopedagogia clínica; neuropsicopedagogia institucional;

### INTRODUÇÃO

A neuropsicopedagogia é uma disciplina emergente que combina princípios da neuropsicologia e da pedagogia para entender e intervir nos processos de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo. Este campo aborda tanto o contexto clínico quanto o institucional, oferecendo uma visão abrangente que engloba diagnóstico, intervenção e prevenção de dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento. Este estudo explora os fundamentos e as aplicações da neuropsicopedagogia nos contextos institucional e clínico, fundamentado em referências bibliográficas e artigos científicos recentes.

### DESENVOLVIMENTO

#### Neuropsicopedagogia Clínica e Avaliação Neuropsicopedagógica

A neuropsicopedagogia clínica se concentra na avaliação e intervenção de indivíduos com dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, utilizando abordagens baseadas em evidências para promover a reabilitação e o desenvolvimento.

Simão, Aimi e Correa (2021) destrincham que, segundo a Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia (SBNPp), a formação do Neu-



ropsicopedagogo se dá através do curso de pós-graduação (*lato sensu*) com a titulação mínima certificada de Neuropsicopedagogia, sendo o principal intuito construir uma representatividade social que possa promover a ascensão da nova profissão no cenário nacional, além de normatizar e codificar as diretrizes técnico-científicas na prática profissional. De acordo com a SBNPp, o profissional Neuropsicopedagogo pode atuar em duas áreas distintas: a Institucional e a Clínica.

Russo (2015) afirma que, está dentro do escopo de atuação do Neuropsicopedagogo Clínico a observação, identificação e análise do ambiente escolar no que tange o desenvolvimento humano em áreas motoras, cognitivas e comportamentais.

A avaliação neuropsicopedagógica é um processo detalhado que envolve a aplicação de testes e observações para medir funções cognitivas como memória, atenção, linguagem, e habilidades visuoespaciais. Esta avaliação é crucial para identificar dificuldades específicas e planejar intervenções personalizadas. Segundo Matos e Louzã (2016), uma avaliação precisa e detalhada é fundamental para o diagnóstico diferencial de transtornos como dislexia, TDAH e transtornos do espectro autista.

Como ciências basilares para a constituição da Neuropsicopedagogia, as Neurociências, a Psicologia Cognitiva e a Pedagogia se entrelaçam para auxiliar o profissional Neuropsicopedagogo na construção teórica e prática de questões relacionadas à aprendizagem. Vários estudos sinalizam que não basta o professor conhecer apenas os conceitos acerca do sistema nervoso e o processo de aprendizagem, precisa também compreender como intervir nesse processo (Simão, Aimi e Correa, 2021).

## INTERVENÇÃO E REABILITAÇÃO

A intervenção neuropsicopedagógica visa desenvolver estratégias que ajudem os indivíduos a superar ou compensar suas dificuldades de aprendizagem. Programas de reabilitação cognitiva, treinamento em habilidades específicas e terapias comportamentais são frequentemente utilizados. Estudos mostram que intervenções personalizadas e baseadas em evidências podem levar a melhorias significativas no desempenho acadêmico e na qualidade de vida (Fonseca, 2017).

É uma abordagem multidisciplinar que combina princípios da neurociência, psicologia e pedagogia para desenvolver estratégias que ajudem indivíduos com dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo. Essas intervenções são personalizadas e baseadas em uma compreensão detalhada das necessidades específicas de cada indivíduo, obtida por meio de avaliações neuropsicopedagógicas rigorosas. A seguir, discutiremos as principais características, métodos e benefícios das intervenções neuropsicopedagógicas.

### Características das Intervenções Neuropsicopedagógicas

- 1. Personalização:** As intervenções são adaptadas às necessidades individuais, considerando os pontos fortes e fracos cognitivos, emocionais e comportamentais de cada pessoa.
- 2. Base em Evidências:** Utilizam-se práticas e métodos baseados em pesquisas científicas robustas e estudos empíricos que demonstraram eficácia em populações semelhantes.

- 3. Abordagem Multidisciplinar:** Envolve a colaboração entre neuropsicopedagogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, professores e, quando necessário, outros profissionais de saúde.
- 4. Contexto Ecológico:** Consideram o ambiente em que o indivíduo está inserido, incluindo a escola, a família e, se aplicável, o local de trabalho.

## Métodos de Intervenção

- 1. Treinamento Cognitivo:** Programas que visam melhorar funções cognitivas específicas como atenção, memória, funções executivas e habilidades visuoespaciais. Por exemplo, o uso de jogos e atividades estruturadas para fortalecer a memória de trabalho ou a atenção sustentada.
- 2. Reabilitação Neuropsicopedagógica:** Intervenções intensivas para indivíduos com lesões cerebrais ou déficits cognitivos graves. Envolve exercícios repetitivos e graduais para recuperar ou compensar funções cognitivas perdidas.
- 3. Terapia Comportamental:** Utilização de técnicas comportamentais para melhorar a regulação emocional, habilidades sociais e comportamentos adaptativos. Isso pode incluir estratégias de reforço positivo, treinamento em habilidades sociais e técnicas de manejo de estresse.
- 4. Suporte Acadêmico:** Desenvolvimento de estratégias e acomodações para ajudar estudantes com dificuldades de aprendizagem a terem sucesso acadêmico. Isso pode incluir tutoria, uso de tecnologias assistivas, e modificação de tarefas escolares para torná-las mais acessíveis.
- 5. Intervenções Psicoeducativas:** Programas que educam os indivíduos e suas famílias sobre as naturezas das dificuldades de aprendizagem ou desenvolvimento, proporcionando estratégias para lidar com os desafios diários e promover o sucesso a longo prazo.
- 6. Terapia Ocupacional:** Focada em melhorar as habilidades motoras finas e grossas, a coordenação e a integração sensorial, essencial para a execução de tarefas acadêmicas e da vida diária.

## Neuropsicopedagogia Institucional e Intervenções

A neuropsicopedagogia institucional aplica seus princípios em ambientes como escolas, empresas e organizações comunitárias para promover o desenvolvimento cognitivo e emocional saudável. No contexto educacional, a neuropsicopedagogia pode ajudar a desenvolver programas que atendam às necessidades de estudantes com dificuldades de aprendizagem e outros transtornos neuropsicopedagógicos. Segundo Semrud-Clikeman e Ellison (2009), intervenções precoces e personalizadas podem melhorar significativamente os resultados acadêmicos e comportamentais de crianças com TDAH, dislexia e outros transtornos.

No contexto institucional, a neuropsicopedagogia visa aplicar esses conhecimentos em ambientes educacionais e organizacionais para promover o bem-estar e o desenvolvi-

mento cognitivo e emocional dos indivíduos. Essa atuação pode ser em diferentes tipos de instituições, como escolas, universidades, empresas e outras organizações. Seu objetivo é criar ambientes que favoreçam o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos indivíduos. Algumas das principais áreas de atuação incluem:

## **Integração entre Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional**

A integração entre neuropsicopedagogia clínica e institucional é essencial para uma abordagem holística no tratamento e suporte de indivíduos com necessidades neuropsicopedagógicas. Por exemplo, crianças diagnosticadas com TDAH na clínica podem beneficiar-se de programas de apoio escolar desenvolvidos com base em suas avaliações neuropsicopedagógicas. Da mesma forma, adultos que sofrem de dificuldades cognitivas podem se beneficiar de programas de reabilitação que se estendem aos seus locais de trabalho, facilitando a reintegração e a adaptação às suas funções laborais.

Apesar dos avanços, a neuropsicopedagogia enfrenta desafios como a necessidade de padronização de métodos de avaliação e intervenção, além de uma maior integração entre disciplinas. A pesquisa futura deve focar em desenvolver ferramentas mais acessíveis e eficazes, bem como em promover uma maior colaboração entre neuropsicopedagogos clínicos e institucionais.

A tecnologia desempenha um papel crescente na neuropsicopedagogia, com o uso de realidade virtual e inteligência artificial para avaliações e intervenções. Estudos indicam que essas tecnologias podem proporcionar uma avaliação mais precisa e intervenções mais envolventes, personalizadas e eficazes (Parsons e Rizzo, 2008). A formação de neuropsicopedagogos também precisa evoluir para incorporar esses novos conhecimentos e tecnologias. Programas de treinamento devem incluir módulos sobre intervenções institucionais e o uso de tecnologias emergentes na prática clínica.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A intervenção neuropsicopedagógica representa uma abordagem abrangente e integrada para abordar dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo. Com uma base sólida em evidências científicas e uma aplicação prática em contextos variados, essas intervenções têm o potencial de transformar vidas, promovendo o desenvolvimento cognitivo e emocional, melhorando o desempenho acadêmico e aumentando a qualidade de vida dos indivíduos.

A neuropsicopedagogia clínica foca na avaliação e intervenção personalizada, enquanto a institucional aplica esses princípios em ambientes educacionais e corporativos para promover um desenvolvimento saudável e produtivo. A integração entre essas duas áreas é essencial para uma abordagem holística, garantindo que as necessidades dos indivíduos sejam atendidas de maneira completa e contínua.

A pesquisa contínua é crucial para o avanço da neuropsicopedagogia. Investir em estudos que avaliem a eficácia de novas intervenções, especialmente aquelas que incorporam tecnologia como realidade virtual e inteligência artificial, pode proporcionar

insights valiosos e ampliar as possibilidades de tratamento. Além disso, o desenvolvimento de novas ferramentas de avaliação e intervenção, acessíveis e eficazes, é fundamental para garantir que um maior número de indivíduos possa se beneficiar dessas práticas.

A formação e capacitação dos profissionais também devem evoluir para incluir as últimas descobertas e tecnologias emergentes. Programas de treinamento que ofereçam uma abordagem interdisciplinar e prática podem preparar melhor os neuropsicopedagogos para enfrentar os desafios do campo e fornecer intervenções de alta qualidade.

No entanto, ainda existem desafios significativos a serem superados. A falta de recursos e acesso a profissionais qualificados, especialmente em áreas rurais ou comunidades desfavorecidas, limita o alcance das intervenções. É essencial desenvolver políticas públicas e programas de financiamento que suportem a expansão dos serviços neuropsicopedagógicos. Além disso, as intervenções precisam ser culturalmente sensíveis e adaptadas às realidades e valores de diferentes populações para serem verdadeiramente eficazes.

A continuidade das intervenções e a garantia de que os ganhos sejam sustentáveis a longo prazo também são preocupações importantes. Isso requer um planejamento cuidadoso e a colaboração contínua entre profissionais, famílias e instituições. Programas de acompanhamento e suporte contínuo podem ajudar a manter os progressos alcançados e a proporcionar suporte adicional conforme necessário.

Em suma, a neuropsicopedagogia oferece uma abordagem rica e diversificada para a promoção da saúde mental e do bem-estar. A integração de práticas clínicas e institucionais, apoiada por pesquisas robustas e o desenvolvimento contínuo de novas ferramentas e métodos, pode proporcionar intervenções mais abrangentes e eficazes. Com investimentos apropriados em pesquisa, tecnologia e formação profissional, a neuropsicopedagogia pode continuar a evoluir e expandir seu impacto, melhorando a qualidade de vida de indivíduos com necessidades neuropsicopedagógicas e contribuindo para o desenvolvimento de sociedades mais inclusivas e saudáveis.

## REFERÊNCIAS

FEUERHAHN, Nicole; KÜHNEL, Jens; KUDIELKA, Britta Maria. **Interaction effects of work-related demands and resources on emotional exhaustion and job satisfaction.** *Journal of Occupational Health Psychology*, v. 18, n. 1, p. 15-24, 2013.

FONSECA, Rochele Paz. **Neuropsicopedagogia: Fundamentos e Práticas.** *Revista Brasileira de Neuropsicopedagogia*, v. 2, n. 1, p. 5-20, 2017.

MATOS, Paulo F.; LOUZÃ, Manoel R. **Avaliação neuropsicopedagógica em crianças com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade.** *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 29, n. 2, p. 56-62, 2016.

PARSONS, Thomas D.; RIZZO, Albert A. **Affective outcomes of virtual reality exposure therapy for anxiety and specific phobias: A meta-analysis.** *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, v. 39, n. 3, p. 250-261, 2008.

RUSSO, Rita Margarida Toler. **Neuropsicopedagogia Clínica: Introdução, Conceitos, Teoria e Prática**. Curitiba: Juruá, 2015

SSEMRUD-CLIKEMAN, Melissa; ELLISON, Phyllis Anne Teeter. Child **Neuropsychology: Assessment and Interventions for Neurodevelopmental Disorders**. Springer, 2009.

SIMÃO, Guilherme Faquim; AIMI, Daniele Morgenstern; CORREA, Thiago Henrique Barnabé. **Implicações neuropsicopedagógicas na compreensão clínica do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (tdah) em crianças**. *Revista Triângulo*, v. 14, n. 2, p. 8-25, 2021.

SOHLBERG, Margaret M.; McLAUGHLIN, Kate A.; PAVESE, Annmarie; HEIDRICH, Anna; POSNER, Michael I. **Evaluation of attention process training and brain injury education in persons with acquired brain injury**. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, v. 22, n. 5, p. 656-676, 2005.

## Psicologia da educação e aprendizagem: um panorama histórico

Sabrinne Ferreira da Silva

### RESUMO

A psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento é uma área que busca compreender como os processos cognitivos, emocionais e sociais influenciam o aprendizado e o crescimento humano ao longo da vida. Este estudo explora as principais teorias e conceitos que fundamentam essa área, abordando contribuições de estudiosos como Piaget (1952), Vygotsky (1978), Skinner (1953) e Bandura (1977). Além disso, são discutidas as implicações práticas dessas teorias para o ambiente educacional, destacando estratégias que promovem um desenvolvimento saudável e um aprendizado eficaz.

**Palavras-chave:** psicologia; educação; aprendizagem; psicologia da educação; psicologia da aprendizagem.

### INTRODUÇÃO

A psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento investiga como as pessoas adquirem conhecimentos, habilidades e comportamentos ao longo de suas vidas. Este campo interdisciplinar combina elementos da psicologia, educação, neurociência e sociologia para entender os mecanismos subjacentes ao aprendizado e desenvolvimento humano. As teorias propostas por Jean Piaget, Lev Vygotsky, B.F. Skinner e Albert Bandura desempenham papéis centrais na formação das práticas educacionais e no entendimento do desenvolvimento infantil e adultos.

### DESENVOLVIMENTO

#### Teorias Clássicas da Psicologia do Desenvolvimento

As teorias clássicas do desenvolvimento são marcos teóricos fundamentais que formaram a base do entendimento sobre como os indivíduos crescem, aprendem e se desenvolvem ao longo do tempo. Elas foram formuladas por pioneiros da psicologia e oferecem diferentes perspectivas sobre os processos cognitivos, emocionais e sociais que ocorrem durante o desenvolvimento humano. A seguir, serão apresentadas algumas das principais teorias clássicas do desenvolvimento.



## Jean Piaget e o Desenvolvimento Cognitivo

Jean Piaget (1952) é amplamente reconhecido por sua teoria do desenvolvimento cognitivo, que propõe que as crianças passam por quatro estágios de desenvolvimento mental, cada um caracterizado por formas distintas de pensar e compreender o mundo. Esses estágios são:

1. **Sensório-Motor (0-2 anos):** Neste estágio, a inteligência da criança é demonstrada por meio de ações motoras sem o uso de símbolos. As crianças aprendem sobre o mundo através de seus sentidos e ações físicas, como pegar, sacudir e lançar objetos. Um desenvolvimento crucial neste estágio é a permanência do objeto, a compreensão de que os objetos continuam a existir mesmo quando não estão à vista.
2. **Pré-Operacional (2-7 anos):** As crianças começam a usar a linguagem para explorar e compreender seu mundo. Elas são capazes de pensar simbolicamente, mas seu pensamento é egocêntrico, ou seja, elas têm dificuldade em ver as coisas do ponto de vista dos outros. Neste estágio, as crianças também começam a desenvolver a habilidade de jogar de forma mais complexa, imitando atividades dos adultos.
3. **Operacional Concreto (7-11 anos):** O pensamento das crianças torna-se mais lógico e organizado, mas ainda é muito concreto. Elas podem realizar operações mentais como classificação e seriação, e começam a entender conceitos de conservação, que é a noção de que a quantidade de uma substância não muda apenas porque sua forma é alterada.
4. **Operacional Formal (11 anos em diante):** Neste estágio, o pensamento abstrato e lógico torna-se possível. Os adolescentes podem pensar em conceitos teóricos, raciocinar sobre situações hipotéticas e usar a lógica dedutiva. Eles também são capazes de planejar e considerar várias soluções para um problema.

## Lev Vygotsky e a Teoria Sociocultural

Lev Vygotsky (1978) propôs que o desenvolvimento cognitivo é fortemente influenciado pelo contexto social e cultural em que uma pessoa está inserida. Ao contrário de Piaget, que focou nos estágios individuais de desenvolvimento, Vygotsky (1978) enfatizou a interação social como um motor essencial do desenvolvimento cognitivo. Seus principais conceitos incluem:

1. **Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP):** A ZDP representa a distância entre o que uma criança pode fazer sozinha e o que ela pode fazer com ajuda. Vygotsky (1978), argumentou que o aprendizado ocorre na ZDP, onde a criança é desafiada a progredir com a ajuda de um tutor ou colega mais experiente.
2. **Mediação:** Segundo Vygotsky (1978), as ferramentas psicológicas, como a linguagem, são mediadores cruciais do desenvolvimento cognitivo. A linguagem, em particular, desempenha um papel fundamental na formação do pensamento e na capacidade de resolver problemas.
3. **Interação Social:** Vygotsky (1978), destacou que o aprendizado é um processo social e que o desenvolvimento cognitivo é amplamente influenciado pelas interações com outros. A colaboração e o diálogo com colegas e adultos mais experientes são essenciais para o desenvolvimento de habilidades cognitivas complexas.

## B.F. Skinner e o Behaviorismo

B.F. Skinner (1953) é um dos principais teóricos do behaviorismo, que enfatiza o papel do ambiente em moldar o comportamento. Ele propôs o conceito de condicionamento operante, que é o processo pelo qual o comportamento é modificado por suas consequências. Seus principais conceitos incluem:

1. **Reforço Positivo e Negativo:** Skinner (1953), identificou que comportamentos podem ser fortalecidos por reforços positivos (recompensas) ou negativos (remover algo desagradável). Por exemplo, dar um doce a uma criança por fazer a lição de casa (reforço positivo) ou permitir que ela saia mais cedo de uma tarefa chata se terminar rapidamente (reforço negativo).
2. **Punição:** Diferente do reforço, a punição visa diminuir a probabilidade de um comportamento. A punição positiva envolve a adição de uma consequência indesejável após um comportamento (por exemplo, receber uma bronca), enquanto a punição negativa envolve a remoção de algo desejável (por exemplo, perder tempo de recreio).
3. **Modelagem e Modelagem Sucessiva:** Skinner (1953) também explorou a modelagem, onde comportamentos complexos são ensinados através da recompensa de aproximações sucessivas do comportamento desejado. Este método é frequentemente utilizado na educação e no treinamento de animais.

## Albert Bandura e a Aprendizagem Social

Albert Bandura (1977) foi precursor da teoria da aprendizagem social, também conhecida como teoria da aprendizagem social-cognitiva. Essa teoria destaca que os indivíduos aprendem não apenas através de reforços diretos (como na teoria behaviorista), mas também por observação e imitação dos comportamentos de outras pessoas, especialmente aquelas que são modelos significativos em suas vidas. Bandura (1977) argumentou que a aprendizagem ocorre através de um processo de observação, imitação e modelagem, onde os comportamentos aprendidos podem ser reforçados ou inibidos dependendo das consequências que eles trazem.

Um dos experimentos mais famosos de Bandura (1977) que ilustra sua teoria é o experimento do Bobo Doll, onde crianças observaram adultos interagindo com um boneco inflável (Bobo Doll) de maneira agressiva ou não agressiva. As crianças que observaram os adultos agindo de maneira agressiva foram mais propensas a imitar esse comportamento quando tiveram a oportunidade de interagir com o boneco.

Além de suas contribuições para a psicologia da aprendizagem, Bandura (1977) também é conhecido por seus estudos sobre autoeficácia, que se refere à crença de uma pessoa em sua capacidade de executar tarefas específicas de maneira eficaz.

Albert Bandura (1977) sugere que as pessoas aprendem observando os outros e imitando seus comportamentos. Seus principais conceitos incluem:

1. **Modelagem:** Bandura (1977) argumentou que grande parte do aprendizado ocorre através da observação e imitação de modelos. Crianças e adultos podem aprender novos comportamentos observando os outros, sem a necessidade de prática direta.
2. **Autoeficácia:** Bandura (1977) introduziu o conceito de autoeficácia, que é a crença nas próprias capacidades para realizar uma tarefa específica. A autoeficácia influencia a motivação, o esforço e a perseverança em face de desafios.
3. **Reciprocidade Triádica:** Bandura propôs que o comportamento humano é influenciado por uma interação contínua entre comportamentos, fatores pessoais (como cognitivos, afetivos e biológicos) e eventos ambientais.

## Aplicações Práticas na Educação

### Implementação das Teorias em Sala de Aula

As teorias de Piaget (1952), Vygotsky (1978), Skinner (1953) e Bandura (1977) oferecem diretrizes práticas para criar ambientes de aprendizagem eficazes. Por exemplo, atividades baseadas em jogos e exploração livre, conforme sugerido por Piaget (1952), incentivam as crianças a aprenderem ativamente. A aplicação da ZDP de Vygotsky (1978) sugere a importância de uma instrução diferenciada e do trabalho colaborativo. Técnicas de ensino baseadas em reforço positivo e negativo, inspiradas pelo trabalho de Skinner (1953), podem aumentar a motivação dos alunos e melhorar o comportamento em sala de aula. As estratégias de ensino que utilizam a modelagem, conforme defendido por Bandura (1977), ajudam os alunos a desenvolver habilidades observando e imitando outros. A promoção da autoeficácia pode ser feita através do estabelecimento de metas alcançáveis e do fornecimento de feedback positivo.

### Estratégias de Ensino Baseadas em Reforço

Inspiradas pelo trabalho de Skinner (1953), as estratégias de ensino baseadas em reforço positivo e negativo podem aumentar a motivação dos alunos e melhorar o comportamento em sala de aula. Técnicas como sistemas de pontos, recompensas e feedback imediato são exemplos práticos de aplicação dessas teorias. Além disso, é importante que os educadores sejam consistentes e justos na aplicação dessas estratégias para evitar a criação de um ambiente de aprendizagem desigual ou injusto.

### Modelagem e Autoeficácia

As estratégias de ensino que utilizam a modelagem, conforme defendido por Bandura (1977), ajudam os alunos a desenvolver habilidades observando e imitando outros. A promoção da autoeficácia pode ser feita através do estabelecimento de metas alcançáveis e do fornecimento de feedback positivo. Educadores podem criar oportunidades para que os alunos tenham sucesso em tarefas desafiadoras, o que pode fortalecer sua autoeficácia e, conseqüentemente, sua motivação e desempenho acadêmico.

## Desafios e Perspectivas Futuras

### Integração de Novas Tecnologias

A evolução tecnológica traz novos desafios e oportunidades para a psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento. A integração de tecnologias digitais em ambientes de aprendizagem pode potencializar o engajamento e a personalização da educação, mas também requer uma adaptação das teorias tradicionais para um contexto digital. Ferramentas como plataformas de aprendizagem online, jogos educativos e realidade aumentada podem oferecer novas formas de aprendizado, mas também exigem que os educadores e psicólogos se adaptem a essas mudanças e desenvolvam novas estratégias para integrá-las efetivamente.

### Diversidade e Inclusão

A consideração da diversidade cultural, socioeconômica e individual é essencial para o desenvolvimento de estratégias educacionais inclusivas. As teorias devem ser continuamente revisadas e adaptadas para atender às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas origens. Isso inclui o desenvolvimento de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as diferenças individuais e culturais, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e equitativo para todos os estudantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento oferece uma base teórica sólida para compreender os processos pelos quais os indivíduos adquirem conhecimentos e habilidades ao longo da vida. As teorias de Piaget, Vygotsky, Skinner e Bandura, cada uma com suas abordagens únicas, contribuíram significativamente para a construção de práticas educacionais eficazes. Piaget nos oferece uma compreensão detalhada dos estágios cognitivos, Vygotsky destaca a importância do contexto social e cultural, Skinner enfatiza o papel dos reforços no comportamento, e Bandura introduz a importância da observação e da autoeficácia.

No entanto, o cenário educacional do século XXI apresenta novos desafios e oportunidades que exigem uma abordagem flexível e adaptável. A integração de tecnologias digitais e a necessidade de uma educação inclusiva e diversificada são fatores que exigem a contínua evolução das teorias e práticas educacionais. A aplicação prática dessas teorias deve ser constantemente revisada e adaptada para garantir que todos os alunos tenham acesso a um ambiente de aprendizagem que promova seu desenvolvimento integral e aprendizado contínuo.

Portanto, é crucial que educadores e psicólogos estejam atentos às novas pesquisas e desenvolvimentos na área, utilizando essas teorias como fundamentos, mas também inovando e adaptando suas práticas para atender às necessidades de um mundo em constante mudança. Ao fazer isso, podemos criar ambientes de aprendizagem mais eficazes e inclusivos, que não só promovam o desenvolvimento cognitivo, mas também o crescimento emocional e social dos alunos, preparando-os para os desafios do futuro.

## REFERÊNCIAS

- BANDURA, Albert. **Social learning theory**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1977.
- BRAZIL, Marcelo Alves. **Leitura musical para iniciantes em aulas coletivas de violão: uma visão através da Teoria da Autoeficácia**. 2018.
- PIAGET, Jean. **The origins of intelligence in children**. New York: International Universities Press, 1952.
- VYGOTSKY, Lev S. **Mind in society: the development of higher psychological processes**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.
- SKINNER, Burrhus F. **Science and human behavior**. New York: Macmillan, 1953.
- SANTROCK, John W. **Educational psychology**. New York: McGraw-Hill Education, 2018.
- WOOLFOLK, Anita. **Educational psychology**. Boston: Pearson Education, 2016.
- SCHUNK, Dale H. **Learning theories: an educational perspective**. Boston: Pearson, 2012.
- BERK, Laura E. **Development through the lifespan**. Boston: Pearson, 2014.
- BRUNER, Jerome S. **Toward a theory of instruction**. Cambridge: Harvard University Press, 1966.
- MAYER, Richard E. **Learning and instruction**. Boston: Pearson, 2008.

# Importância de intervenções de treino de habilidades sociais em indivíduos neurodivergentes

Sabrinne Ferreira da Silva

## RESUMO

Este estudo trata sobre a importância de intervenções de treino de habilidades sociais em indivíduos neurodivergentes. Foram exploradas as diferentes abordagens, métodos e resultados dessas intervenções, com um foco especial na eficácia em promover habilidades sociais adaptativas e melhoria na qualidade de vida. Para tanto, utilizou-se para esta revisão bibliográfica, artigos científicos selecionados por critério analítico, de acordo com a relevância para a temática.

**Palavras-chave:** habilidades sociais; psicologia; neurodivergentes.

## INTRODUÇÃO

A neurodiversidade é um conceito que destaca e celebra a diversidade natural nas funções cerebrais e nos estilos cognitivos. O termo foi popularizado por volta da década de 1990 por ativistas, principalmente no contexto do autismo, para propor uma perspectiva diferente sobre as diferenças neurobiológicas. A ideia central da neurodiversidade é que as variações no funcionamento do cérebro são tão naturais quanto a diversidade em outras características humanas, como raça, gênero e habilidades físicas.

Segundo Araujo, Silva e Zanon (2023), o movimento da neurodiversidade, iniciou-se no fim do século XX e começo do século XXI, surgiu em contradição aos termos de divisão entre normal e anormal ou patológico, indo na contramão do modelo médico e do discurso de eugenia até então vigente.

A neurodiversidade reconhece que condições como autismo, TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), dislexia, entre outras, são apenas diferentes manifestações da diversidade neurológica, e não necessariamente disfunções a serem corrigidas. Essa abordagem busca diminuir o estigma associado a essas condições e promover uma aceitação mais ampla da variedade de formas de processar informações e experienciar o mundo.

O surgimento do termo neurodiversidade traz consigo um marco sociocultural e histórico.



O termo “*neurodiversity*” (traduzido como neurodiversidade no Brasil) foi adotado pela primeira vez por Judy Singer, em 1998, com o intuito de criar uma perspectiva diferente sobre o TEA. Na obra intitulada “*NeuroDiversity: The Birth of an Idea*”, Singer (2017) discorre sobre como foi ser criada por uma mãe com TEA e ter uma filha que, durante os primeiros anos de vida, apresentou um padrão de desenvolvimento que fugia da normalidade. Ainda, relata sua experiência de se encontrar “dentro do espectro”, nomenclatura utilizada pela autora para descrever pessoas com interesses restritos, algumas dificuldades de relação com os pares, porém que não preenchem os critérios para o diagnóstico do TEA (Araujo, Silva e Zanon, 2023).

A neurodiversidade propõe a adaptação do ambiente para acomodar e aproveitar as diversas formas de pensar e aprender, uma dessas formas é por meio do treino de habilidades sociais. Esse conceito é essencial para promover a igualdade de oportunidades e construir uma sociedade mais inclusiva e justa para todas as pessoas, independentemente de suas características neurobiológicas.

As intervenções de treino de habilidades sociais podem promover o desenvolvimento dos neurodivergentes, de forma adaptativa e inclusiva, reconhecendo e respeitando as singularidades de cada indivíduo e com foco na qualidade de vida destes.

## DESENVOLVIMENTO

### Importância das Habilidades Sociais nas Neurodivergências

O termo habilidades sociais (HS) remete ao campo teórico-prático do treinamento de habilidades sociais (THS), conforme Bolsoni-Silva e Carrara (2010), já é amplamente caracterizado por Del Prette e Del Prette (1999; 2001), que realizaram extensa revisão da literatura. Estes autores afirmam que as habilidades sociais são essenciais para o desenvolvimento e o bem-estar emocional em todos os indivíduos, incluindo aqueles que são neurodivergentes e podem ser conceituadas como conjunto de comportamentos emitidos diante das demandas de uma situação interpessoal, desde que maximizem os ganhos e reduzam as perdas para as interações sociais.

De acordo com Sarmet (*et al.*, 2022), promover saúde mental à população neurodiversa, favorecer que sejam escutados, compreendidos e apoiados em suas necessidades tende a minimizar o risco de problemas de comportamento e é crucial para o desenvolvimento e para a qualidade de vida.

Conforme Bolsoni-Silva e Carrara (2010), no cenário atual, Caballo (1996) apresenta uma articulação conceitual entre habilidades sociais e expressão de atitudes, sentimentos, opiniões e desejos, enfatizando o respeito a si próprio e aos outros, existindo, em geral, resolução dos problemas imediatos da situação e diminuição da probabilidade de problemas futuros. Del Prette e Del Prette (1999) referem que a assertividade é uma das habilidades sociais e envolveria a expressão apropriada de sentimentos negativos e a defesa dos próprios direitos, e que uma pessoa socialmente habilidosa também deveria apresentar habilidades de comunicação, de resolução de problemas interpessoais, de cooperação e de desempenhos nas atividades profissionais.

O Treinamento de Habilidades Sociais (THS) pode ser considerado como um dos mais profícuos movimentos da Psicologia nas últimas décadas. Com origem na Inglaterra nos anos 60 foi, inicialmente, concebido como um método de intervenção para a promoção de habilidades sociais. O THS, tanto pelo seu escopo, quanto pela sua base teórica, alcançou maior aceitação que o Treinamento Assertivo, originário dos Estados Unidos, do qual ele foi contemporâneo (Del Prette e Del Prette, 2000; Del Prette e Del Prette, 2003).

Embora as pessoas neurodivergentes possam enfrentar desafios específicos nas interações sociais, é fundamental reconhecer a importância do desenvolvimento dessas habilidades para promover uma vida plena e participativa. Algumas razões para destacar a importância das habilidades sociais nas neurodivergências incluem:

- **Relacionamentos Interpessoais:** As habilidades sociais são cruciais para estabelecer e manter relacionamentos saudáveis. Ter a capacidade de se comunicar efetivamente, entender as emoções dos outros e expressar as próprias emoções contribui para a construção de conexões significativas.
- **Integração Social:** Habilidades sociais adequadas facilitam a integração em grupos sociais, como escola, trabalho e comunidade. A aceitação e o entendimento por parte dos outros podem ser promovidos quando as habilidades sociais são desenvolvidas.
- **Bem-Estar Emocional:** Entender e lidar com as próprias emoções e as emoções dos outros é crucial para o bem-estar emocional. Habilidades sociais eficazes ajudam na regulação emocional e no desenvolvimento de estratégias para lidar com situações desafiadoras.
- **Independência e Autonomia:** Habilidades sociais contribuem para a independência e autonomia ao longo da vida. Isso inclui habilidades de comunicação, negociação, resolução de conflitos e assertividade, que são importantes em diversas situações cotidianas.
- **Sucesso no Trabalho e na Educação:** No ambiente educacional e no mercado de trabalho, as habilidades sociais são frequentemente consideradas habilidades fundamentais. Colaboração, trabalho em equipe, comunicação eficaz e resolução de problemas são elementos essenciais para o sucesso nessas áreas.
- **Redução do Estigma e da Exclusão:** O desenvolvimento de habilidades sociais pode ajudar a reduzir o estigma associado às neurodivergências. Quando as pessoas têm uma compreensão mais clara das diferenças neurobiológicas e as habilidades sociais são fortalecidas, é mais provável que ocorra uma inclusão genuína na sociedade.
- **Autoadvocacia:** Para indivíduos neurodivergentes, o desenvolvimento de habilidades sociais inclui a capacidade de se autoadvogar, expressar necessidades e buscar apoio quando necessário. Isso é crucial para garantir que suas necessidades sejam compreendidas e atendidas.

Promover o desenvolvimento das habilidades sociais em indivíduos neurodivergentes requer abordagens adaptativas e inclusivas, reconhecendo e respeitando suas necessidades específicas. O suporte adequado e ambientes que incentivem a prática e a aplicação dessas habilidades são fundamentais para garantir o sucesso social e emocional.

## Intervenções Tradicionais de Treino de Habilidades Sociais

Os treinos de habilidades sociais podem mudar conforme o objetivo à ser alcançado, mas costumeiramente os mais relevantes envolvem, conforme afirmam Bolsoni-Silva (2010): comunicação, expressividade e enfrentamento (expressar sentimentos positivos, negativos e opiniões, demonstrar carinho, habilidades acadêmicas (tirar dúvidas, seguir as orientações do professor, saber trabalhar de forma independente); habilidades de autocontrole (controlar o humor, negociar, lidar com críticas); habilidades de relacionamentos com pares (cumprimentar, elogiar, oferecer ajuda, convidar os colegas para brincar); habilidades de ajustamento (atender a pedidos; seguir regras e instruções, usar tempo livre de forma apropriada); habilidades assertivas (responder a cumprimentos, iniciar conversação, aceitar e recusar convites). Del Prette e Del Prette (2006) reiteraram a relevância das habilidades sociais acadêmicas, de autocontrole e expressividade emocional, solução de problemas interpessoais, habilidades para fazer amizades, civilidade, empatia e assertividade.

Essas intervenções são frequentemente usadas para ajudar pessoas com dificuldades sociais, incluindo aquelas que são neurodivergentes. Abaixo estão algumas intervenções tradicionais de treino de habilidades sociais, apoiadas por referências científicas:

PECS (Sistema de Comunicação por Troca de Figuras): Conforme Bondy e Frost (1994), o PECS é frequentemente usado como uma abordagem de comunicação para indivíduos com autismo. Ele enfatiza a troca de figuras para facilitar a comunicação e a interação social.

Treinamento em Teoria da Mente (ToM): De acordo com Baron-Cohen, Leslie e Frith (1985), trata-se de ajudar os indivíduos a compreender e interpretar as emoções e intenções dos outros. É particularmente relevante para pessoas com autismo, que podem ter desafios na compreensão das perspectivas alheias.

E a mais contemporânea e utilizada atualmente, a técnica da Análise do Comportamento Aplicada (ABA), apresenta-se como uma das principais estratégias para desenvolver habilidades necessárias a fim de que o indivíduo neurodivergente consiga progredir, no contexto social e na aprendizagem. De acordo com Dawson (*et al.*, 2010), trata-se de uma abordagem que usa princípios da aprendizagem para modificar comportamentos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, as intervenções de habilidades sociais desempenham um papel crucial no desenvolvimento e no bem-estar dos indivíduos neurodivergentes. A importância dessas intervenções é respaldada por uma base científica sólida, que destaca a eficácia de várias abordagens em melhorar as interações sociais, a comunicação e a qualidade de vida.

Nesse contexto, é importante considerar que as intervenções devem ser personalizadas, levando em consideração as necessidades individuais e o contexto específico de cada pessoa neurodivergente, para que se possa alcançar resultados eficientes. A

pesquisa continua a aprimorar as abordagens terapêuticas, destacando a importância de uma abordagem inclusiva e centrada na pessoa para promover o desenvolvimento de habilidades sociais ao longo da vida. Conclui-se ainda que o treino de habilidades sociais é essencial para este processo e é uma metodologia enriquecedora para o campo de atuação da psicologia, capaz de proporcionar mudanças nas formas de existir e vivenciar dos neurodivergentes, bem como de seus conviventes. Para tanto, necessita-se da ampla divulgação desta área de atuação, bem como estudo e dedicação contínuos psicólogos, considerando as particularidades de cada caso e necessidade de aprimoramento das técnicas para melhor atuação profissional e satisfação dos envolvidos. O trabalho dos psicólogos no treino de habilidades sociais possibilita, de certa forma, o desenvolvimento e ampliação de oportunidades para as pessoas neurodiversas.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ana Gabriela Rocha; SILVA, Mônica Aparecida da; ZANON, Regina Basso. **Autismo, neurodiversidade e estigma: perspectivas políticas e de inclusão**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 27, p. e247367, 2023.

BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini; CARRARA, Kester. **Habilidades sociais e análise do comportamento: compatibilidades e dissensões conceitual-metodológicas**. Psicologia em revista, v. 16, n. 2, p. 330-350, 2010.

BONDY, Andrew S.; FROST, Lori A. **The picture exchange communication system**. Focus on autistic behavior, v. 9, n. 3, p. 1-19, 1994.

BARON-COHEN, Simon; LESLIE, Alan M.; FRITH, Uta. **Does the autistic child have a “theory of mind”?**. Cognition, v. 21, n. 1, p. 37-46, 1985.

DAWSON, Geraldine *et al.* **Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: the Early Start Denver Model**. Pediatrics, v. 125, n. 1, p. e17-e23, 2010.

SARMET, Yvanna Aires Gadelha *et al.* **Criação de um núcleo de atendimento à comunidade autista e neurodiversa na Universidade de Brasília: relato de experiência: Creation of a service center for the autistic and neurodiverse community at University of Brasília: an experience report**. Participação, v. 21, n. 37, p. 100-113, 2022.

## A importância da família para a psicologia escolar e educacional

Sabrinne Ferreira da Silva

### RESUMO

O presente estudo aborda a importância da família no contexto da psicologia escolar e educacional. Analisa-se como a participação ativa dos pais e responsáveis no ambiente escolar contribui para o desenvolvimento acadêmico e emocional dos estudantes. A pesquisa destaca teorias e estudos empíricos que reforçam a colaboração entre escola e família como elemento essencial para o sucesso escolar e a saúde mental dos alunos.

**Palavras-chave:** psicologia; educação; família; psicologia escolar; desenvolvimento.

### INTRODUÇÃO

A família é reconhecida como uma das principais influências no desenvolvimento e na formação das crianças e adolescentes. No contexto escolar, essa influência se torna ainda mais significativa, uma vez que o ambiente familiar pode afetar diretamente o desempenho acadêmico e o bem-estar emocional dos alunos. A psicologia escolar e educacional tem como um de seus principais objetivos compreender e promover o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando os múltiplos fatores que influenciam esse processo, entre eles, a família.

A relação entre família e escola é um tema amplamente discutido na literatura educacional e psicológica. Bronfenbrenner (1979), com sua teoria dos sistemas ecológicos, destaca a importância do microsistema, que inclui a família e a escola, e do mesossistema, que representa a interação entre esses ambientes, no desenvolvimento humano. A partir dessa perspectiva, entende-se que a colaboração entre família e escola é essencial para criar um ambiente de suporte e estímulo para os alunos.

Diversos estudos têm demonstrado que a participação ativa dos pais na vida escolar dos filhos está associada a melhores resultados acadêmicos, maior engajamento e motivação, bem como a um comportamento mais positivo em sala de aula (Epstein, 2001). No entanto, essa participação enfrenta desafios, como a falta de tempo, barreiras de comunicação e questões socioeconômicas, que podem dificultar a integração plena entre família e escola.



A psicologia escolar desempenha um papel crucial nesse contexto, atuando como mediadora e facilitadora da relação entre pais, alunos e escola. Através de intervenções específicas, programas de apoio e estratégias de comunicação, os psicólogos escolares podem promover um ambiente educativo que valorize e incorpore a participação familiar, reconhecendo-a como um fator determinante para o sucesso escolar e o bem-estar dos estudantes.

Além disso, a família também exerce um papel fundamental na promoção da saúde mental dos alunos. Um ambiente familiar acolhedor e seguro contribui para a prevenção de problemas emocionais e comportamentais, promovendo um desenvolvimento saudável. A colaboração entre psicólogos escolares e famílias é essencial para identificar precocemente e tratar transtornos emocionais, garantindo que os estudantes recebam o apoio necessário para superar desafios e desenvolver resiliência.

Neste estudo, serão exploradas as diversas dimensões da importância da família para a psicologia escolar e educacional. Serão abordadas as teorias que fundamentam essa relação, as práticas utilizadas para promover a integração entre família e escola, os impactos da participação familiar no desempenho acadêmico dos alunos e o papel da família como agente promotor da saúde mental. Através de uma análise abrangente, busca-se evidenciar a relevância dessa parceria para a construção de um ambiente educativo inclusivo e de suporte, que favoreça o desenvolvimento integral dos estudantes.

## DESENVOLVIMENTO

### A Relação entre Família e Escola

A relação entre família e escola é fundamental para a formação educacional e emocional dos estudantes. Bronfenbrenner (1979) destaca a importância dos sistemas ecológicos no desenvolvimento humano, onde a família e a escola fazem parte do microsistema que influencia diretamente o indivíduo. Segundo o autor, a interconexão entre esses microsistemas, chamada de mesossistema, é vital para o desenvolvimento saudável da criança.

A participação dos pais na vida escolar dos filhos pode se manifestar de várias formas, como no acompanhamento das atividades escolares, na comunicação frequente com os professores e na participação em reuniões e eventos escolares. Estudos mostram que essa participação está associada a melhores resultados acadêmicos, maior motivação e engajamento dos alunos, e a um comportamento mais positivo em sala de aula (Epstein, 2001).

Epstein (2001, p.4) afirma que:

A parceria entre família e escola é essencial para criar um ambiente educacional que apoie o desenvolvimento completo dos alunos. Quando pais e professores colaboram, os estudantes se beneficiam de um suporte mais robusto e consistente, tanto em casa quanto na escola.

Essa colaboração inclui atividades como o acompanhamento das tarefas de casa, a presença em reuniões escolares e a participação em eventos e projetos escolares.

Além disso, a relação entre família e escola pode ser fortalecida através de programas de intervenção que visam promover uma comunicação mais efetiva entre pais e professores. Esses programas, como o Programa de Educação Parental (PEP), têm se mostrado eficazes na melhoria do desempenho escolar e no bem-estar emocional dos alunos, oferecendo suporte tanto para as famílias quanto para as escolas.

## Teorias e Práticas na Psicologia Escolar

A psicologia escolar utiliza diversas teorias para entender a influência da família no desempenho escolar dos alunos. Vygotsky (1978) enfatiza a importância do contexto social no desenvolvimento cognitivo, sugerindo que a aprendizagem ocorre por meio da interação social. Nesse sentido, a família desempenha um papel crucial ao fornecer suporte emocional e cognitivo.

Piaget (1970), por sua vez, argumenta que o desenvolvimento cognitivo se dá através de estágios, e a família pode facilitar essa progressão ao oferecer um ambiente estimulante e encorajador. A colaboração entre pais e educadores pode criar um ambiente propício para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e socioemocionais dos alunos.

Vygotsky (1978, p. 89) afirmou que:

O desenvolvimento cognitivo das crianças é intrinsecamente ligado às interações sociais e culturais que elas experienciam. O papel da família, nesse contexto, é fornecer um ambiente rico em estímulos e interações que promovam a aprendizagem.

Essa perspectiva reforça a importância de um ambiente familiar que incentive o aprendizado por meio de interações significativas.

Práticas como o Programa de Educação Parental (PEP) visam fortalecer a parceria entre família e escola, fornecendo aos pais as ferramentas necessárias para apoiar a educação de seus filhos. Esse tipo de programa pode incluir workshops, palestras e sessões de orientação, onde os pais aprendem técnicas eficazes de comunicação e apoio escolar.

## Impacto da Participação Familiar no Desempenho Acadêmico

Diversos estudos empíricos demonstram a correlação positiva entre a participação familiar e o desempenho acadêmico. Uma meta-análise realizada por Fan e Chen (2001) mostrou que a participação dos pais está significativamente relacionada a melhores resultados acadêmicos, incluindo notas mais altas, melhor comportamento em sala de aula e maior motivação dos alunos.

Fan e Chen (2001, p. 15) afirmam que:

A participação ativa dos pais na educação dos filhos está positivamente associada com o desempenho acadêmico dos alunos. As crianças cujos pais estão mais envolvidos tendem a obter notas mais altas e a demonstrar comportamentos mais positivos na escola.

Essa associação positiva destaca a importância de iniciativas que incentivem e facilitem a participação dos pais no ambiente escolar.

Além disso, a participação dos pais pode ajudar a identificar e resolver problemas emocionais e comportamentais que possam interferir no aprendizado. A intervenção precoce e o suporte contínuo da família são fundamentais para a promoção da saúde mental dos estudantes.

A participação familiar não se limita apenas ao ambiente escolar, mas também se estende ao acompanhamento das atividades extracurriculares e ao apoio emocional nos momentos de dificuldade. Esse envolvimento integral contribui para a construção de um ambiente de segurança e confiança, que é essencial para o desenvolvimento saudável da criança e do adolescente.

## Desafios e Oportunidades

Apesar dos benefícios claros, a participação familiar na educação enfrenta diversos desafios. Fatores como a falta de tempo, dificuldades de comunicação entre pais e escola, e barreiras socioeconômicas podem limitar a participação ativa dos pais. É importante que as escolas desenvolvam estratégias para envolver todas as famílias, incluindo aquelas de contextos desfavorecidos.

A tecnologia pode ser uma aliada importante nesse processo, facilitando a comunicação e o engajamento dos pais. Plataformas digitais, aplicativos e redes sociais podem ser utilizados para manter os pais informados e envolvidos nas atividades escolares.

Além disso, é necessário que as escolas estejam preparadas para lidar com a diversidade cultural e social das famílias. Programas de formação continuada para professores e gestores escolares podem ajudar a criar uma cultura escolar inclusiva, que valorize a participação de todas as famílias e promova a igualdade de oportunidades.

Outro desafio significativo é a resistência de alguns pais em participar das atividades escolares, muitas vezes devido a experiências negativas passadas ou a uma falta de compreensão sobre a importância de seu envolvimento. Para superar essa barreira, é crucial que as escolas adotem uma abordagem acolhedora e proativa, oferecendo suporte e encorajando a participação de todas as famílias.

## A Família como Agente Promotor da Saúde Mental

A família desempenha um papel crucial na promoção da saúde mental dos estudantes. A presença de um ambiente familiar estável e acolhedor pode prevenir o desenvolvimento de problemas emocionais e comportamentais. Estudos indicam que crianças e adolescentes que têm um forte vínculo com seus pais apresentam menores índices de ansiedade, depressão e comportamentos de risco (Bowlby, 1988).

O ambiente familiar é o primeiro espaço onde a criança desenvolve suas habilidades emocionais e sociais. É na interação com os membros da família que as crianças aprendem a expressar suas emoções, a lidar com frustrações e a desenvolver resiliência. Uma comunicação aberta e afetiva dentro da família contribui para a construção de um suporte emocional sólido, que é fundamental para o enfrentamento das dificuldades escolares e pessoais.

Bowlby (1988) enfatiza a importância do apego seguro, que se desenvolve quando a criança sente que pode contar com seus cuidadores para obter apoio emocional. Ele afirma que “uma base segura é essencial para que a criança explore o mundo com confiança e desenvolva suas capacidades cognitivas e sociais” (Bowlby, 1988, p. 27). Esse sentimento de segurança, proporcionado por um vínculo afetivo positivo com os pais, é fundamental para a saúde mental e o bem-estar das crianças e adolescentes.

A intervenção da psicologia escolar, em parceria com a família, pode ser determinante na identificação e tratamento precoce de transtornos emocionais. Programas de apoio psicossocial que envolvem a família no processo terapêutico têm mostrado resultados positivos, contribuindo para a melhoria do bem-estar emocional dos alunos. Esses programas podem incluir sessões de aconselhamento familiar, grupos de apoio para pais e atividades que promovam a integração e a cooperação familiar.

Além disso, a educação emocional no ambiente familiar pode complementar o trabalho realizado na escola. Ensinar as crianças a reconhecer e expressar suas emoções de maneira saudável, estabelecer limites e desenvolver habilidades de resolução de conflitos são aspectos fundamentais para a formação de indivíduos emocionalmente saudáveis e resilientes. A família pode adotar práticas diárias que incentivem a expressão emocional, como conversas regulares sobre sentimentos, a prática da empatia e o incentivo à resolução de problemas de forma colaborativa.

Outro aspecto importante é a influência da dinâmica familiar no desenvolvimento emocional dos estudantes. Famílias que apresentam um alto nível de conflito, comunicação deficiente ou estilos parentais inconsistentes podem contribuir para o surgimento de problemas emocionais e comportamentais. A psicologia escolar pode desempenhar um papel essencial ao oferecer suporte a essas famílias, ajudando-as a desenvolver habilidades de comunicação e resolução de conflitos, promovendo um ambiente doméstico mais harmonioso e propício ao desenvolvimento saudável das crianças.

É importante também considerar a diversidade das estruturas familiares contemporâneas. Famílias monoparentais, adotivas, recompostas e de casais do mesmo sexo podem enfrentar desafios específicos que exigem abordagens diferenciadas. Reconhecer e valorizar essa diversidade é essencial para promover a saúde mental de todos os estudantes, independentemente de sua configuração familiar.

A escola pode atuar como mediadora, oferecendo recursos e orientações para que as famílias possam lidar com questões emocionais e comportamentais de forma eficaz. A promoção de workshops, palestras e grupos de apoio para pais pode ser uma estratégia eficaz para fortalecer a relação entre família e escola e promover a saúde mental dos alunos.

Por fim, a colaboração entre psicólogos escolares, professores e pais é essencial para criar um ambiente educativo que valorize a saúde mental. Essa colaboração pode incluir a elaboração de planos de intervenção individualizados, que considerem as necessidades emocionais e comportamentais dos alunos, bem como a implementação de programas de promoção de saúde mental no currículo escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A família desempenha um papel essencial na psicologia escolar e educacional, influenciando diretamente o desenvolvimento acadêmico e emocional dos alunos. A colaboração entre escola e família é fundamental para criar um ambiente de apoio e estímulo, onde os estudantes possam alcançar seu pleno potencial.

A participação ativa dos pais está associada a melhores resultados acadêmicos, maior motivação e melhor comportamento dos alunos. A relação entre família e escola deve ser baseada em comunicação aberta, respeito mútuo e parceria, reconhecendo que ambos os contextos têm um impacto significativo no desenvolvimento das crianças e adolescentes.

No entanto, é necessário superar desafios para garantir que todas as famílias possam participar efetivamente da educação de seus filhos. Estratégias inovadoras e inclusivas são essenciais para promover essa parceria, contribuindo para o sucesso escolar e o bem-estar emocional dos estudantes. A utilização de tecnologias, a formação contínua de educadores e a criação de programas de apoio às famílias são passos importantes nesse processo.

Por fim, é importante que a psicologia escolar continue a investigar e promover práticas que fortaleçam a relação entre família e escola, reconhecendo a importância desse vínculo para o desenvolvimento integral dos estudantes. A colaboração entre esses dois contextos é um fator determinante para a construção de uma educação de qualidade e para a promoção da saúde mental e do bem-estar de crianças e adolescentes.

## REFERÊNCIAS

BOWLBY, J. **A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development**. New York: Basic Books, 1988.

BRONFENBRENNER, U. **The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

EPSTEIN, J. L. **School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools**. Boulder, CO: Westview Press, 2001.

FAN, X.; CHEN, M. **Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis**. *Educational Psychology Review*, v. 13, n. 1, p. 1-22, 2001.

PIAGET, J. **The Psychology of the Child**. New York: Basic Books, 1970.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

GARCIA, L. L. **A Psicologia Escolar na Construção de Práticas Educativas**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

SOUZA, D. T.; MEDEIROS, K. R. **Família e Escola: Parceria que Faz a Diferença**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MACHADO, A. M.; BRUNO, M. M. **Intervenções Psicológicas em Contextos Educacionais**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

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

# Atividades extraescolares e formação integral: uma experiência de conscientização sobre o trânsito em uma escola de educação infantil

## *Extracurricular activities and holistic development: an experience of traffic awareness in an early childhood education school*

Bruno Inácio da Silva Pires  
Nilda Beatriz Viçor de Oliveira  
Andréa de Oliveira Costa Nomelini  
Marinalva Freitas Batista  
Vanessa Kelly Oliveira  
Eulália Angélica Moisés Davi  
Suzamar Fernandes Maciel  
Claudia Cristina Ramos dos Santos  
Mayara Christiê Gonçalves Dib

### RESUMO

Este capítulo apresenta um relato de experiência sobre a quinzena temática do trânsito, realizada com aproximadamente cem crianças de três a cinco anos em uma escola pública. A atividade teve como objetivo promover a conscientização sobre as regras de trânsito e incentivar a participação ativa dos alunos na comunidade. A metodologia envolveu três etapas: antes, durante e depois da atividade extraescolar. Na fase inicial, as crianças participaram de rodas de conversa, aprenderam sobre sinalização e criaram panfletos de conscientização. Na fase prática, os alunos realizaram uma caminhada pelo bairro, observando as placas de sinalização e distribuindo os panfletos à comunidade. Na última etapa, foi realizada uma reflexão em sala de aula sobre as observações feitas e as lições aprendidas. Os resultados indicaram um impacto positivo na compreensão das regras de trânsito pelas crianças, além de um fortalecimento



de suas habilidades socioemocionais, como responsabilidade e cooperação. A experiência também destacou a importância de planejar atividades extraescolares de maneira inclusiva, garantindo a participação de todos os alunos, sem critérios excludentes. As conclusões reforçam a eficácia de atividades extraescolares no desenvolvimento integral das crianças e sugerem que iniciativas similares, que integram o ambiente escolar e a comunidade, contribuem para uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

**Palavras-chave:** atividade extraescolar; trânsito; habilidades.

## ABSTRACT

This chapter presents an experience report on the traffic-themed fortnight, carried out with approximately one hundred children aged three to five in a public school. The activity aimed to raise awareness about traffic rules and encourage students' active participation in the community. The methodology involved three stages: before, during, and after the extracurricular activity. In the initial phase, the children participated in discussion circles, learned about traffic signs, and created awareness pamphlets. In the practical phase, the students took a walk through the neighborhood, observing traffic signs and distributing the pamphlets to the community. In the final phase, a classroom reflection was held to discuss the observations made and the lessons learned. The results indicated a positive impact on the children's understanding of traffic rules, as well as the strengthening of their socio-emotional skills, such as responsibility and cooperation. The experience also highlighted the importance of planning extracurricular activities in an inclusive manner, ensuring the participation of all students without exclusionary criteria. The conclusions reinforce the effectiveness of extracurricular activities in the children's holistic development and suggest that similar initiatives, which integrate the school environment with the community, contribute to more meaningful and contextualized learning.

**Keywords:** extracurricular activity; traffic; skills.

## INTRODUÇÃO

A infância é uma fase crucial para o desenvolvimento integral das crianças, marcada por intensas transformações cognitivas, emocionais e sociais. Durante esse período, as crianças ampliam sua compreensão do mundo por meio de interações lúdicas e educativas, que ocorrem tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. De acordo com Piaget (1976), o desenvolvimento cognitivo infantil é influenciado por experiências concretas que estimulam a construção ativa do conhecimento. Nesse contexto, as atividades extraescolares se destacam como ferramentas essenciais para aproximar os alunos de sua realidade social e promover aprendizagens com significado para os alunos, contribuindo para sua formação integral. Acerca da formação integral, Teixeira (1988) considera que é:

[...] do direito do indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade dos seus graus e manifestações, como uma função eminentemente pública, que lhe é chamado para realizar com a cooperação de todas as instituições sociais. (...) assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo a sua educação integral,

cabe evidentemente ao Estado a organização e os meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais (Teixeira, 1988, p.87 *apud* Barros, 2008).

Neste capítulo, relataremos com destaque uma experiência prática realizada em uma quinzena temática sobre o trânsito, envolvendo cerca de cem crianças de três a cinco anos de uma escola municipal de educação infantil, localizada em Uberaba/MG. A atividade culminou com uma caminhada pelo bairro, na qual as crianças observaram placas de sinalização horizontal e vertical, além de distribuírem panfletos de conscientização sobre o trânsito, elaborados por elas mesmas. Essa vivência não só incentivou o aprendizado sobre o tema, mas também possibilitou que as crianças aplicassem os conhecimentos construídos em sala de aula em um contexto real.

Morin (2011) considera que as atividades fora da sala de aula têm um impacto significativo no processo educacional, especialmente quando voltadas à formação cidadã e ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos. Ao proporcionar uma interação direta com o ambiente social, essas atividades ajudam a conectar o conteúdo acadêmico à vida prática, conforme defendido por Vygotsky (1984), que enfatiza o papel fundamental do meio social no desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças. A aproximação entre a escola e a comunidade amplia o leque de oportunidades educativas e prepara os alunos para uma participação mais consciente e ativa na sociedade.

Outro ponto relevante a ser abordado é a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas nas atividades extraescolares. Embora essas atividades sejam altamente benéficas, é preciso garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de participar, independentemente de critérios como sorteios ou mérito acadêmico. A inclusão de todos os alunos nessas experiências pode promover um ambiente de aprendizado mais equitativo e acessível, permitindo que crianças de diferentes contextos e habilidades tenham as mesmas oportunidades de se desenvolver e aprender.

Neste texto, apresentaremos uma experiência da quinzena temática sobre o trânsito, refletindo sobre como as atividades extraescolares podem contribuir para o desenvolvimento integral das crianças, além de sugerir ações para garantir uma abordagem mais inclusiva e acessível no contexto escolar. Com isso, busca-se enriquecer o debate sobre o papel da escola na formação cidadã e destacar a importância de práticas pedagógicas que conectem o aluno ao seu entorno social de maneira holística.

## DESENVOLVIMENTO

O relato de experiência que segue está embasado em teorias sobre a importância das atividades extraescolares no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento integral dos alunos. A atividade foi realizada com cerca de cem alunos, entre três e cinco anos de idade, como parte de uma quinzena temática sobre trânsito. Essa experiência foi planejada em três etapas conectadas – antes, durante e depois da atividade extraescolar – seguindo um modelo pedagógico que busca integrar a escola, a comunidade e os conhecimentos práticos construídos nesses momentos, pelos alunos. Allard e Boucher (1991) consideram a importância dessas etapas ao considerarem que:

No fim dessa atividade que se desenrola em três momentos, antes durante e depois da visita ao museu, acreditamos que o aluno terá progressos no nível cognitivo e no desenvolvimento de atitudes positivas em relação ao museu. A visita ao museu realizada por um grupo escolar não é mais considerada como um simples momento de distração que vem quebrar a rotina da escola. Ela pode ser ao mesmo tempo objetivo e estratégia de aprendizagem que se insere em um processo educacional contínuo. Assim, o museu participa como um todo da formação do aluno. Acreditamos que nosso modelo favorece, e é indispensável, para a cooperação entre escola e museu (Allard e Boucher, 1991 *apud* Martins, 2006, p.47).

Embora esse exemplo trate especificamente de museus, consideramos essa metodologia para atividades extraescolares diversas, sejam elas em locais institucionalizados ou não. A atividade teve como objetivo principal promover a conscientização das crianças sobre as regras de trânsito e sua importância, além de fortalecer o vínculo com a comunidade por meio de uma experiência prática.

Antes da atividade extraescolar, foi trabalhado uma série de atividades em sala de aula, como rodas de conversa, contação de histórias, jogos pedagógicos, escrita espontânea, vídeos temáticos, músicas que trabalham o tema, e comportamento adequado nas vias públicas, assim como simulação do trânsito por meio de uma maquete. De acordo com autores como Vygotsky (1984), a aprendizagem ocorre de forma mais produtiva quando o aluno interage com o conteúdo em contextos próximos de sua realidade. Assim, essas atividades prévias foram planejadas para apresentar o tema do trânsito de maneira lúdica e acessível, preparando as crianças para a atividade externa. Além disso, durante essa fase, os alunos, com o apoio dos professores, criaram panfletos de conscientização, que seriam distribuídos na comunidade. Essa fase inicial foi crucial para garantir que as crianças compreendessem a importância das regras de trânsito e estivessem engajadas na proposta. A figura 1 representa algumas das atividades desenvolvidas durante essa etapa.

**Figura 1 - Etapa de preparação para a atividade extraescolar.**



Fonte: dos autores, 2024.

Finalizado a etapa de preparação, procedemos a organização dos alunos para a saída a campo, pelas ruas do bairro que se localiza a escola. Nesse momento, os alunos puderam observar de perto as placas de sinalização horizontal e vertical, reforçando o que aprenderam em sala de aula. A prática de sair da escola e vivenciar diretamente os conceitos discutidos previamente é fundamental para a construção de conhecimentos sólidos, conforme destacado por Piaget (1976), que aponta que a interação com o ambiente real é essencial para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Durante a caminhada, além de observar as sinalizações, as crianças entregaram os panfletos que haviam produzido, incentivando a comunidade a adotar comportamentos seguros no trânsito. A figura 2 mostra os alunos entregando os panfletos para a comunidade, durante a atividade extraescolar.

**Figura 2 - Entrega dos panfletos, pelos alunos durante a atividade extraescolar.**



Fonte: dos autores, 2024.

Essa fase da atividade foi fundamental para que as crianças se sentissem parte ativa da sociedade, aplicando seus aprendizados em uma situação real, o que contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e cidadãs. A figura 3 mostra os alunos e professores, durante a atividade extraescolar.

**Figura 3 - Alunos e professores durante a atividade extraescolar.**



Fonte: dos autores, 2024.

Após a atividade extraescolar, foi realizado um momento de reflexão em sala de aula,

no qual as crianças puderam compartilhar suas experiências e discutir o que observaram durante a caminhada, conforme figura 4.

**Figura 4 - Atividades de reflexões realizadas após a saída a campo.**



Fonte: dos autores, 2024.

Essa etapa de retorno ao ambiente escolar é essencial, pois permite que os alunos consolidem os conhecimentos construídos e reflitam sobre a importância das regras de trânsito (Cazelli, 2005). De acordo com a teoria de Ausubel (2003), a aprendizagem com significado ocorre quando o aluno é capaz de relacionar novas informações com conhecimentos já existentes. Nesse sentido, o momento de discussão pós-atividade permitiu às crianças não só reforçarem os conceitos aprendidos, mas também compreenderem a importância de seguir as regras e contribuir para a segurança de todos.

O desenvolvimento da quinzena temática sobre o trânsito, estruturado em três fases – antes, durante e depois da atividade extraescolar –, demonstrou ser uma prática salutar para promover o desenvolvimento integral das crianças. Ao planejar a atividade de forma a envolver os alunos em todas as etapas, desde a preparação em sala de aula até a vivência prática no bairro, a escola conseguiu integrar teoria e prática, criando uma experiência de aprendizado rica e significativa. Além disso, ao engajar os alunos na criação dos panfletos e na interação com a comunidade, a atividade contribuiu para a formação cidadã das crianças, incentivando o senso de responsabilidade e pertencimento social. Como apontado por Dewey (2007), a educação deve ser um processo ativo e social, no qual o aluno participa de sua própria formação, interagindo com o ambiente e com a comunidade.

Essa experiência reforça a importância das atividades extraescolares como ferramentas pedagógicas poderosas para a construção de conhecimento. A organização em três fases, que contempla a preparação, a ação e a reflexão, é essencial para garantir que a atividade seja eficaz no desenvolvimento de habilidades socioemocionais e cognitivas. Além disso, a prática de envolver os alunos ativamente no processo, desde a criação de materiais até a observação do ambiente e a reflexão posterior, promove um aprendizado

profundo e contextualizado, permitindo que as crianças compreendam a importância do que foi aprendido e apliquem esse conhecimento de forma prática e significativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade extraescolar realizada durante a quinzena sobre o trânsito com crianças de três a cinco anos mostrou-se uma prática pedagógica enriquecedora, que promoveu o desenvolvimento integral dos alunos e a conexão entre o aprendizado escolar e o ambiente comunitário. Por meio de uma abordagem que valorizou tanto as atividades em sala de aula quanto a vivência prática no bairro, foi possível observar um maior engajamento dos alunos com o tema, além de uma significativa ampliação de seus conhecimentos sobre regras de trânsito e segurança.

As fases antes, durante e depois da atividade extraescolar foram essenciais para garantir o sucesso da iniciativa. O planejamento cuidadoso, que envolveu atividades preparatórias em sala de aula e a criação de panfletos pelos alunos, permitiu que as crianças internalizassem os conceitos relacionados ao trânsito antes da experiência prática. A caminhada pelo bairro, com a observação das placas de sinalização e a entrega dos panfletos à comunidade, proporcionou um momento de aplicação real dos conhecimentos adquiridos, reforçando a importância de unir teoria e prática no processo educativo. A reflexão posterior, com a partilha das observações e aprendizagens, consolidou o que foi vivenciado e permitiu uma maior integração entre o aprendizado e a vida cotidiana dos alunos.

Essa experiência também ressaltou a importância das atividades extraescolares na formação cidadã das crianças, ao incentivar a participação ativa na comunidade e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como responsabilidade, respeito às regras e cooperação. Além disso, foi possível perceber o quanto essas atividades ampliam o repertório cultural dos alunos e favorecem a construção de uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, como sugerem autores como Dewey (2007) e Vygotsky (1984).

Outro ponto relevante foi a inclusão de todos os alunos na atividade, independentemente de suas habilidades ou desempenho acadêmico. A prática de garantir que todas as crianças participassem igualmente, sem a adoção de critérios excludentes, como sorteios ou seleção por notas, contribuiu para um ambiente de aprendizado mais justo e equitativo. Isso reforça a necessidade de que atividades extraescolares sejam sempre pensadas com uma perspectiva inclusiva, para que beneficiem a todos os alunos, respeitando suas individualidades e promovendo a participação coletiva.

Em conclusão, a atividade extraescolar realizada na quinzena sobre o trânsito demonstrou ser uma prática eficaz para o desenvolvimento integral das crianças, ao unir aprendizado acadêmico e vivências práticas em um contexto social real. O envolvimento ativo dos alunos em todas as etapas da atividade, desde a preparação até a reflexão final, foi fundamental para o sucesso da iniciativa, proporcionando um aprendizado significativo que ultrapassa os limites da sala de aula. A experiência relatada evidencia a importância de planejar atividades extraescolares de maneira integrada e inclusiva, e sugere que práticas

semelhantes sejam amplamente adotadas em outros contextos educacionais, sempre considerando as especificidades de cada grupo de alunos e a importância de garantir a participação de todos.

## REFERÊNCIAS

ALLARD, Michel; BOUCHER, Suzanne. **Le musée et l'école**. [S.I.]: Hurtubise Hmh, 1991. 136 p.

AUSUBEL, D. P. **A Psicologia da Aprendizagem Verbal Significativa**. Nova York: Grune & Stratton, 2003.

CAZELLI, S. **Ciência, cultura, museus, jovens e escolas: quais as relações?** Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Educação, 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. Nova York: Macmillan, 2007.

MARTINS, Luciana Conrado. **A relação museu/escola: teoria e prática educacionais nas visitas escolares ao Museu de Zoologia da USP**. 2006. 245 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIAGET, J. **As Origens da Inteligência na Criança**. Nova York: International Universities Press, 1976.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. Cambridge: Harvard University Press, 1984.

## Necessidades especiais na educação

### Special needs in education

**Maria Iranice Pontes Fonseca**

*Professora da Rede Estadual do Amazonas/SEDUC, possui formação em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Federal do Pará-UFP. Especialista em Educação Matemática pela Escola Superior Batista do Amazonas-ESBAM. Mestrado e Doutorados em Ciência da Educação pela Universidad Del Sol-UNADES. LATTES ID: <http://lattes.cnpq.br/4743533516740147>*

#### RESUMO

Presente trabalho apresenta uma reflexão sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular, com o objetivo de analisar a política de inclusão e os seus reflexos nos processos de socialização e de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais, observando sistematicamente o interesse e o comportamento dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, decorrentes das suas necessidades educacionais especiais no cotidiano da sala de aula. A pesquisa pautou-se em estudos de referenciais teóricos e em um estudo de caso em uma unidade escolar de ensino regular que proporcionou uma análise entre a teoria e a prática no cotidiano escolar, numa sala de aula, onde o professor tem que atender a diversidade, tanto em relação às dificuldades de aprendizagem, como também a diversidade comportamental. Dessa forma, analisou-se que a escola está cumprindo seu papel com estratégias que permitam a integração dos alunos de forma mais autônoma, porém ainda há mudanças necessárias para a emancipação dos alunos com necessidades especiais, principalmente com a participação da família, objetivando uma escola de qualidade para todos.

**Palavras-chave:** educação especial; necessidades especiais; educação.

#### ABSTRACT

This paper presents a reflection on the inclusion of students with special needs in regular education, with the aim of analyzing the inclusion policy and its impact on the socialization and learning processes of students with special needs, systematically observing the interest and behavior of students who have learning difficulties, resulting from their special educational needs in the daily routine of the classroom. The research was based on studies of theoretical references and on a case study in a regular school unit that provided an analysis between theory and practice in the daily school routine, in a classroom, where the teacher has to attend to diversity, both in relation to learning difficulties, as well as behavioral diversity. Thus,



it was analyzed that the school is fulfilling its role with strategies that allow the integration of students in a more autonomous way, however, there are still changes necessary for the emancipation of students with special needs, mainly with the participation of the family, aiming at a quality school for all.

**Keywords:** special education, special needs, education.

## INTRODUÇÃO

De acordo com a BNCC todas as tomadas de decisões curriculares e didático-pedagógicas, e também o planejamento do trabalho que se desenvolverão durante o ano letivo, que é realizado nas escolas, devem levar em consideração as necessidades especiais dos alunos, e as rotinas dos eventos do cotidiano escolar devem focar a superação dessas necessidades especiais, por parte dos alunos.

Para que isso aconteça, o professor deve vir para a sala de aula com uma didática inclusiva, que possa proporcionar experiências incríveis para os seus alunos, além de tornar as aulas mais atrativas, procurando capacitar cada vez mais os alunos, a se tornarem cidadãos conscientes dos seus atos e hábitos matemáticos, que estes podem utilizar no seu dia a dia.

Quando o professor na transmissão do conhecimento faz uso de jogos, vídeos, TIC's (Tecnologias da Informação e Comunicação), e de materiais manipuláveis, pode além de tornar a aula atrativa, pode ser usada para trabalhar melhor com os alunos que apresentam alguma deficiência ou déficit de atenção, ajudando-os a se adaptarem às aulas e aos conteúdos matemáticos.

Ainda existem muitas barreiras que devem ser quebradas quando se fala de educação inclusiva, pois existem muitos tipos de necessidades apresentadas pelos alunos e em muitos casos a família não apresenta um laudo médico, também não aceitam que um dos seus membros apresente essas necessidades.

O educador muitas vezes é quem percebe que a criança apresenta traços fora da normalidade, repassa suas observações para o setor competente da escola e este aciona a família do aluno para deixá-los a par das ponderações feitas pelo educador, com o convívio em sala de aula, com este aluno.

O Senso Demográfico realizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia Espacial) mostra que: a investigação foi feita por meio da pesquisa do mês e ano de nascimento. Para as pessoas que não sabiam o mês e o ano de nascimento foi investigada a idade, na data de referência, em anos completos ou em meses completos para as crianças com menos de 1 ano. A idade foi calculada em relação à data de referência.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### Tipos de Deficiências

Foi pesquisada a existência dos seguintes tipos de deficiência permanente: visual, auditiva e motora, de acordo com o seu grau de severidade, e, também, mental ou intelectual.

#### Deficiência Visual

Foi pesquisado se a pessoa tinha dificuldade permanente de enxergar (avaliada com o uso de óculos ou lentes de contato, no caso da pessoa utilizá-los), de acordo com a seguinte classificação:

- **Não consegue de modo algum** - para a pessoa que declarou ser permanentemente incapaz de enxergar;
- **Grande dificuldade** - para a pessoa que declarou ter grande dificuldade permanente de enxergar, ainda que esteja usando óculos ou lentes de contato;
- **Alguma dificuldade** - para a pessoa que declarou ter alguma dificuldade permanente de enxergar, ainda que faça uso óculos ou lentes de contato; ou
- **Nenhuma dificuldade** - para a pessoa que declarou não ter qualquer dificuldade permanente de enxergar, ainda que esteja precisando usar óculos ou lentes de contato.

#### Deficiência Auditiva

Foi pesquisado se a pessoa tinha dificuldade permanente de ouvir (avaliada com o uso de aparelho auditivo, no caso da pessoa utilizá-lo), de acordo com a seguinte classificação:

- **Não consegue de modo algum** - para a pessoa que declarou ser permanentemente incapaz de ouvir;
- **Grande dificuldade** - para a pessoa que declarou ter grande dificuldade permanente de ouvir, ainda que esteja usando aparelho auditivo;
- **Alguma dificuldade** - para a pessoa que declarou ter alguma dificuldade permanente de ouvir, ainda que faça uso aparelho auditivo; ou Censo Demográfico 2010 Resultados gerais da amostra
- **Nenhuma dificuldade** - para a pessoa que declarou não ter qualquer dificuldade permanente de ouvir, ainda que possa estar precisando usar aparelho auditivo.

#### Deficiência Motora

Foi pesquisado se a pessoa tinha dificuldade permanente de caminhar ou subir escadas (avaliada com o uso de prótese, bengala ou aparelho auxiliar, no caso da pessoa utilizá-lo), de acordo com a seguinte classificação:

- **Não consegue de modo algum** - para a pessoa que declarou ser permanentemente incapaz, por deficiência motora, de caminhar e/ou subir escadas sem a ajuda de outra pessoa;
- **Grande dificuldade** - para a pessoa que declarou ter grande dificuldade permanente de caminhar e/ou subir escadas sem a ajuda de outra pessoa, ainda que precise usar prótese, bengala ou aparelho auxiliar;
- **Alguma dificuldade** - para a pessoa que declarou ter alguma dificuldade permanente de caminhar e/ou subir escadas sem a ajuda de outra pessoa, ainda que precise usar prótese, bengala ou aparelho auxiliar; ou
- **Nenhuma dificuldade** - para a pessoa que declarou não ter qualquer dificuldade permanente de caminhar e/ou subir escadas sem a ajuda de outra pessoa, ainda que esteja precisando usar prótese, bengala ou aparelho auxiliar.

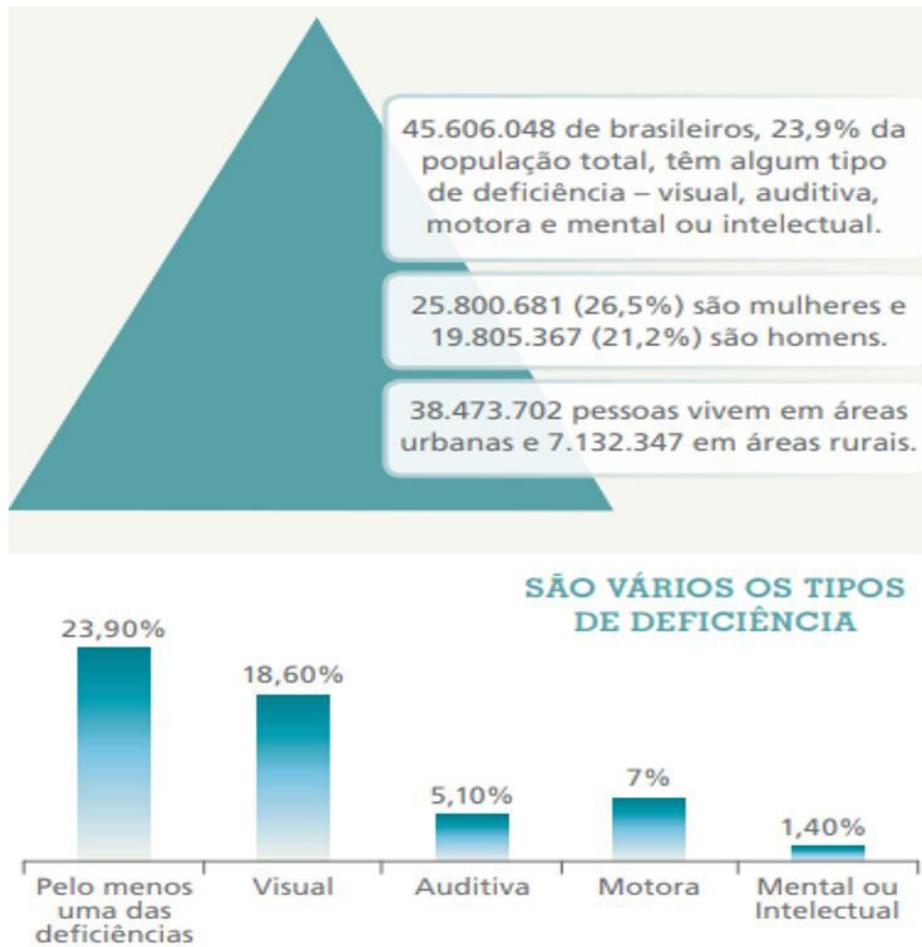
## Deficiência Mental ou Intelectual

Foi pesquisado se a pessoa tinha alguma deficiência mental ou intelectual permanente que limitasse as suas atividades habituais, como trabalhar, ir à escola, brincar etc. A deficiência mental é o retardo no desenvolvimento intelectual e é caracterizada pela dificuldade que a pessoa tem em se comunicar com outros, de cuidar de si mesma, de fazer atividades domésticas, de aprender, trabalhar, brincar etc. Em geral, a deficiência mental ocorre na infância ou até os 18 anos de idade. Não se considerou como deficiência mental as perturbações ou doenças mentais como autismo, neurose, esquizofrenia e psicose.

Deficiência mental é uma incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e limitações significativas expressadas nas habilidades de adaptação práticas, sociais e conceituais (ex: saber cuidar-se, autoconfiança e interagir socialmente). As limitações no comportamento adaptativo afetam a vida diária e a capacidade de adaptação das mudanças de vida e exigências do meio ambiente. A deficiência mental deve ser evidente durante o período de desenvolvimento geralmente considerado desde a concepção até a idade de 18 anos (Luckasson, *apud* Jornada Pedagógica, 2008, p. 12).

No quadro a seguir podem-se observar quais as características das pessoas com pelo menos uma das deficiências pesquisadas. Vale ressaltar também que não são só estas que a pesquisa mostra, existem muitas outras deficiências que atingem não só os homens, como também as mulheres, tanto nas áreas urbanas quanto nas áreas rurais.

Quadro 1 - “Características Gerais da População com Deficiência”.



Fonte: IBGE, 2010.

A investigação realizada pelo IBGE, na população brasileira, mostra os graus de severidade de cada deficiência, e isso permitiu conhecer a parcela da população com deficiência severa, que se constitui no principal alvo das políticas públicas voltadas para a população com deficiência.

De acordo com os dados da pesquisa, são consideradas com deficiência severa aquelas pessoas que declararam nas opções de reposta “sim, para grande dificuldade” ou “sim, para quando não consegue de modo algum” para as deficiências visuais, auditivas e motoras ou declararam ter algum tipo de deficiência mental, como pode ser observado no quadro 2 a seguir:

**Quadro 2 - Percentual da População Investigada.**

	Deficiência Visual	Deficiência Auditiva	Deficiência Motora	Mental ou Intelectual
0 a 14 anos	5,3%	1,3%	1,0%	0,9%
15 a 64	20,1%	4,2%	5,7%	1,4%
Acima de 65 anos	49,8%	25,6%	38,3%	2,9%

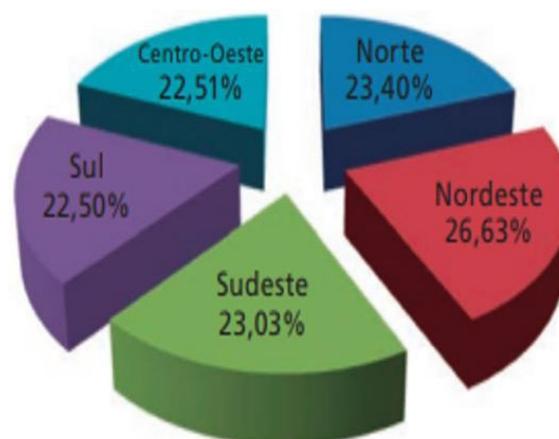
Fonte: IBGE, Censo Demográfico, 2010.

De acordo com os dados apresentados no quadro acima, com os resultados do 1º Censo Demográfico de 2010, havia no Brasil cerca de 45.606.048 pessoas com pelo menos uma das deficiências investigadas, representando 23,9% da população brasileira.

A deficiência visual foi a que mais incidiu sobre a população, onde 35.774.392 pessoas declararam ter dificuldade para enxergar, mesmo com o uso de óculos ou lentes de contato, o que equivale a 18,8% da população brasileira. Desse total, 6.562.910 pessoas apresentaram deficiência visual severa, sendo que 506.337 eram cegas (0,3% da população) e 6.056.533 tinham grande dificuldade para enxergar (3,2%).

A deficiência motora foi o segundo tipo de deficiência que mais incidiu sobre a população, onde 13.265.599 pessoas declararam ter dificuldade de locomoção, representando 7,0% da população brasileira. A deficiência motora severa foi declarada por 4.433.350 pessoas, das quais 734.421 pessoas declararam não conseguir caminhar ou subir escadas de modo algum (0,4%) e 3.698.929 pessoas declararam ter grande dificuldade de locomoção (1,9%).

De acordo com os dados apresentados pela pesquisa do IBGE, entre os estados brasileiros, a maior incidência da presença de pessoas com deficiência ocorreu nos estados do Rio Grande do Norte e da Paraíba, apresentando taxas de 27,76% e 27,58%, respectivamente, bem acima da média nacional de 23,9%, como podem ser observadas no gráfico de pizza a seguir, que trata do percentual e distribuição percentual da população com pelo menos uma das deficiências investigadas.

**Gráfico 1 - Percentual da população com deficiência, nas Grandes Regiões.**

Fonte: IBGE, Censo Demográfico, 2010

<sup>1</sup> Retirado do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010, p. 57).

## ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

O aluno quando não consegue atingir as metas de aprendizagem, pode estar sofrendo de algum tipo de transtorno de aprendizagem, e cabe ao professor a tarefa de procurar identificar o que pode estar causando isso no aluno, e que metodologias ele pode adotar, para ajudar seu aluno a se sentir um indivíduo com uma participação mais ativa nas atividades escolares que estão sendo desenvolvidas.

Já ficou bem claro que as dificuldades são muitas, e ficam mais claras ainda, quando se para observar de forma mais crítica. Afinal, colocar o aluno em sala regular e não atender o que realmente ele necessita, não é inclusão. Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), como no art. 208, inciso III, que garante o atendimento educacional especializado ao público que é o alvo da educação especial.

De acordo com Barbosa (2007, p. 254):

O deficiente é uma pessoa com direitos. Existe, pensa e cria. Tem uma limitação corporal ou mental que pode afetar aspectos de comportamento, aspectos estes muitas vezes atípicos, uns fortes e adaptativos outros fracos e pouco funcionais, que lhe dão um perfil intraindividual peculiar. Possui igualmente discrepâncias no desenvolvimento biopsicossocial, ao mesmo tempo em que aspira a uma relação de verdade e de autenticidade e não a uma relação de coexistência conformista e irresponsável.

Quando se fala em necessidades especiais, podem ser citadas várias especificações das quais os alunos podem apresentar, mas como o foco deste trabalho não é falar sobre todas elas, serão abordados somente os três tipos de deficiência que foram resultado das pesquisas do IBGE, de forma centralizada, com foco nos alunos que estudam nas escolas envolvidas neste trabalho de pesquisa que foi realizado.

A deficiência auditiva mista é causada por uma alteração que consiste na condução do som até o órgão terminal sensorial, e que deve estar associada à lesão do órgão sensorial ou do nervo auditivo; e a deficiência auditiva central ou surdez central que se manifesta por diferentes graus de dificuldade na compreensão das informações sonoras, e isso ocorre por causa de alterações no sistema nervoso central do indivíduo.

Deficiência visual ou como muitos chamam a incapacidade de enxergar, que alguns alunos têm, os fazem se sentirem excluídos, pois a maioria dos outros indivíduos não se aproxima deles, isso ocasiona muitas vezes sua baixa estima, sofrendo limitações, mas o processo de integração desses indivíduos na escola pode ajudá-los a perceber que as suas diferenças individuais são relativas, pois todos têm dificuldades cada um do seu jeito.

De acordo com as abordagens de Garcia (1998, p. 31-32):

Embora a atual política educacional esteja preocupada com a inclusão de crianças portadoras de deficiência no sistema comum de ensino em classes regulares, temos comprovado a falta de alternativas pedagógicas que facilitem essa integração. No caso específico de portadores de cegueira, uma das maiores limitações é a precariedade de suporte pedagógico quanto ao acesso a informações escritas, textos literários, livros de literatura infantil, revistas e outros. A falta de materiais impressos é um dificultador da integração da criança no ensino regular e, até mesmo, de uma aprendizagem bem-sucedida e, principalmente, prazerosa. Temos observado que essas crianças ficam restritas a materiais didáticos com pouco ou nenhum espaço para a imaginação, a criação e o aspecto lúdico da leitura.

Os educadores devem buscar aplicar metodologias que ajudem esses alunos com deficiência visual a participar e realizar as suas tarefas escolares, criando, e descobrindo um mundo muito lindo a sua volta. O professor com o auxílio pedagógico escolar deve trabalhar estratégias com atividades condizentes com as necessidades de cada um dos alunos.

**Figura 1 - Educandos explicando suas formas a aluna cega através das texturas.**

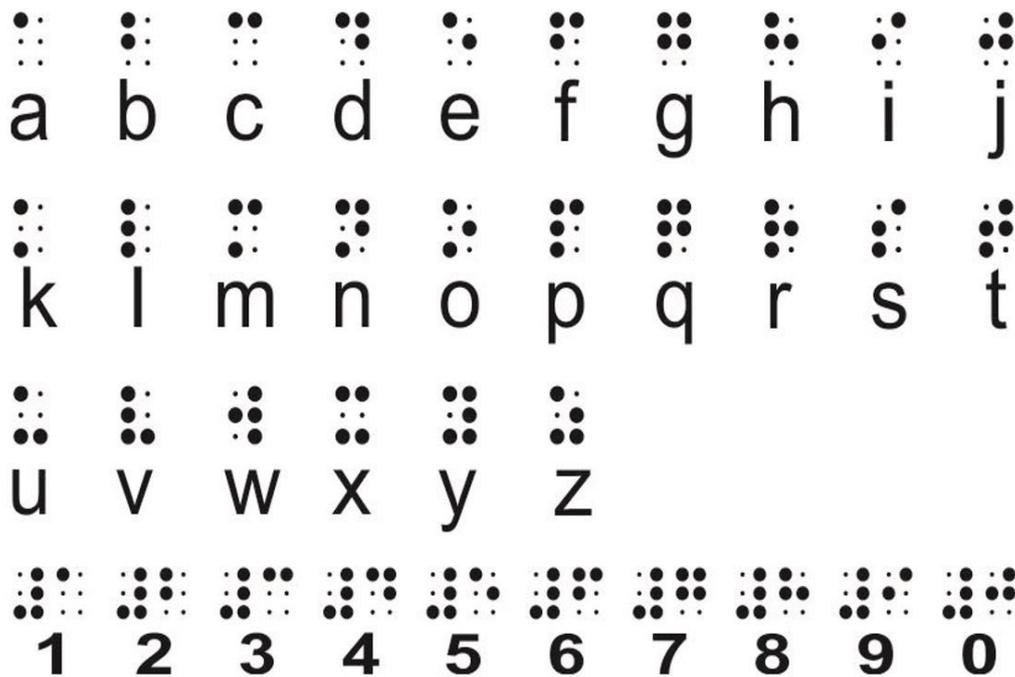


**Fonte: A Autora.**

Oportunizando que os alunos com deficiência visual, possam mostrar seus conhecimentos, seus pontos de vista, e possa demonstrar ideias, tanto quanto seus colegas de aula. Dessa forma, compete aos educadores modificarem sua forma de comunicação oral, rever procedimentos, adotar novas atitudes e posturas, criando condições para que se desenvolva a aprendizagem dos alunos, considerando as suas necessidades que são decorrentes da ausência da visão.

Para os alunos que são portadores de perda de visão, total ou parcial, a linguagem fica mais facilitada com o uso do Braille, que é um sistema de escrita tátil (com as mãos), compostos por 63 sinais, gravados em relevo. Esses sinais são combinados em duas filas verticais com três pontos em cada fila, criado para essas pessoas utilizarem, para se comunicar com maior facilidade e hoje é usado como forma oficial de escrita e de leitura das pessoas cegas em todo o mundo.

Figura 2 - Alfabeto Braille.



Fonte: Formidan, 2022.

Recebeu o sobrenome do seu criador o francês Louis Braille, que sofreu um acidente e perdeu a visão aos 3 anos de idade, esse sistema de comunicação foi trazido ao Brasil e ficou totalmente pronto em 1905. Caracteres Braille são pequenos blocos retangulares chamados de células, que contêm minúsculas protuberâncias palpáveis chamadas de pontos levantados.

A educação é a base fundamental, que busca desenvolver o indivíduo, e que inclui o aluno com necessidades educacionais especiais na sociedade, fazendo com que ele se torne um cidadão respeitado, garantindo a possibilidade de seu desenvolvimento como pessoa, e quem sabe possa se tornar um cidadão atuante na sociedade onde vive.

Como pode ser visto na figura abaixo, um aluno que possui TEA, pode perfeitamente, dentro de suas especificidades, assistirem normalmente as aulas e, o que é melhor, consegue desenvolver suas atividades escolares, com muita atenção. É lógico que o seu tempo de construção de aprendizado deve ser respeitado, para que ele consiga superar as dificuldades que, com certeza, surgem ao longo do seu percurso, na vivência escolar.

**Figura 3 - Aluno autista fazendo os desenhos de figuras planas.**

Fonte: A Autora.

Para a inclusão de alunos com necessidades especiais, principalmente os com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), no sistema regular de ensino, não basta somente à promulgação das leis que determinam que sejam criados cursos de capacitação para os professores, é lógico que essas medidas são efetivas, mas elas por si só não são suficientes para resgatar a cidadania desses indivíduos.

Nesse sentido, assumir a inclusão como política social e educativa pressupõe tratar de questões relacionadas a diversidade social, a diferença, logo de preconceitos culturais. Lidar com esses elementos significa rupturas, transgressões e superações (Freire, 2006, p. 38).

A educação inclusiva visa a efetiva integração, do estudante com necessidades especiais na escola, lhes dando ampla e diversificada oportunidade, pois a atual Política Nacional de Educação Especial aponta uma definição de prioridades no que se refere ao atendimento especializado, ampliando o repertório pedagógico, a ser oferecido na escola para quem dele necessitar, superando a forma como antes os educadores ensinavam, ou seja, superando o sistema antes dito como, tradicional de ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das formas geométricas com texturas, foi possível auxiliar os educandos com deficiência visual, no processo de ensino e aprendizagem desses conteúdos de geometria, sendo que através do tato esses alunos puderam identificar as formas geométricas e seus elementos. Além disso, com a construção dos poliedros utilizando palitos de marshmallow e bolas de isopor, os educandos consolidaram os conceitos matemáticos aprendidos, através da identificação de vértices, aresta e faces, analisando suas relações de forma concreta. Observou-se que com a construção do aprendizado, onde o educando é o

protagonista da construção de seu próprio conhecimento, tudo faz mais sentido a ele, pois com isso passa a ter maior interesse por seus estudos e aprende de forma mais leve e agradável. É possível afirmar que através dessas práticas inclusivas, de construção de materiais manipuláveis das formas geométricas, pôde-se contrapor com outras práticas pedagógicas inclusivas e, nesta pesquisa foram contrapostas com as práticas dos docentes regentes de Matemática da escola, e o que se viu foi que a prática de construção de materiais manipuláveis foi mais eficaz.

Sendo a aprendizagem dos educandos especiais, mais lenta e na maioria das vezes, não conseguem acompanhar a turma em que estão, pois, o nível de aprendizagem deles é divergente da série/ano que estão estudando, e com isso atividades diferenciadas precisam ser elaboradas para esses educandos, sem esquecer das salas superlotadas que dificultam o aprendizado do aluno pois a Secretaria de Educação do Estado não cumpre a normativa que diminui a quantidade de educandos na turma que têm alunos especiais. Além disso, a Secretaria de Educação não oferece formação aos educadores voltados a educação especial, há uma carência nos recursos que poderiam auxiliar o educador na sala de aula com os educandos especiais. E também os educandos regentes revelam que não há um momento de socialização com o AEE, que deveria existir fora do planejamento bimestral, específico para tratar das questões dos educandos especiais.

Esta pesquisa é muito importante para a possibilidade de desenvolvimento de novos projetos, que promovam um melhor aprendizado dentro da escola inclusiva, para que os educadores possam transmitir o conhecimento, para que seus alunos desenvolvam um aprendizado significativo dentro dos conteúdos matemáticos de geometria, que é o ápice desta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. DF. Senado. 1998.

BARBOSA, J. C. **Modelagem Matemática: O que é? Por quê? Como?** Veritati, Salvador, n. 4, 2007.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**). Brasília: MEC/Consed/Undime, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa/** Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra 2006.

GARCIA, J. N. **Manual de dificuldades de aprendizagem, leitura, escrita e matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

JORNADA PEDAGÓGICA (apud) Luckson. **Departamento de Educação Básica**. Equipe de ensino. Deficiência intelectual e distúrbio de aprendizagem. NRE, Paranavaí, 2008.

## **PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa e o uso dos gêneros textuais como ferramenta de aprendizagem no processo de alfabetização**

### ***PNAIC - National Pact for Literacy the Right Age and the use of textual genres as a learning tool in the literacy process***

**Ivaneide Azevedo de Sousa**

*Professora da Rede Estadual da Educação do Amazonas. Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas-UFAM. Mestrado em andamento em Ciências da Educação. <http://lattes.cnpq.br/9175434240264896>*

#### **RESUMO**

Este estudo teve como temática a importância do uso dos gêneros textuais como ferramenta de aprendizagem na alfabetização dos alunos nas séries iniciais do ensino fundamental, hoje denominado de primeiro ciclo ou Ciclo I. As crianças do 1º, 2º e 3º anos devem receber ao final deste ciclo um processo de ensino e aprendizagem que lhes permitam ler, escrever com domínio e fluência. A pesquisa pretende verificar a importância do trabalho com os gêneros textuais como prática pedagógica no processo de aprimoramento da leitura e escrita nos primeiros anos do ensino fundamental, focando principalmente na superação das dificuldades na leitura e escrita, utilizando como base o Programa PNAIC- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa por ter como uma de suas metas que todas as crianças com até oito (08) anos de idade chegassem ao final do ciclo devidamente alfabetizados. Para este fim embasado em alguns autores da área que escreveram sobre o tema aqui exposto como Marchi (2008), Brasil (2012) e outros. Escolheu-se como local da pesquisa a Escola Estadual Antídio Borges Façanha localizada na cidade de Tefé-Amazonas, por ser uma escola de Ensino Fundamental, com professores participantes do Pacto que utilizaram as orientações para o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula. Os resultados apontam alguns desafios para a superação das dificuldades na leitura e escrita, no entanto



revelam que houve um grande avanço dos alunos em seu aprendizado com o uso dessa ferramenta pedagógica por possibilitar ao aluno a interação com diversos tipos de textos aperfeiçoando assim sua competência leitora, e o desenvolvimento na produção textual e oralidade tornando-se assim alfabetizados.

**Palavras-chave:** alfabetização; alunos; gêneros textuais; aprendizagem.

## ABSTRACT

This study's theme was the importance of using textual genres as a learning tool in the literacy of students in the initial grades of elementary school, today called the first cycle or Cycle I. Children in the 1st, 2nd and 3rd years must receive at the end of this cycle a teaching and learning process that allows them to read and write with mastery and fluency. The research aims to verify the importance of working with textual genres as a pedagogical practice in the process of improving reading and writing in the first years of elementary school, focusing mainly on overcoming difficulties in reading and writing, using as a basis the PNAIC Program - National Pact for Literacy at the Right Age, having as one of its goals that all children up to eight (08) years of age reach the end of the cycle properly literate. For this purpose, based on some authors in the area who wrote about the topic exposed here, such as Marchi (2008), Brazil (2012) and others. The Antídio Borges Façanha State School, located in the city of Tefé-Amazonas, was chosen as the research location, as it is an elementary school, with teachers participating in the Pact who used the guidelines for working with textual genres in the classroom. The results point to some challenges in overcoming difficulties in reading and writing, however, they reveal that there was great progress among students in their learning with the use of this pedagogical tool as it allows students to interact with different types of texts, thus improving their reading competence, and the development in textual production and orality, thus becoming literate.

**Keywords:** literacy; students; textual genres; learning.

## INTRODUÇÃO

A alfabetização é um tema muito debatido e de grande relevância no cenário educacional, isso porque é o período a qual o alunado tem todo o seu preparo para galgar os demais períodos escolares que irá se submeter por toda a sua vida escolar, além de fortalecer as bases do seu conhecimento para novos aprendizados que sustentarão a sua futura profissão, ou mesmo ampliando a sua capacidade de discernir entre o certo e o errado ou aumentando as suas bases estruturais de cognição. Dessa forma, discussões acerca do tema têm gerado entre os profissionais da educação a necessidade de buscar estratégias e ferramentas que ajudem aperfeiçoar ou minimizar tais problemáticas e contribuir para uma aprendizagem mais efetiva e significativa. O interesse por essa temática deu-se após as observações feitas durante o trabalho pedagógico no acompanhamento da leitura e escrita dos alunos inseridos nos primeiros anos do ensino fundamental e sua evolução através do uso dos gêneros textuais em sala de aula.

Torna-se cada vez mais relevante a necessidade de repensar as práticas pedagógicas que por muito tempo tem orientado o trabalho em sala de aula. Com base nessas novas perspectivas esta pesquisa pretende verificar a importância do trabalho com os gêneros textuais como prática pedagógica no processo de aprimoramento da leitura e escrita nos primeiros anos do ensino fundamental, focando principalmente na superação das dificuldades na leitura e escrita, utilizando como base o Programa PNAIC- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa por ter como uma de suas metas que todas as crianças com até oito (08) anos de idade chegassem ao final do ciclo devidamente alfabetizados. Para este fim embasado em alguns autores da área que escreveram sobre o tema aqui exposto como Marcuschi (2008), Brasil (2012) e outros. Incluiu-se também os cadernos de formação do PNAIC especificamente o volume cinco (5) que trata da produção textual como parte de construção do referencial teórico

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em Brasil (2012) afirma-se que, desde o século passado tem sido muito recorrente o discurso da tomada de consciência de que o domínio da escrita não caracteriza, necessariamente, a evolução do ser humano. A escrita foi e é, também, ao longo da história, instrumento de opressão, de poder, de exploração. Dominar a escrita não significa necessariamente ser capaz de agir no mundo de forma crítica ou mesmo de alcançar melhores condições de vida.

Em diferentes momentos históricos, a escola assumiu variados papéis, tal como é discutido por Soares (1998) e Moura (1999), de modo que esteve e estará sempre a serviço de projetos políticos. É, e sempre foi, espaço de disputa, podendo ser, em um mesmo momento histórico, espaço de mera reprodução de relações de dominação. Desse modo, a ação docente do alfabetizador também se configura como eminentemente política.

O papel desta escola formal era meramente o de transmitir os conteúdos. O professor era tido como o centro do processo ensino aprendizagem e deveria expor seus conteúdos diretamente no quadro. Foi um ensino caracterizado pelo excessivo uso do livro didático, pela memorização e repetição dos conteúdos. Ao aluno, cabia a recepção do conteúdo, sem poder argumentar ou contrapor qualquer conteúdo apresentado pelo professor. Era tido como uma espécie de papel em branco, onde os professores apenas imprimiam o conteúdo (Moreira, 2014; Campos; Nunes, 2009, p. 07).

O direito à Educação Básica (LDB1996, art. 22), é garantido a todos os brasileiros e, segundo prevê a Lei 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional: “tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Desse modo, a escola é obrigatória para crianças e tem papel relevante em sua formação para agir na sociedade e para participar ativamente das diferentes esferas sociais. Dentre outros direitos, é prioritário o ensino da leitura e escrita, tal como previsto no artigo 32, p.17.

O Ensino Fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

III – O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

§ 1º. É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

Dispõe ainda que o ciclo possibilita o aprendizado em vários níveis diferentes de conhecimento, permitindo a possibilidade de cada aluno ser avaliado de forma particular, tendo suas características de tempo e aprendizagem levadas em consideração, ao contrário da série que necessita de um grupo homogêneo, no qual os alunos iniciam e terminam o ano com os mesmos requisitos e alcançam os mesmos objetivos, restando à reprovação daqueles que não atingem os pressupostos para a série seguinte (Brasil, 2012, p.32-33).

Brasil (2012) de acordo com pesquisas sobre a história da organização escolar no Brasil (Faria Filho e Vidal, 2000), a seriação instalou-se por volta dos anos finais da década de 1890, e o acesso à escola pública foi ampliado às camadas populares a partir dos anos 1970. Nesse período, os principais problemas da alfabetização eram que, por um lado, apenas um ano era destinado à alfabetização e, por outro, esse processo pautava-se em uma concepção de leitura e escrita como decodificação e codificação, cuja aprendizagem pautava-se na memorização de correspondências grafo fônicas. Desta forma, o fracasso escolar registrado principalmente na 1ª série do Ensino Fundamental era vinculado a questões de natureza individual ou social, sendo os alunos responsabilizados por tal fenômeno.

O primeiro (entre 1918/1921 e 1984) foi marcado pela crítica à reprovação e por discussões em torno da promoção automática. O segundo (entre 1984 e 1990), formado com a emergência dos Ciclos Básicos de Alfabetização, promoveu a eliminação da reprovação no final da 1ª série, ampliou o período de alfabetização e assegurou a continuidade do processo, respaldado pelas novas perspectivas teóricas em alfabetização, dentre elas a psicogênese da escrita. No terceiro período (a partir dos anos de 1990), formado a partir da ampliação do sistema em ciclos para todo o Ensino Fundamental, buscou-se romper com a lógica da exclusão social e cultural dos alunos.

A proposta do ensino em ciclos abrange em seu ensejo, três dimensões, sendo elas, política, cultural e pedagógica. Política no sentido de objetivar uma educação igualitária, onde todas as camadas sociais teriam acesso a esse direito e no qual, dentro das instituições escolares, todos os estudantes dispunham das mesmas oportunidades para desenvolver sua aprendizagem. Cultural, pois, conforme ressalta Barreto e Mitulic (2001, p. 118), “a organização por ciclos veio associada à concepção da escola como polo de valorização, produção, divulgação e fruição da cultura” (Dutra, 2013, p.25).

A isto, Dutra (2013) acrescenta que os ciclos compreendem uma proposta curricular inovadora que objetiva melhorar a qualidade do ensino levando-se em consideração a aprendizagem do aluno a partir do seu desenvolvimento cognitivo e biológico e inserindo um foco mais qualitativo à avaliação. No entanto, os ciclos constituem uma proposta que, ao ser colocado em prática, gera críticas e questionamentos, uma vez que ao abolir a retenção e a reprovação o educando acaba por não adquirir uma aprendizagem satisfatória. A problemática da implantação dos ciclos constitui uma temática de significativa relevância para a área da educação, tendo em vista que houve certa interrupção em relação às

produções acerca de discussões teóricas a respeito das experiências envolvendo a implantação de ciclos nas redes educacionais.

Esta tarefa tem, na escola pública, seu principal e mais amplo espaço de construção. Entre todos os grandes desafios para a educação brasileira nenhum é mais estratégico e decisivo que garantir a plena alfabetização das crianças. A criança tem, no início do Ciclo da Alfabetização, o direito de “aprender a ler e a escrever”, em situações com a mediação do professor e em situações mais autônomas, para que possa, no final do Ciclo, chegar ao “ler para aprender” e “escrever para seguir a escolarização”, o que significa uma evolução necessária, como estudante e cidadão (LDB, 1996, p.11).

Segundo Brasil (2012, p.11), a continuidade dos trabalhos durante esses três primeiros anos é uma das formas de garantir condições mais seguras de planejamentos em longo prazo, sobretudo para lidar com as aprendizagens mais complexas. Deste modo, manter os professores durante todo o ciclo de alfabetização é uma boa estratégia de organização do trabalho dos docentes nestes anos de ensino.

Dutra (2013) pontua que como consequência, o que aparentemente surgia como uma solução para o contingente de alunos repetentes fez emergir uma inquietação ainda mais preocupante por parte dos professores e dos pais dos alunos. Uma vez que, ao tomar conhecimento de sua aprovação para o ciclo seguinte, o aluno não mais se importava com a responsabilidade pelos seus estudos, pois não havia a obrigatoriedade de se empenhar para obter uma boa nota necessária à sua aprovação.

Tebet (2005), confirma que a LDB 9394/96 dispõe que o conjunto das alterações, especialmente, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e a institucionalização do Ciclo de Alfabetização demandou do Ministério a criação de espaços para socialização e interlocução de estudos, experiências e práticas curriculares que promovam o fortalecimento da identidade nacional, da qualidade da educação e dos processos educativos e formativos, respeitando as especificidades locais e regionais nos aspectos socioculturais, étnicos, políticos e econômicos.

Diferentemente, a escola tem desenvolvido práticas alfabetizadoras que se estruturam com base em uma lógica linear e sequencial, segundo a qual só se passa a aprender uma coisa ao se aprender outra. Primeiro se aprende a ler e a escrever, depois é que se aprende seus usos por práticas sociais. Ou então, ao revés, as práticas alfabetizadoras mergulham direto nos usos, esquecendo-se de considerar as especificidades do processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), processo esse que Soares nomeia de “desinvenção” da alfabetização.

[...] a alfabetização é uma parte constituinte da prática da leitura e da escrita, ela tem uma especificidade, que não pode ser desprezada. É a esse desprezo que chamo de “desinventar” a alfabetização. É abandonar, esquecer, desprezar a especificidade do processo de Alfabetização (Soares, 2003).

A autora defende ainda a ideia de que, em razão da crítica aos métodos de alfabetização, protagonizada por certo discurso didático-pedagógico, terminou-se por se “desconstruir” a ideia, inscrita na tradição da educação escolar e da formação de professores no País, de que “não seria preciso haver método de alfabetização”, julgando-se importante, em substituição, o contato com material de leitura e de escrita. Magda Soares argumenta que “por equívocos e por inferências falsas, passou-se a ignorar ou a menosprezar a

especificidade da aquisição da técnica da escrita”, indicando que a concepção construtivista de ensino e aprendizagem ajudou a difundir, erroneamente, tais ideias.

Alfabetizado é aquele indivíduo que saber ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2002, p.40).

Soares (1998) acrescenta ainda que alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

Para Moraes (2005), O que temos, nos dias atuais no nosso país, segundo recentes avaliações, são patamares inaceitáveis de analfabetismo, e o que é mais grave: alunos saídos do nosso sistema de ensino e que, no entanto, não conseguem ler e escrever um texto simples após quatro ou cinco anos de escolaridade! Não é raro ouvirmos da boca de pais e professores as ideias de que “antigamente as crianças aprendiam a ler e a escrever com facilidade “ou ainda “no meu tempo é que era bom: a gente aprendia a escrever o alfabeto e se não soubesse, tinha que repetir cem vezes no caderno” ou mais comum ainda, “a culpa é desses ‘métodos modernos”. Os alunos não aprendem!

## MARCO METODOLÓGICO

A pesquisa aqui apresentada foi realizada em três (3) turmas do 1º ao 3º anos do ensino fundamental, com 25 alunos em cada uma delas e cinco (5) professoras de uma escola pública localizada na cidade de Tefé no Estado do Amazonas. A pesquisa foi desenvolvida no período de 2018 a 2019. Inicialmente, a observação bimestral, pois nesse período eram realizados os exames de leitura que são os acompanhamentos feitos pela equipe pedagógica do aprendizado adquiridos pelos alunos observando sua evolução ou não e fazendo as intervenções necessárias durante essas avaliações, após o fechamento dessas atividades era preciso que um relatório fosse entregue aos professores das turmas avaliadas. Em umas das conversas as professoras citaram que essa evolução se deu quando se começou em sala de aula experimentar o trabalho com os gêneros textuais seguindo as orientações do projeto de formação PNAIC, portanto a partir dessas informações começamos a observação e catalogação dos dados sobre os avanços cabendo aqui a uma pesquisa científica mais aprofundada para este resultado.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nas observações das turmas e as atividades desenvolvidas e com a aplicação dos questionários junto aos professores para coletar os resultados de nossa pesquisa apresentada abaixo em tabelas. O questionário foi respondido por cinco professoras, aqui denominado por Professora A, Professora B, Professora C, Professora D e Professora E. Todas são professoras efetivas da Secretaria de Educação (SEDUC) e fizeram o antigo Magistério em nível médio com graduação em pedagogia e especialistas na área de edu-

cação. Dispusemos as respostas catalogadas a fim de tecermos uma discussão acerca de suas respostas fundamentando com citações de autores que desenvolveram pesquisas dentro da temática aqui exposta.

Nosso propósito, no entanto é responder aos objetivos traçados no início de nosso trabalho como fundamento para a concretização de nossa pesquisa.

**Tabela 1 - Quais as maiores dificuldades de alunos e professores no processo de alfabetização?**

**Professora A:** As maiores dificuldades ainda nesse nível de ensino em minha opinião uma das principais é a falta interesse dos alunos, da família e dos próprios colegas que não se forçam para que o aluno tenha uma sequência de aprendizados e sejam alfabetizados no seu devido tempo.

**Professora B:** A falta de retenção nos primeiros anos do ciclo com certeza é uma das maiores dificuldades, pois dele vem à falta de interesse do aluno e da família por saber que mesmo não tendo a aprendizagem satisfatória será promovido para série seguinte causando danos às vezes irreversíveis.

**Professora C:** Posso elencar várias, mas cito como principal a falta de interesse do aluno, hoje em dia dificilmente encontramos alunos empenhados em aprender. Pode parecer brincadeira, mas os alunos estão chegando no 3º ano do ciclo sem saber escrever o próprio nome, a infrequência, a falta de compromisso da família, e a divisão em ciclos sem retenção tornam ainda mais difíceis o ensino nesse período.

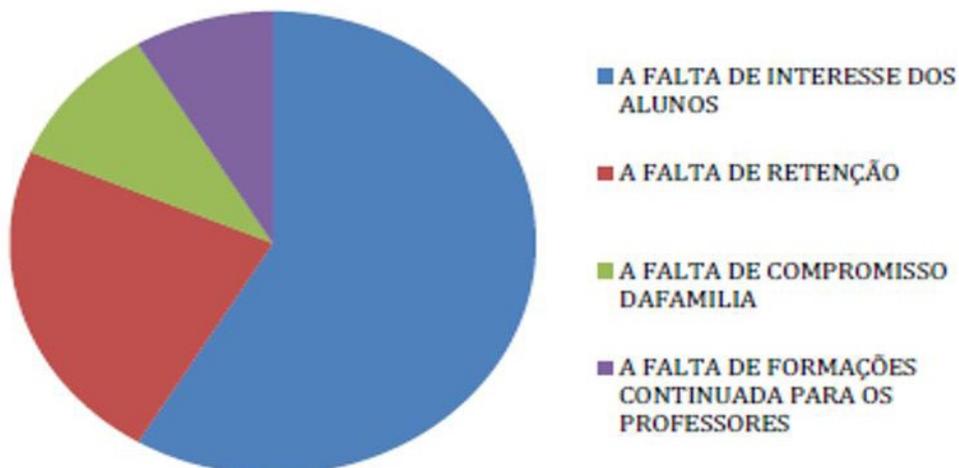
**Professora D:** O processo de alfabetização é um tanto difícil de ser trabalhado, hoje então não encontramos mais alunos empenhados em aprender e professores com formações suficientes para acompanhar essas transformações, tentamos a todo custo incluir novas metodologias e ferramentas, mesmo assim ainda não conseguimos atingir todos os alunos.

**Professora E:** No contexto da escola enfrentamos vários desafios no ensino especialmente no processo de alfabetização, e podemos citar entre estes a falta de interesse dos alunos e apoio da família, nos desdobramos para que os alunos consigam superar suas dificuldades, mas geralmente as famílias não fazem sua parte e colaboração, a falta de estruturadas das escolas, a falta de formações para atualizações do nosso fazer pedagógico coloco também como desafios. Com a pandemia tudo ficou mais complicado, a falta da retenção torna o ensino nesse período bem complicado entre os envolvidos.

Fonte: a autora.

Gráfico 1

### AS MAIORES DIFICULDADES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO



Fonte: autor

As dificuldades colocadas por nossas pesquisadas apontam várias e importantes questões quanto às dificuldades no aprendizado da leitura e escrita, pode-se destacar principalmente a falta de interesse dos alunos, as respostas são parecidas, mas essas colocações são válidas, pois durante nossas observações na escola podíamos constatar que alguns alunos ficavam sem realizar as atividades propostas em sala de aula, mesmo

a professora insistindo e definindo tempo para realização das mesmas, as tarefas levadas para casa também não eram realizadas por todos os alunos identificando assim a falta de acompanhamento da família nesse sentido.

Justamente essa falta de compromisso faz com que muitos estudantes não consigam chegar ao final do processo de alfabetização com a aprendizagem satisfatória. No entanto cabe uma reflexão para entender o que os leva a agirem assim, é importante acreditamos acompanhar a vivência do aluno fora da escola para entendermos porque certos comportamentos não deixam que os mesmos consigam acompanhar de maneira satisfatória os ensinamentos transmitidos em sala de aula. Outro ponto que podemos salientar é quanto ao ensino em forma de ciclo onde a retenção do aluno acontece apenas no final do 3º ano, ou seja, independentemente de estar alfabetizado ou não a promoção acontece. Nesse sentido observamos um ponto negativo quanto à divisão do ensino em ciclos pela falta da retenção. A essa última questão cabe um estudo mais aprofundado.

Entre os estudiosos temos verificado muitos questionamentos a respeito do sistema em forma de ciclo, pois os objetivos quanto ao ciclo seriam válidas desde que fosse tratado com responsabilidade por todos os envolvidos, são constantes na escola professores se desdobrando para que esse aprendizado se efetive, no entanto existem várias barreiras dentro do próprio sistema educacional que contribuem para que essas formações não aconteçam sem nenhum prejuízo para todos. Portanto, é preciso que as responsabilidades sejam cumpridas por todos os envolvidos para que a progressão no ensino aconteça.

**Tabela 2 - Na sua concepção qual a importância do uso dos gêneros textuais no processo de alfabetização?**

**Professora A:** Nas minhas aulas ainda seguindo as orientações do PNAIC pude trabalhar com meus alunos alguns gêneros textuais e teve um grande progresso no aprendizado, pois apesar de não saberem ler com fluência através da leitura coletiva, desenhos, dramatizações conseguimos um aprendizado significativo e avanço dos alunos na leitura e escrita.

**Professora B:** Nas experiências nos trabalhos em sala de aula além do interesse dos alunos, podemos perceber um grande avanço na leitura, pois disponibilizando atividades diversificadas melhorou bastante o desempenho e interesse dos alunos, portanto os gêneros textuais são sem dúvidas uma ferramenta excelente para o trabalho na alfabetização.

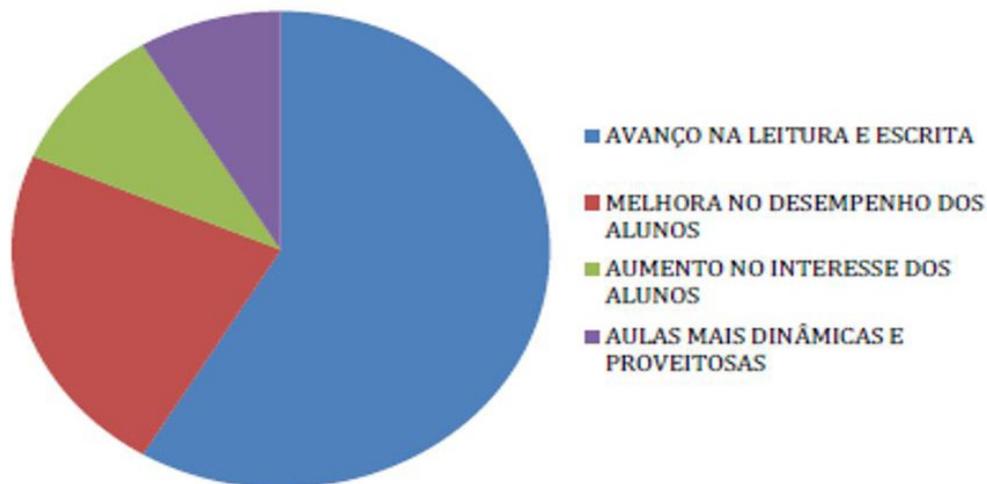
**Professora C:** É notório o empenho e a atenção dos alunos quando inserimos em nossas aulas os gêneros textuais, tivemos a oportunidade de participar da formação continuada PNAIC e com as orientações recebidas e o material de apoio pude desenvolver aulas maravilhosas com meus alunos. Os contos eram os preferidos, a leitura fluía e a cada etapa de estudos incluir os gêneros se tornava mais importante na aprendizagem.

**Professora D:** Os gêneros textuais em sala de alfabetização são ferramentas essenciais para colaboração no ensino aprendizagem, através deles podemos criar estratégias para que os alunos aprimorem a leitura e escrita. Utilizei os gêneros através do uso de sequências didáticas e isso tornou as aulas mais dinâmicas e proveitosas.

**Professora E:** No contexto da sala de aula os gêneros textuais são ferramentas de fundamental importância na ajuda com o ensino e aprendizagem dos alunos, conseguimos com eles tornar as aulas mais dinâmicas e com uma participação mais ativa dos alunos. Durante as formações do PNAIC podemos aprender como trabalhar de maneira dinâmica ao mesmo tempo eficiente para que ocorresse o aprendizado significativo dos alunos.

**Fonte: a autora.**

Gráfico 2

**A IMPORTÂNCIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS**

Fonte: autor

Diante das respostas coletadas com professores e as observações durante o acompanhamento dos exames de leitura na escola o trabalho com os gêneros textuais podemos constatar ser uma ferramenta de grande ajuda na superação das dificuldades no processo de alfabetização. O que vale mensurar ao observar as respostas é como o trabalho realizado pelos professores com o uso da ferramenta conseguiu avançar com os alunos para alcançar os objetivos de melhorar a leitura e escrita, a diversidade de situações de aprendizagem, as atividades práticas a organização e seleção dessas atividades desenvolvidas e muito bem colocadas pelos mesmos fizeram com que o aprendizado acontecesse.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como tema PNAIC: A importância dos gêneros textuais como ferramenta de aprendizagem no processo de alfabetização. O trabalho foi desenvolvido na Escola Estadual Antídio Borges Façanha na cidade de Tefé-Amazonas com alunos inseridos nos primeiros anos do ensino fundamental e cinco professores participantes da formação que fundamentou esta pesquisa. Teve como objetivo verificar a importância do uso dos gêneros textuais como ferramenta de aprendizagem na alfabetização dos alunos nas séries iniciais do ensino fundamental, hoje denominado de Primeiro ciclo ou Ciclo I. As crianças do 1º, 2º e 3º anos devem receber ao final deste ciclo um processo de ensino e aprendizagem que lhes permitam ler, escrever com domínio e fluência.

As maiores dificuldades de alunos e professores no processo de alfabetização essa pesquisa aponta principalmente a falta de interesse dos alunos como uma das maiores dificuldades, seguido da falta de compromisso da família com as tarefas escolares de seus filhos e em sua maioria a falta de retenção ao final de cada ano. Essas situações colocadas pelos professores podem sim colaborar para que certamente o ensino não se concretize de acordo com as normas estabelecidas em leis e nas normativas da escola, enquanto pesquisadora acredita-se que tenhamos um olhar bem mais amplo, ou seja, além dos muros da escola para entender porque essas atitudes e comportamentos acontecem e

influenciam no aprendizado dos alunos, entender a realidade de cada aluno não é tarefa fácil, no entanto seriam estratégias importantes para corrigir e mudar a realidade de nossas escolas e de nossos alunos, pois a constante transformação que a educação tem passado vê-se que não há um acerto definitivo e concreto em relação ao ensino na vida das pessoas, hoje prima-se pela quantidade e não pela qualidade do aprendizado. Buscar-se por uma sociedade igualitária é sonho de muitos e realidade de poucos.

Quanto às atividades que favoreçam o processo de alfabetização. É importante destacar nessa parte da pesquisa e nos dados coletados o uso diversificado dos gêneros textuais pelos professores em sala de aula. Essa organização dos trabalhos a ser realizados é primordial para que os objetivos sejam alcançados no final do processo. Nesse sentido entendemos que os levantamentos e as hipóteses dão conta que o uso da diversidade de textos em sala de alfabetização contribuiu com os conhecimentos dos alunos pela maneira como essa ferramenta foi utilizada e muito bem colocada por seus participantes. No acompanhamento durante a pesquisa podemos detectar que alguns alunos evoluíram mais, outros menos, mas o aprendizado e desenvolvimento foram atingindo por todos.

O processo de alfabetização como sabemos acontece de maneira gradual e por etapas, nem um aluno chega pronto a escola, durante o processo de ensino aprendizagem os mesmos apresentarão diversas situações que irão requer do professor estratégias específicas para que os mesmos possam avançar. O trabalho com os gêneros textuais nessas turmas pelo que analisamos contribuiu para que houvesse avanço em suas aprendizagens.

## REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Brasília, dezembro/ 2012.

DUTRA, Márcia Guedes Egas. **A Organização do Ensino em Ciclos na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino de Manaus (2004 – 2008)**: Diretrizes e Proposta Pedagógica, Manaus 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A. São Paulo: Contexto, 2008.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio. **O processo de alfabetização e as contribuições de Emília Ferreiro**, professor Adjunto da Universidade de Brasília - UnB/FUP 2014.

MOURA, Rosa. **Cidades-modelo: espelhos de virtude ou reprodução do mesmo**. Cadernos Ippur, v. 13, n. 2, p. 95-114, 1999.

NUNES, Luciana de Souza Molina. **A Alfabetização Através Do Uso Dos Gêneros Textuais Na Escola Municipal Germana Afonso**. 2013. 46 folhas. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2002.

Soares, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos; ABRAMOWICZ, Anete. **O bebê interroga a sociologia da infância**. *Linhas Críticas*, v. 20, n. 41, p. 43-61, 2014.

# Meritocracia na educação: a visão do professor

Luis Carlos Tavares Leandro

*Bacharel em Administração de Empresa. Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS. Licenciatura Plena em Geografia. Universidade Anhanguera. Pós-graduação em Didática do Ensino da Geografia. Uniasselvi. Mestrando em Educação. Universidade LA SALLE*

## RESUMO

Este estudo propõe investigar o conceito geral da meritocracia e vincular suas concepções aos profissionais da educação. Pretendendo identificar de que modo os possíveis ganhos financeiros com a implantação da meritocracia podem proporcionar melhor resultados na aprendizagem dos alunos e aumento nos índices gerais da educação. A pesquisa analisará as mudanças propostas, no ano de 2019, pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul para a carreira de seus professores, confrontando, o que pensam os representantes do Governo e o Sindicato que representa a categoria, na busca de formular uma opinião a respeito do tema.

**Palavras-chave:** meritocracia; professor; aluno; eficiência; educação; métodos de avaliação de desempenho.

## INTRODUÇÃO

A meritocracia tem por conceito central julgar o mérito de cada indivíduo a ser avaliado e com base nos resultados obtidos, determinar percentualmente a remuneração de cada um.

Ao projetar-se um sistema de avaliação e recompensa baseado na meritocracia para remunerar os professores, deve-se considerar as peculiaridades de cada estabelecimento de ensino, observando-se as condições de trabalho em termos estruturais e equipamentos, sem deixar de observar a capacidade que possui o público-alvo da escola de responder positiva ou negativamente ao trabalho docente. Caso contrário a meritocracia pode acentuar as desigualdades salariais.

Em um sistema complexo como o setor educacional, deve-se partir de um piso salarial comum a todos, a exemplo do que propõem o Piso Salarial Nacional do Magistério sancionado pela Lei Federal nº 11.738 de 16/07/2008, para a partir deste, conceder reajustes individuais e diferenciados por merecimento, em um sistema meritocrático.

Neste sentido, ao longo deste trabalho, vamos tratar do plano de carreira dos professores do Estado do Rio Grande do Sul e das mudanças que foram propostas pelo atual Governo Gaúcho, trazendo um contraponto do CPERS, que é o sindicato que representa a categoria e não concorda com as mudanças apresentadas.



Concluiremos, abordando se a implantação de um regime meritocrático de avaliação poderá ou não trazer justiça e aumento real na remuneração dos professores, para isso utilizaremos o método de pesquisa bibliográfica a respeito do tema: Meritocracia na Educação.

## MERITOCRACIA NA EDUCAÇÃO

O tema da Educação é tratado de maneira destacada no discurso de qualquer candidato a cargo eletivo no Brasil. Também aparece entre as principais reivindicações da sociedade no que se refere à prestação de serviços públicos. A questão dos baixos salários dos profissionais da educação também é tema recorrente nos debates Brasil a fora. Todos parecem concordar que o magistério merece melhores salários e condições de desenvolver seu trabalho. O que parece não ser tarefa fácil, para os administradores públicos, é conseguir viabilizar esta valorização salarial para a categoria e, paralelamente, estabelecer uma estrutura educacional que ofereça plenas condições de desenvolver-se uma educação de qualidade, haja vista as precárias condições do sistema público de educação, constantemente veiculadas pela imprensa.

Na tentativa de melhorar os índices que avaliam a qualidade na educação, que para muitos especialistas no assunto tem relação direta com a remuneração dos docentes, vários são os modelos criados para definir cargos e salários, que oferecem várias alternativas de cálculos, tanto para a composição do salário básico como para ascensão na carreira profissional.

Entre os membros do magistério público estadual do Rio Grande do Sul, existe uma grande expectativa sobre seu futuro profissional no que se refere às mudanças em seu plano de carreira, pois constantemente, estão sendo propostas mudanças pelos sucessivos Governos Estaduais Gaúchos, inclusive propostas que levam em consideração o mérito pessoal dos docentes, para ascensão profissional e para definição de maiores ganhos salariais, além de mudanças no seu regime previdenciário a exemplo do que vem sendo implantado a nível federal em propostas de Reformas da Previdência.

Muitos estudiosos do tema entendem que a meritocracia está diretamente ligada à eficiência, podendo-se dizer que eficiência e eficácia são os principais objetivos a serem atingidos pela implantação de um modelo de gestão baseado no mérito e respaldado na avaliação do desempenho individual do servidor no cumprimento de metas pré-estabelecidas.

Porém, um modelo meritocrático não pode deixar de considerar os aspectos sistêmicos do desempenho das atividades, já que muitos dos problemas das instituições públicas vão além de dificuldades individuais, passando pela falta de condições estruturais do próprio setor, o que na educação tende a não ser diferente.

### Propostas do Governo Gaúcho para o Magistério

O Governador Eduardo Leite, enviou à Assembleia Legislativa do RS uma Proposta de Emenda à Constituição (PEC), como parte do pacote de reforma administrativa do Estado que prevê mudanças em 10 artigos da Constituição Estadual. Em alguns casos, há mais

de uma alteração prevista, para pontos diferentes. As propostas estabelecem modificações acentuadas na matriz salarial e atingem diretamente remunerações, licenças, promoções, gratificações, abonos, adicionais, incorporações e, ainda, uma série de pontos referentes à previdência de servidores civis e militares.

Vejamos como ficaram as propostas:

As promoções de grau a grau, nos cargos organizados em carreiras, ocorrerão em momento definido mediante juízo de conveniência e oportunidade da Administração Pública, observados os limites estabelecidos pela lei de responsabilidade fiscal e a necessária previsão legal de cargo vago, produzindo efeitos a contar da respectiva publicação no Diário Oficial do Estado, vedada a retroação, ressalvados os casos de indenização por preterição, na forma da lei. Conforme esclarece o § 6.º do Art. 31º da Emenda Constitucional nº 78 de 4 de fevereiro de 2020 (Rio Grande do Sul, 2020).

Em relação as gratificações e adicionais por tempo de serviço, seu efeito cascata e a incorporação de Vantagens pelos servidores, a proposta do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, define uma mudança ampla, com extinção de avanços, adicionais e gratificações por tempo de serviço, em especial triênios e adicionais de 15 e 25 anos. Em seu lugar, o governo propõe uma parcela autônoma, de natureza transitória, em valor equivalente ao total dos adicionais e gratificações de tempo de serviço a que cada servidor estiver fazendo jus na data da promulgação da emenda, sendo esta parcela, gradativamente absorvida por reorganização ou reestruturação dos cargos e das carreiras ou das respectivas remunerações, ressalvada a revisão geral anual ou reajuste específico determinado por lei. Conforme proposta:

Os acréscimos pecuniários percebidos por servidor público não serão computados nem acumulados para fins de concessão de acréscimos ulteriores. É vedada a incorporação de vantagens de caráter temporário ou vinculadas ao exercício de função de confiança ou de cargo em comissão à remuneração do cargo efetivo ou aos proventos de inatividade. Conforme esclarecem os § 9.º e § 10º do Art. 33 da Emenda Constitucional nº 78 de 4 de fevereiro de 2020 (Rio Grande do Sul, 2020).

Em relação ao sistema previdenciário dos servidores:

Os ocupantes do cargo de professor, desde que comprovem tempo de efetivo exercício das funções de magistério na educação infantil e no ensino fundamental e médio, estabelecidos em lei complementar, terão idade mínima à aposentadoria reduzida em 5 (cinco) anos em relação às idades mínimas exigidas aos demais servidores públicos, observado o disposto na Constituição Federal. Conforme esclarece o Art. 39 da Emenda Constitucional nº 78 de 4 de fevereiro de 2020 (Rio Grande do Sul, 2020).

No que diz respeito a Licença-aposentadoria, a alteração corta a concessão de licença remunerada para aguardar decisão sobre requerimento de aposentadoria. Hoje, após 30 dias do protocolo da solicitação, o servidor público pode entrar em licença especial e se afastar do serviço. A proposta prevê:

“Art. 40. Lei estabelecerá as normas e os prazos para análise dos requerimentos de aposentadoria.” Conforme esclarece o Art. 40 da Emenda Constitucional nº 78 de 4 de fevereiro de 2020 (Rio Grande do Sul, 2020).

O governo estadual gaúcho alega que nos últimos anos, a despesa com pessoal teve um salto nominal de 187%, o dobro da inflação oficial. Passou de R\$ 10,1 bilhões em 2007 para R\$ 29,2 bilhões no ano passado. Em 2019, serão mais de R\$ 30,7 bilhões, mesmo sem o governo conceder reajuste salarial. O aumento da despesa com pessoal, além de outros fatores, é pressionado pelo chamado crescimento vegetativo, que ocorre por conta de avanços e vantagens previstos nas mais diferentes carreiras.

Para tentar convencer os deputados e o conjunto da sociedade gaúcha o pacote apresentado pelo governo estadual, traz entre outras, as seguintes justificativas:

## MUDANÇAS PARA GARANTIR O FUTURO

Diante da dimensão que os gastos com a folha representam no contexto das despesas públicas do Estado, impõe-se uma revisão sobre as carreiras e como se processa a remuneração em cada uma delas.

### CENÁRIO ESPERADO

Redução do crescimento vegetativo da folha e paralisação do crescimento das despesas de pessoal acima da receita corrente líquida.

Possibilidade de reposição de pessoal, com menor pressão fiscal ao Estado.

Adequação e preparação para retornar aos limites efetivos de despesa de pessoal, conforme a Lei de Responsabilidade Fiscal, e retomar investimentos.

Desenvolvimento de política efetiva de gestão de pessoas, com modernização e transparência.

### VALORIZAÇÃO DO SERVIDOR

O que se busca, com a responsabilidade que o momento exige, é:

- Rever situações que pressionam o crescimento das despesas;
- Permitir que o Estado adote política salarial que valorize o servidor;
- Estimular o aperfeiçoamento;
- Incentivar a produtividade.

### ADEQUAÇÃO À LEGISLAÇÃO

- Muitas das mudanças que serão propostas nas carreiras do servidor já são adotadas há anos no serviço público federal e em outros Estados;
- Outras refletem o que já está em votação final no Congresso Nacional, como no caso da Reforma da Previdência.

A implantação da meritocracia pela proposta do Governo Gaúcho pode ser observada no seguinte trecho da proposta enviada à Assembleia Legislativa para apreciação:

A avaliação de desempenho para fins de promoção por merecimento aferirá o rendimento e o desenvolvimento profissional, considerando-se:

I - Participação em cursos de formação, atualização e/ou aperfeiçoamento que perfazam, no mínimo, 60 (sessenta) horas de duração, em conjunto ou isoladamente, com apresentação do certificado de frequência do qual conste a carga horária e a identificação do órgão expedidor;

II - Participação do profissional do magistério na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino em que atua;

III - Assiduidade;

IV - Elaboração e cumprimento do plano de trabalho, pelo integrante do magistério, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino em que atua;

V - Zelo do integrante do magistério pela aprendizagem dos alunos;

VI - Estabelecimento, pelo integrante do magistério, de estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

VII - Participação, pelo integrante do magistério, dos períodos dedicados ao planejamento e à avaliação;

VIII - Colaboração do integrante do magistério com as atividades de articulação da escola com as famílias dos alunos e a comunidade;

IX - Rendimento e qualidade do trabalho;

X - Cumprimento dos deveres e responsabilidades; e

XI - Iniciativa, como a apresentação de propostas de inovações educacionais". Conforme esclarece o § 3º do Art. 29 da Emenda Constitucional nº 78 de 4 de fevereiro de 2020 (Rio Grande do Sul, 2020).

## Posição do CPERS em Relação à Proposta de Mudanças

Frente a proposta do Governo Gaúcho, apresentamos alguns destaques no site do CPERS, o que evidencia a discordância do sindicato em relação ao que está sendo proposto:

Pressão nos vereadores: baixe o modelo de moção de repúdio aos projetos de Eduardo Leite. Não negociaremos nossos direitos: resposta do CPERS ao governo. Direções escolares se manifestam contra ataques de Eduardo Leite à educação. Eduardo Leite quer destruir a carreira e economizar às custas dos educadores (Direção do CPERS, 2020).

Também foi encaminhado pela entidade sindical uma carta aberta aos Diretores das Escolas Públicas Gaúchas:

Diretor(a) de escola: assine a carta contra os projetos de Eduardo Leite:

Nós trabalhamos com amor, carregamos a escola pública nas costas, fazemos o possível e o impossível para realizar um bom trabalho e dar condições adequadas para nossos estudantes. Mas não vamos abrir mão, da nossa dignidade (Direção do CPERS, 2020).

Leia a carta abaixo e deixe sua assinatura!

## Carta dos diretores(as) e vice-diretores(as) de escola da rede estadual a Eduardo Leite:

Nós, diretores(as) e vice-diretores(as) de escola da rede estadual do Rio Grande do Sul, nos dirigimos ao governador Eduardo Leite para expressar total repúdio às propostas de alteração do Plano de Carreira do Magistério, do Estatuto dos Servidores e da Previdência Estadual. É impensável que o Estado, após cinco anos promovendo uma brutal política de arrocho, queira cortar mais fundo na carne dos educadores e educadoras, aposentados e na ativa. O governo pretende destruir a carreira, prorrogar o arrocho salarial por anos, retirar direitos e confiscar o dinheiro dos aposentados que recebem menos. Ora, estamos há 46 meses sem receber em dia, com os salários congelados há cinco anos, com o valor da gratificação de direção estagnado há 17 anos, em situação de miséria e escolhendo entre comer e pagar as contas. Se a política de contenção de gastos com recursos humanos resolvesse os problemas do Estado, o Rio Grande do Sul já estaria distante do abismo. Mas Eduardo Leite quer aplicar o mesmo remédio amargo, testado e reprovado múltiplas vezes. É irracional sacrificar o presente e o futuro do Rio Grande do Sul em nome de uma eterna crise fiscal, sem apresentar qualquer solução alternativa. Sobre os ombros de quem recebe os menores salários recairá a conta da má gestão, das desonerações fiscais bilionárias, da sonegação de grandes empresas e dos privilégios dos altos salários. Soma-se ao desrespeito com os trabalhadores(as) o congelamento – por mais de seis anos – dos repasses da autonomia financeira, já há muito insuficientes para arcar com a luz, água, telefone, internet, material de expediente e produtos de limpeza. Nossas escolas se encontram desamparadas e com graves problemas estruturais, sem previsão de atendimento. Este é um projeto de morte, cruel e nocivo ao desenvolvimento das atividades escolares. Um pacote de medidas desumanas, que prejudica a gestão, o projeto pedagógico, os trabalhadores, os pais e o aprendizado dos estudantes. Nós trabalhamos com amor, carregamos a escola pública nas costas, fazemos o possível e o impossível para realizar um bom trabalho e dar condições adequadas para nossos estudantes. Mas não vamos abrir mão, da nossa dignidade. Se Eduardo Leite insistir em seu projeto nefasto, a greve da categoria contará com nosso apoio total e irrestrito. Não aceitaremos retroceder e perder direitos. O limite já foi ultrapassado. Avante educadores(as), de pé! (Direção do CPERS, 2020).

Para argumentar contra a proposta do governo gaúcho o CPERS também elaborou um dossiê sobre a proposta de Eduardo Leite, o que para o sindicato serve para atacar a carreira, a Previdência e os direitos dos servidores. O conteúdo foi entregue à imprensa, sendo elaborado com dados do Dieese e da Assessoria Jurídica, com base no conteúdo da reunião realizada com o governador. Na sequência apresentamos parte desse dossiê:

### Achatamento da carreira do Magistério gaúcho:

No atual Plano de Carreira do Magistério, a diferença do salário básico entre o topo e o início da carreira é de 200%. A proposta de Leite prevê apenas 52%; A retirada de direitos e vantagens com a finalidade de pagamento do piso em uma carreira achatada, sem o correspondente escalonamento, retira por completo a finalidade da Lei Nacional do Piso do Magistério (nº 11.738/08), de valorizar a educação e seus trabalhadores (Direção do CPERS, 2020).

### Reajuste zero por tempo indeterminado:

As vantagens serão integradas ao básico para mascarar o pagamento do piso e o valor excedente transformado em “parcela autônoma”. Essa parcela não sofrerá reajuste e perderá valor real com cada alta da inflação; Apesar de representarem **61,6%** dos vínculos do funcionalismo estadual, os educadores(as) respondem por **29,7% da folha**. A categoria já paga, há anos, pelo incremento dos salários mais altos. Em 2014, a folha da Seduc representava **37,8%** dos gastos de pessoal. A queda demonstra que desvalorizar a educação é uma política de Estado no Rio Grande do Sul (Direção do CPERS, 2020, grifo do autor).

Na visão do CPERS, as propostas atingem cada segmento da categoria, da seguinte forma em cada seguimento:

**Professores (as) e funcionários (as) de escola:**

Fim do Plano de Carreira; Reajuste ZERO por tempo indeterminado; Todas as gratificações e vantagens passam a integrar o básico do nível/classe correspondente; Criação de parcela autônoma com a “sobra” das vantagens acima do básico. Este valor não será reajustado; Fim das vantagens temporais (triênios, quinquênios e avanços); fim da incorporação de gratificações para a aposentadoria; aumento da contribuição para a aposentadoria; aumento do tempo de contribuição e redução dos proventos conforme reforma da previdência nacional; redução das férias remuneradas para 30 dias; difícil acesso apenas para escolas do campo; redução ou extinção do abono permanência; fim do abono de falta para participação em atividades sindicais; redução nos adicionais de unidocência, classe especial e penosidade; fim das convocações e substituição por contratos (Direção do CPERS, 2020).

**Aposentados (as):**

Quem recebe a partir de um salário-mínimo passará a contribuir para a Previdência; Professores(as) aposentados também terão todas as gratificações e vantagens integradas ao básico. Qualquer valor acima do piso do nível/classe correspondente será transformado em parcela autônoma que não sofrerá reajustes; reajuste ZERO por tempo indeterminado (Direção do CPERS, 2020).

**Contratados (as):**

“Como a referência de hora-aula é o salário do concursado, os contratados(as) também terão os salários congelados por tempo indeterminado” (Direção do CPERS, 2020).

Neste contexto, o CPERS convocou um ato público em frente ao Palácio Piratini, sede do governo gaúcho para apresentar seu repúdio as propostas do Governador Eduardo Leite, através da proposta de unidade e luta da categoria, quando os educadores gaúchos se erguem para derrubar o pacote desumano de Eduardo Leite.

O ato, convocado para marcar o dia do professor, transformou-se também no marco inicial de uma nova luta: em defesa da carreira, da previdência e dos direitos dos servidores, que na visão do CPERS, estão sendo duramente atacados pelo pacote de medidas apresentado por Eduardo Leite, conforme constata-se na manifestação dos sindicalistas:

Projeto de morte, nocivo, arrocho histórico, inacreditável, foram algumas das expressões utilizadas nas falas públicas sobre a proposta desumana do governo. Leite quer destruir a carreira do professor, taxar aposentados, punir funcionários de escola, retirar direitos e reduzir ainda mais nosso salário. Quer sacrificar o futuro do estado em nome de um eterno ajuste fiscal que não produziu qualquer resultado positivo em cinco anos de arrocho. Quem, como Leite, está a serviço deste projeto, não está a serviço do Rio Grande do Sul, afirmou a presidente do CPERS, Helenir Aguiar Schürer, na Praça da Matriz (Direção do CPERS, 2020).

Diante do exposto, cabe destacar a queda de braço entre o governo gaúcho e o CPERS, onde de um lado o Governador Eduardo Leite, não encontra soluções para a grave crise financeira e de gestão que assola o Estado do Rio Grande do Sul, que não passem por uma reforma administrativa e uma revisão do Estatuto e do Plano de Carreira dos servidores civis, militares e quadros do magistério. Por parte dos servidores, a exemplo de outras entidades de classe, o CPERS, que é o sindicato que representa os professores e funcionários de escola, não abre mão, do que para eles são direitos conquistados, não querendo nem ouvir falar de reformas e mudanças.

Por fim nos encontramos nós, os professores, que diante de tantos desafios impostos pelas exigências da sociedade atual, num cenário tecnológico e competitivo, temos a responsabilidade de gerenciar a educação dos nossos alunos, enfrentando uma série de dificuldades estruturais. Mas o que propomos neste artigo, foi analisar a implantação da meritocracia na educação gaúcha, tentando responder a sua questão central: poderá a meritocracia trazer benefícios aos professores? Em nossa opinião, pensamos que sim, desde que sejam consideradas as peculiaridades de cada Estabelecimento de Ensino. Até porque o atual modelo de remuneração dos professores, tem se mostrado ineficiente e injusto, ao nivelar por baixo os membros da categoria.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou a análise da implantação de um regime de avaliação meritocrático na educação pública gaúcha, pesquisando a proposta de mudanças estruturais para os servidores do Estado do Rio Grande do Sul, contraponto a posição do CPERS. Para isso, partiu-se da possibilidade de realmente ser implantada a meritocracia no magistério público e buscou-se identificar se este modelo poderá contribuir para melhorar a remuneração dos professores e a qualidade dos serviços educacionais prestados pelas escolas.

Buscou-se conhecer melhor as propostas do governo gaúcho e as posições do sindicato dos professores, para ver como estas diferenças, poderiam ser contornadas com ingresso da meritocracia e, opinou-se que sua implantação poderá oferecer alternativas para solucioná-los.

Ao final deste estudo, percebe-se que a educação, como um sistema social fundamental, precisa de união de forças, de soma. A escola pode adotar ou adequar formas de bonificação ou modelos de gestão empresarial como metas e resultados, características presentes na meritocracia, porém, não se deve esquecer que uma escola é uma parte de um organismo complexo, chamado educação, que requer esforços conjuntos para resolver seus problemas e cumprir seu papel de colaboradora na formação da sociedade.

Com a frase dita por Pitágoras: “Educai as crianças, para que não seja necessário punir os adultos”, é possível dimensionar a importância da escola e da educação para o crescimento de um país. Portanto, opina-se, que qualquer mudança que venha ao encontro dos interesses de seus profissionais, deve ser analisada e debatida por todos os envolvidos e, o alcance de suas consequências, deve ser avaliado com muito cuidado.

Por fim, espera-se que o presente trabalho tenha conseguido responder à sua pergunta central, mais especificamente no que se refere à implantação de regimes meritocráticos nas escolas públicas, como forma de aumentar os níveis de qualidade da educação. Além disso, cita-se que este trabalho oportunizará um incremento no debate sobre o assunto, podendo ser de grande valia para instigar futuras pesquisas, que possam explorar este tema da meritocracia, que se mostrou bastante relevante em função do momento de mudanças que se avizinham no magistério público gaúcho, bem como nas demais carreiras de servidores do Estado do Rio Grande do Sul e do Brasil.

## REFERÊNCIAS

**CPERS. Centro dos Professores do Rio Grande do Sul, Diretoria. Carta dos diretores(as) e vice-diretores(as) de escola da rede estadual a Eduardo Leite, 2020.** Disponível em: <https://cpers.com.br/assine-a-carta-das-direcoes-escolares-a-eduardo-leite-2/>. Acesso em 06 jun. 2024.

DO SUL, RIO GRANDE; DO ESTADO, Constituição Estadual do Rio Grande do Sul. **Emenda Constitucional N.º 78** publicada no DOAL n.º 12198, de 4 de fevereiro de 2020. Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 2020. Disponível em <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/EC%2089-78.pdf>. Acesso em 23 ma. 2024.

BARBOSA, Livia. **Igualdade e meritocracia** - A Ética do Desempenho nas Sociedades Modernas. 4ª ed. FGV. Rio de Janeiro, 2003.

CHIAVENATO, Idalberto. **Recursos humanos**: o capital humano das organizações. 8.ed. São Paulo: Atlas, 2004.

ALMEIDA, Kátia de *et al.* 2006. **A remuneração baseada no desempenho e seus impactos no negócio** – Um Estudo Caso. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/semead/10semead/sistema/resultado/trabalhosPDF/143.pdf>. Acesso em 16 jun. 2024.

BARDDAL *et al.* 2008. **Implementação de novo modelo de Avaliação de Desempenho & Recompensa: CASO GE** FGV–200. Disponível em <<http://www.rij.eng.uerj.br/sponsor/2008/sn083-02.pdf>>. Acesso em 14 abr. 2024.

FRANÇA, Ronaldo. A Lição do Mérito. **Revista Veja**. Rio de Janeiro, edição 2154, ano 43, nº 9, p. 106-107-108. Setembro 2019.

LUCENA, Maria Diva da Salete. **Avaliação de desempenho**. São Paulo: Atlas, 1992.

Ministério da educação e Cultura – MEC, **Dados do Censo Escolar da Educação Básica 2009**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=180&Itemid=286](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=286)>. Acesso em 15 mai. 2024.

Ministério da Educação - MEC/INEP – **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDBE)**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/>> Acesso em 27 abr. 2024.

## A organização do sistema educacional brasileiro

### *The organization of the brazilian educational system*

Átila Ribeiro Maués

*Graduado em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Federal do Amazonas. Tecnologia Mecânica pelo Instituto de Tecnologia da Amazônia. Mestrado Profissional em Matemática - PROFMAT. Pós-graduação em Metodologia do Ensino Superior pela Faculdade Salesiana Dom Bosco. <http://lattes.cnpq.br/8921990913617658>*

#### RESUMO

Esse estudo é o resultado de uma análise a respeito da estrutura e funcionamento do atual sistema educacional brasileiro, possibilitando uma reflexão profunda e crítica sobre o mesmo e questionando possíveis estratégias que possam efetivamente viabilizar a sua qualidade como essência imprescindível. Decidiu-se respaldar principalmente em dois eixos norteadores da educação como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação por proporcionarem uma reflexão para posteriores ações que resultem em uma educação qualitativa. Todavia, o funcionamento da educação brasileira requer um conjunto de medidas que tragam melhorias urgentes ao setor, tendo em vista que a mesma não vem atendendo as necessidades da sociedade, tampouco cumprindo integralmente com as normativas explicitadas em suas leis.

**Palavras-chave:** sistema educacional; sociedade; cidadania; qualidade.

#### ABSTRACT

This study is the result of an analysis of the structure and functioning of the current Brazilian educational system, enabling a deep and critical reflection on it and questioning possible strategies that can effectively make its quality viable as an essential essence. It was decided to support mainly two guiding axes of education, such as the Law of Guidelines and Bases of National Education and the National Education Plan, as they provide a reflection for subsequent actions that result in a qualitative education. However, the functioning of Brazilian education requires a set of measures that bring urgent improvements to the sector, considering that it has not been meeting the needs of society, nor fully complying with the regulations set out in its laws.

**Keywords:** educational system; society; citizenship; quality.



## INTRODUÇÃO

O ser humano age em função de algum resultado, seja econômico, material, político, amoroso, ou até mesmo o simples prazer de viver o momento, ou seja, age para suprir uma carência. Uma ação presidida por desejo inconsciente pode chegar a termos satisfatórios, mais por caminhos que ainda não são claros (Luckesi, 2011). As metodologias utilizadas em sala de aula são fundamentais para a condução satisfatória do fazer pedagógico, servem de bússola que orientam e definem como se pode abordar determinado conteúdo de maneira mais clara e objetiva, de modo que atinja seus objetivos ao final do prazo estabelecido (Lajolo e Zilberman, 2009).

Dessa forma, faz-se necessário uma avaliação primária da turma, realizando uma avaliação através de observação do cotidiano de sala de aula, observando as diferentes formas de assimilação de conteúdo, no primeiro momento será um processo que dependerá de um olhar mais atento, porém, necessário para a formulação de um relatório individual. Ausubel (1976) desenvolveu sua teoria da Assimilação com base em estudos sobre aprendizagem verbal significativa. Este autor considera a aprendizagem significativa como aquela em que novos conceitos ou proposições são aprendidos não literalmente, mas substantivamente, captando seu significado e relacionando-os a aspectos relevantes da estrutura cognitiva de forma não arbitrária.

Na teoria da assimilação são introduzidos os seguintes conceitos relevantes: a) assimilação obliterativa; b) a força de dissociação; o limiar de disponibilidade; e, d) a potencialidade significativa dos materiais de aprendizagem (Ausebel, 1976).

Na teoria da assimilação, o processo de aquisição de significados e sua subsequente perda gradual ao longo do tempo são reunidos em um único processo de assimilação que consiste em dois estágios temporais. A primeira etapa corresponde à própria assimilação e nela os significados dos conceitos ou proposições são adquiridos através da relação não arbitrária e substantiva com ideias pertinentes da estrutura cognitiva (Ausebel, 1976).

A segunda etapa é chamada de assimilação obliterativa, na qual os conceitos ou proposições aprendidas são esquecidos. Isso acontece porque com o passar do tempo os novos conceitos aprendidos tornam-se menos distinguíveis da ideia que servia de garantia e são por ela assimilados (Ausebel, 1976).

A força da dissociação é determinada pela discriminabilidade entre o conceito ou proposição aprendida e a ideia pertinente da estrutura cognitiva que serviu de âncora. Esta força varia com o tempo tendo um valor máximo no instante imediato ao final da aprendizagem. A diminuição da força de dissociação torna o material aprendido cada vez menos discriminável em relação à ideia pertinente que serviu de âncora, o que o torna cada vez mais difícil de reproduzir, ocorrendo então o esquecimento gradual do material aprendido. Esse processo é o que é chamado de assimilação obliterativa (Lajolo e Zilberman, 2009).

Acima desse valor da força de dissociação, os materiais aprendidos podem ser reproduzidos, e abaixo desse valor eles não podem mais ser recuperados e ocorre o esquecimento. O limiar de disponibilidade é idiossincrático, pois cada aprendiz precisa de uma força mínima de dissociação para lembrar ou evocar o material aprendido de forma significativa, o que depende de fatores cognitivos e afetivos específicos de cada aprendiz (Ausebel, 1976).

Outro conceito importante introduzido nesta teoria é o da potencialidade significativa dos materiais de aprendizagem. Argumenta-se que todo material de aprendizagem tem um significado lógico e um significado psicológico. O significado lógico é próprio e inerente ao material e corresponde às suas características que lhe permitem relacionar-se de forma não arbitrária e substantiva com elementos relevantes da estrutura cognitiva do educando (Lajolo e Zilberman, 2009).

O significado psicológico corresponde ao significado dado pelo aprendiz. Para isso ele deve ter em sua estrutura cognitiva as ideias pertinentes com as quais possa relacionar o novo conhecimento de maneira não arbitrária e substantiva, e também ter a disposição de querer fazê-lo dessa maneira (Ausebel, 1976).

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ausubel propôs três tipos de aprendizagem: subordinada, supra ordenada e combinatória. Dá preponderância para a aprendizagem significativa à metodologia subordinada, que corresponde a uma apresentação dos materiais por diferenciação progressiva. Mas na Ciência, de acordo com seu desenvolvimento histórico, em muitos casos o surgimento de novas ideias e teorias ocorre pela descoberta de leis ou conceitos mais gerais que permitem a integração de fenômenos antes considerados não associados (Gruber, 1981).

Há pesquisas que mostram que na história da Ciência os novos conceitos geralmente surgem por integração de outros mais simples e não por processos de diferenciação progressiva (Gruber, 1981; Piaget e García, 1983; Piskoppel, 1985).

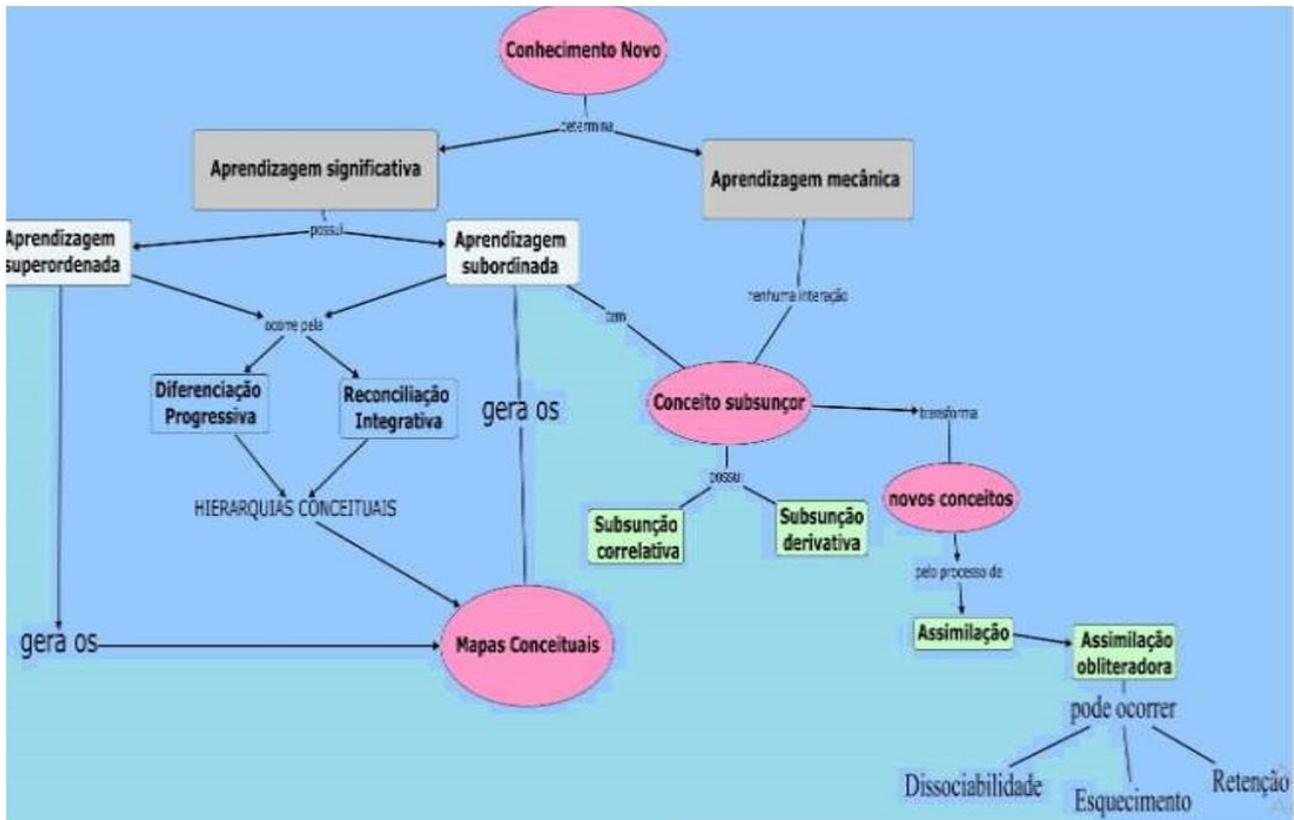
Na força de dissociação Ausubel introduz a força da dissociação e através dela explica a assimilação obliterativa. A força de dissociação é uma força que tem a ver com a discriminabilidade entre o significado do novo conceito e a ideia transformada de consolidação (Chi *et al.*, 1981).

É uma força latente que se manifesta em resposta a certos requisitos externos ou internos da estrutura cognitiva. Se estiver acima do limite de disponibilidade, permite a reprodução do material aprendido, em um momento posterior à conclusão do aprendizado (Piskoppel, 1985).

O referido autor afirma que a força de dissociação diminui ao longo do tempo com uma velocidade que depende das mesmas variáveis que a estrutura cognitiva: clareza, precisão e discriminabilidade. Mas ele não especifica detalhes sobre essa taxa de diminuição da força de dissociação. Se se deseja representar a variação da força de dissociação em relação ao tempo, é necessário conhecer o comportamento de sua taxa de decréscimo (Gruber, 1981).

Para conhecer esse comportamento, a força de dissociação é plotada em função do tempo e sua taxa de diminuição é analisada. Três possíveis variações dessa funcionalidade são consideradas: dependência linear, dependência não linear com inclinação crescente e dependência não linear com inclinação decrescente (Chi *et al.*, 1981) (figura 1):

**Figura 1 - O mapa conceitual reestrutura as categorias ausubelianas.**



Fonte: Costa, 2012.

Para Ausubel (1976), a aprendizagem tanto pode ocorrer do conceito mais geral, que ele chama de conceito subsunçor ou inclusivo, para os mais específicos, quanto do mais específico para o mais geral. Esses dois processos ele chama de aprendizagem subordinada e aprendizagem superordenada. Ao interagir com as novas informações, novos subsunçores vão se formando e vão interagindo entre si. Dessa forma, a estrutura cognitiva vai constantemente se reestruturando e, assim, ocorrendo a aprendizagem significativa.

Na aprendizagem mecânica, o novo conhecimento é armazenado de maneira arbitrária e literal na mente do indivíduo, o que não significa que esse conhecimento seja armazenado em um vácuo cognitivo; apenas ele não interage significativamente com a estrutura cognitiva preexistente, não adquirindo significado que possa ser utilizado em situações diversas. Durante certo período, a pessoa é, inclusive, capaz de reproduzir o que foi aprendido mecanicamente, mas não significa nada para ela. Só fará parte de um processo significativo se ancorar a alguma informação assimilada (Piaget e García, 1983).

Desse modo deveria ocorrer com o processo educacional, o profissional da educação de posse desses resultados, após realizar essa avaliação primária e individual, teria em mãos um diagnóstico perfeito para a explanação dos conteúdos, ao preparar seus planejamentos incluindo a diversidade de aprendizagens de sua sala de aula e ministrá-las com didáticas diferenciadas, oportunizando a cada educando uma assimilação significativa

(Piskoppel, 1985).

Figura 2 - Mapa das teorias de aprendizagem.



Fonte: Tavares e Alarcão, 1985.

Visto isso, no decorrer de suas aulas poderá ocorrer verificações de aprendizagens previamente programadas, que poderão ser aplicadas após cada quinzena de conteúdos ministrados em sala de aula, adicionando em seus planejamentos essa frequência avaliativa sem mensurar valores e sim a aquisição de desempenho e habilidades esperadas após cada explanação de determinado conteúdo, realizando a análise dos resultados (Chi *et al.*, 1985).

De posse da análise dos resultados e desempenho de sua turma, o educador poderá passar para o próximo passo, fazer a reflexão de suas práxis e preparar um plano de ação para tentar resgatar os alunos que não conseguiram adquirir o conhecimento esperado, oportunizando a eles aulas com novas abordagens e na oportunidade, reforçar o conhecimento adquirido pelo restante da turma (De Torre, *et al.*, 1999).

## Formação Docente para Construção do Processo Ensino e Aprendizagem, Habilidades e Competências

Afinal, vai-se à escola para adquirir conhecimentos, ou para desenvolver competências? Essa pergunta oculta um mal-entendido e designa um verdadeiro dilema. [...] “quase que a totalidade das ações humanas exige algum tipo de conhecimento, às vezes superficial, outras vezes aprofundado, oriundos da experiência pessoal” (Perrenoud, 1999, p. 7)

Segundo esse autor, desenvolver competências demanda tempo e experiências que não podem ser separadas uma da outra, para adquirir alguma competência, antes disso, necessita-se que haja um processo de construção e reconstrução pessoal mediada através de algum estímulo sob um determinado conhecimento a ser adquirido, sobre essas questões fundamentais.

Perrenoud, (1999, p. 8) afirma que: “a escola está, portanto, diante de um verdadeiro dilema: para construir competências, esta precisa de tempo, que é parte do tempo necessário para distribuir conhecimento profundo”.

Quando se coloca à frente da decisão em continuar um curso voltado para a área da educação, a palavra estágio obrigatório ganha um novo sentido, a real aprendizagem, o sentido com o qual a vida profissional desse educador será desenhada, não sendo uma obrigação, “tenho que fazer” e sim no sentido da aprendizagem contínua com os desafios encontrados em seu fazer pedagógico (Cunha, 2013).

Perrenoud (1999, p. 9) afirma que: “são múltiplos os significados de inteligência, [...] e define como uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação apoiando-se em conhecimentos”, o compromisso com a sua formação determinará o desenvolvimento ou não dessas competências. O surgimento ou não de competências durante a formação educacional dependem exclusivamente das ações exercidas para que essa habilidade ocorra, Perrenoud (1999, p. 10) afirma que:

Os significados de competência, porém “define aqui como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Isso implica em fazer uso de conhecimentos anteriores e conectá-los com o novo, usar consciente ou inconscientemente de seus conhecimentos prévios como ponte de ligação para um entendimento com graus de dificuldades maiores, que “as competências manifestadas por essas ações não são em si, conhecimentos; elas utilizam, integram ou mobilizam tais conhecimentos”, ou seja, para que o profissional da educação, no exercício de sua docência, atinja seus objetivos de levar conhecimentos significativos para seus alunos, ele deverá ser capaz de instigá-los de tal maneira, que os faça entrar em conflito cognitivo, buscando soluções quase que palpáveis sobre o objeto a ser compreendido. O que leva a uma questão fundamental, desenvolver competências é assunto da escola? Ou a escola deve limitar-se à transmissão do conhecimento?

Essa nova força, que chamaremos de força de ancoragem, exerce uma interação entre a ideia de ancoragem relevante e o novo conceito. A força dissociativa é uma força latente variável que pode ser liberada quando há requisitos cognitivos para isso. Essa força tem a ver com a discriminabilidade existente entre o novo conceito e a ideia pertinente que serve de reforço (Piaget, 1975).

A força de ancoragem é uma força de interação entre o novo conceito e a ideia relevante correspondente. Depende da clareza e precisão dos conceitos envolvidos e tem a ver com a relação não arbitrária e substantiva entre eles (Norman, 1987).

## Os Processos de Avaliação Externa

Os primeiros movimentos de avaliação do sistema educacional brasileiro iniciaram-se na década de 1930, mas foi muito incipiente essa iniciativa, ainda durante o movimento da escola nova de Anísio Teixeira. Nos Estados Unidos, por exemplo existem desde o século XIX e, na Europa começou na primeira década de 1900, do século XX (Lima, 2017).

Com dito no Brasil, os processos começaram a serem pensados ainda na década de 1930, mais se intensificaram a partir da década de 1960, o que dá uma conotação bastante recente (Cunha, 2013).

Com um sistema integrado de avaliação da educação básica ele se inicia a partir de 1998, com apenas 30 anos, já que os modelos anteriores podem ser considerados apenas como pesquisa com vetor nas políticas de educação no Brasil (Cunha, 2013).

Os programas educacionais poderão somente ser bem-sucedidos se os professores, pais e a comunidade aceitarem-nos. Um programa que não tenha concordância da comunidade e de seus subgrupos não é justificável, por isso a avaliação do sistema educacional como um todo se torna condição *sine qua non* para a formulação de políticas públicas interventivas (Lima, 2017).

Muitas vezes, as escolas adotam um modelo curricular baseando-se nos objetivos deste, os quais podem não estar relacionados com os objetivos particulares da escola. Sendo assim, muitos dos elementos que poderiam contribuir para o planejamento curricular não são consultados (Cunha, 2013).

Sabe-se de antemão que a origem do problema não é o acesso aos bancos escolares. Também se sabe que a enorme evasão no ensino fundamental e no ensino médio não se dá imediatamente por questões econômicas. Em suma, é fácil notar na educação brasileira de hoje que o problema está não apenas no fato de que as crianças e adolescentes deixaram de frequentar os bancos escolares, mas também, principalmente, no enorme caos pedagógico em que se transformaram as estratégias de ensino no país. Para Enguita (2014, p. 56):

Por uma questão de clareza é preciso tocar no que nos parece de fundamental importância: nos últimos trinta (30) anos, muito se fez pela quantidade em detrimento da qualidade e, portanto, cria-se um quadro de difícil identificação do problema que passa desde a questão de infraestrutura até questões básicas de garantia à educação. Existem leis que são até mesmo de boa qualidade, avançadas, mas não vamos entrar nessa seara, pois bem sabemos que o cumprimento das mesmas é ineficaz e inoperante. De qualquer forma, o que aqui está em pauta realmente não se resolverá com a aprovação de leis ou decretos.

Como se pode observar, em poucas linhas, torna-se possível traçar um emaranhado de questões bastante complicadas de serem resolvidas e que não existem, em nenhum sentido, fórmulas mágicas cabíveis que irão solucionar a calamidade da educação no País em um curto prazo (Cunha, 2013).

Dessa forma, entende-se que o primeiro passo a ser dado, no sentido de sairmos do caos educacional, passa por um processo bastante parecido com o sentido lato da palavra participação. Isto significa, basicamente, que os elementos sociais envolvidos devem obrigatoriamente estar presentes no cotidiano escolar. Esta máxima deve somar-se a outra fundamental que é a descentralização institucional da educação. Então temos a equação: participação popular, aceso às instituições e controle sobre as formulações de suas políticas públicas (Lima, 2017).

Sob o ponto de vista metodológico, a educação popular com o currículo adaptado a realidade social do aluno deve, segundo Gentili (2014, p. 69) trabalhar sempre em situações bem concretas e, a partir delas; - enfatizar a constante análise da realidade, a formação da consciência crítica, a interação como com o conhecimento científico, visto como forma complementar de suma importância, na compreensão global da realidade – e o diálogo, entendido como caminho para se chegar a verdade e a administrar, de forma adequada, os

conflito; - evidenciar, no tratamento dos problemas concretos, as dimensões históricas para melhor compreensão deles; - considerar o processo educativo já existente na comunidades e nos grupos com os quais se trabalha; e, - orientar as pequenas transformações para a transformação maior da sociedade, fazendo surgir uma ação em cadeia capaz de pôr em interação grupos isolados ou desarticulados.

Essas ações inferidas por Gentili (2014) vão de encontro ao denominado ação coletiva. Classicamente, distinguem-se diversos tipos de grupos e agrupamentos. Pode-se chamar grupo nominal ou categoria social um conjunto de indivíduos que partilham uma característica comum.

Pode-se como Dahrendorf (2008, p. 133) chamar grupo latente num conjunto de indivíduos caracterizados por um interesse comum. No caso das escolas, o grupo de alunos que a compõe pode assim serem chamado. Por grupo organizado, entender-se-á um grupo dotado de mecanismos de decisão coletiva. Pode-se, enfim, falar, por convicção de grupos semi-organizados, a propósito de grupos latentes representados por organizações que afirmam defender seus interesses.

Amiúde, considera-se evidente que um grupo latente, se não encontrar nenhum obstáculo ou resistência e tiver consciência bastante do interesse comum, agirá naturalmente com vista a promover o seu interesse. Os únicos obstáculos que podem opor-se a essa ação coletiva, são, de um lado, a eventual demora na tomada de consciência do interesse comum e, de outro, a resistência que pode provir de interesses divergentes ou contraditórios de outros grupos (Lima, 2017).

A tendência natural de grupos latentes de forma organizada a tornar-se mais densa e complexa à medida que se desenvolvem as sociedades neoliberais gera um estado de conflito crônico, mas também uma limitação recíproca das influências de grupos, com o poder de cada um contendo o poder do outro (Cunha, 2013).

É evidente que existe uma concorrência entre grupos cujos interesses são ao mesmo tempo legítimos e, pelo menos em parte, opostos um mecanismo fundamental esperar que seja evitada uma concentração muito grande do poder nas sociedades modernas (Fentili, 2014).

Considera-se o grupo latente formado pelos alunos de uma escola na questão da adequação do currículo. Suponhamos que o mesmo esteja completamente abandonado e ao mesmo tempo exista uma mobilização para que esta melhore. Cada aluno será, sem dúvida, sensível a melhora de situação. Ele não terá, por outro lado, dificuldade em perceber que a piora afeta não apenas a ele, mas ao conjunto do grupo latente de alunos (Dahrendorf, 2008).

Desta forma, a adequação do currículo como ação coletiva funciona de acordo com o interesse dos grupos latentes, formados nas escolas. É um ato de forma incondicional para os próprios grupos e para as entidades complexas e diversa que representam. A análise dessas condições é precisamente o ponto fundamental da teoria da ação coletiva no ato de educar, funcionando como uma agregação de valores. No ato de educar a noção de agregação refere-se, portanto, a uma questão fundamental para as escolas: a da relação entre as ações e preferências individuais e os efeitos coletivos que elas produzem (Dahrendorf, 2008).

Neste novo tempo, a flexibilidade e os desejos pelas mudanças substituem a tradicional escolar, baseadas em contextos relativamente previsíveis, os quais não existem mais. O setor educacional recupera sua importância e sofre profundas alterações estruturais. A qualidade total é representada como uma ferramenta na operacionalização da estratégia das escolas, fornecendo elementos que auxiliam na orientação e na abordagem estratégica da escola. A busca da qualidade é o atendimento às necessidades da população, com decisões tomadas com base em dados e fatos. Direcionar a escola pública para a satisfação da população significa entender a qualidade do ponto de vista da população, nas suas dimensões da qualidade. A moderna gestão da qualidade tem sua estrutura baseada em decisões, fatos, dados e informações quantitativas (Lima, 2017).

A mensuração na cadeia da decisão é o elemento fundamental. Deste entendimento vêm à máxima: “que aquilo que não pode ser medido, não pode ser avaliado” e, conseqüentemente, não há como decidir sobre ações a tomar. Neste contexto é que surgem os indicadores de desempenho, elemento chave num programa de qualidade total, cuja função é evidenciar a necessidade de ações de melhoria, e verificar se as ações implementadas estão produzindo os efeitos desejados, bem como a tendência dos mesmos (Dahrendorf, 2008).

A Fundação para o Prêmio Nacional da Qualidade (FPNQ) - São Paulo, realizou um trabalho onde várias publicações sobre indicadores mostravam designações diferentes, como medidas de desempenho, taxas de melhoria, indicadores de qualidade, indicadores de desempenho, métrica de desempenho, etc., para a educação brasileira, com base nos números do SAEB. Todas as designações possuíam basicamente os mesmos conceitos, utilizando-se apenas nomenclatura diferenciada (Cunha, 2013).

Deste entendimento vêm à máxima: “que aquilo que não pode ser medido, não pode ser avaliado” e, conseqüentemente, não há como decidir sobre ações a tomar. Neste contexto é que surgem os indicadores de desempenho, elemento chave num programa de avaliação externa da escola pública, cuja função é evidenciar a necessidade de ações de melhoria, e verificar se as ações implementadas estão produzindo os efeitos desejados, bem como a tendência dos mesmos (Lima, 2017).

A chave do aperfeiçoamento é a medida do nível atual de qualidade e, a partir daí, o estabelecimento de um processo que efetivamente eleve este nível. Sistema de indicadores eficaz ajuda a desvendar o relacionamento entre a empresa e seu processo. A preocupação básica é saber se as coisas estão dentro do curso normal estabelecido, e o que se pode fazer para melhorar (De Rolt, 1998).

Muitas são as vantagens advindas das ações no sentido de direcionar o sistema de educação para aquilo que os problemas apontaram na avaliação, tais como redução do analfabetismo, taxa de permanência, taxa de crianças na idade escolar que estão na escola, índices de evasão, índices de reprovação, distorção idade-série, número de concludentes ao final de cada etapa do ensino, etc. Considerando que o indicador de desempenho é uma relação matemática, resultando numa medida quantitativa, identifica-se o estado do processo ou o resultado deste através de metas numéricas pré-estabelecidas. Indicadores de desempenho significa medir, mensurar o resultado de ações programadas. É essencial saber se o processo está apresentando progresso, comparando-o consigo mesmo num momento anterior ao tempo, ou a partir de um referencial estabelecido (Lima, 2017).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo procurou-se demonstrar os impactos que a avaliação externa (SAEB e SADEAM) geram nos fundamentos e práticas pedagógicas dos professores, na gestão escolar e nas políticas públicas responsáveis pela educação nas escolas do Ensino Fundamental anos iniciais do Município de Manaus, para direcionar melhoria no processo de ensino e aprendizagem. A visão da avaliação externa do sistema educacional para muitos analistas ainda se traduz em modelos puramente quantitativos que busca através da leitura numérica entender como está o sistema escolar naquele momento e a partir daí formular ações que tenham com vetor o combate às mazelas do sistema educacional. Mais uma visão qualitativa poderia inferir melhor diagnóstico e a partir desta visão qualitativa agir de maneira interventiva.

Eles também identificam, além das características sociais que afetam, positivamente ou negativamente, as iniciativas pedagógicas e gestacionais das várias redes de ensino que aprofundam e aproveitam as análises dos resultados para fazer uma oferta de políticas educacionais de qualidade.

As avaliações externas tem ajudado muito cada sistema de ensino do município de Manaus, que deseja melhorar sua oferta de ensino, a perceber suas falhas, a aprofundar suas metas que deram certo e a procurar um trabalho em equipe (alunos/professores/gestão/pais/comunidade). Muitos são ainda os desafios, mas podemos afirmar que o ensino do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental tem avançado nos últimos anos em sua oferta de aprendizagem eficiente.

## REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D.P. **Psicologia Educacional**. Um ponto de vista cognitivo. 1 ed., São Paulo: Editorial Trillas, 1976.
- CHI, M, T, H,; FELTOVICH, P. J.; GLASER, R. **Categorização e representação de problemas de física por especialistas e novatos**. *Ciência Cognitiva*, 5, 1981, 121151
- CUNHA, L. H. **Sistema de avaliação da escola pública no Brasil**. São Paulo: Pioneira, 2013.
- DAHRENDORF, R. **As classes e seus conflitos na sociedade industrial**. Brasília: UnB, 1982. p. 231.
- ENQUITA, M. F. **Educação e teorias da resistência**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 3-15, jan/jun, 2014.
- GENTILI, P. A. A. **O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional**. Em: Gentili, P.A.A. & Silva, T.T. (orgs.) *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação - Visões Críticas*. 2 ed. Petrópolis: Vozes: 2014. p. 111178.
- GRUBER, H. E. **Darwin no homem: Um estudo psicológico da criatividade científica**. **Chicago: University of Chicago Press**. Comércio Elenco. de T. del Amo: Darwin sobre o homem. Rio de Janeiro: Aliança, 1981.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Das tábuas da lei à tela do computador: a leitura em seus discursos**. 1ª ed., São Paulo: Editora Ática, 2009.

LIMA, A. O. **Avaliação Escolar do Sistema Escolar - Julgamento x Construção**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2017.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NORMAN, D. A. **Perspectivas da ciência cognitiva**. São Paulo: Paidós, 1987.

PERRENOUD, P. **Construire des compétences de l'écol (Construir Competencias desde a escola)**. Tradução Débora Freitas. São Paulo: 1999.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olympo Editora/Unesco, 1975.

PIAGET, J.; GARCIA, R. **Psychogenesis et histoire des sciences**. Paris: POF Trad. Elenco. De P. Pinheiro: Psicogênese e história da ciência. São Paulo: Século XXI, 1983.

PISKOPPEL, A. A. **O período de início no estudo do processo de criatividade científica**. *Psicologia Soviética*, 23(4), 1985, 3-23.

# Capítulo 20

## Ensino de cartografia a partir da interação de matemática e geografia como estratégia de aprendizagem para alunos

### *Teaching cartography from the interaction of mathematics and geography as a learning strategy for students*

**Osmar Oliveira da Silva**

*Mestrado em Matemática pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Pós-Graduado em Informática Aplicada à Educação na Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Pós-Graduado em Metodologia do Ensino Superior no Centro Universitário do Norte (Uninorte). Graduação em Licenciatura Plena em Matemática Pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra). Graduação em Engenharia Industrial Elétrica pelo Instituto de Tecnologia da Amazônia (UTAM). <http://Lattes.Cnpq.Br/8271834814449210>*

#### RESUMO

O estudo da cartografia atrai o interesse de estudantes e, geralmente, do público jovem. O uso deste recurso nas aulas de matemática e geografia como ferramenta na aula de matemática possibilita prender a atenção dos estudantes e, sob uma perspectiva construtiva, permite atingir o que, em termos metodológicos, é conhecido como aprendizagem significativa. Portanto, o propósito deste estudo é examinar o ensino de cartografia que incentiva a interação entre matemática e geografia como estratégia de aprendizado para estudantes da turma 101 do primeiro ano do Ensino Médio da Escola Estadual Waldocke Fricke de Lyra, situada em Manaus, Amazonas, Brasil, durante o ano letivo de 2022 a 2020. Para alcançar a meta, realizou-se um estudo descritivo exploratório, com uma abordagem quali-quantitativa, que conduziu dois exames para 40 estudantes e entrevistou dois docentes, um de matemática e outro de geografia, acerca do assunto do estudo. Os achados indicam que entre o primeiro e o segundo exame, houve um avanço considerável no aprendizado dos estudantes. É evidente que, quando estimulados para aprender, os estudantes são capazes de ampliar seu conhecimento.

**Palavras-chave:** matemática; geografia; cartografia.



## ABSTRACT

The study of cartography attracts the interest of students and, in general, young people. The use of this resource in mathematics and geography classes as a tool in mathematics class makes it possible to capture students' attention and, from a constructive perspective, allows achieving what, in methodological terms, is known as meaningful learning. Therefore, the purpose of this study is to examine the teaching of cartography that encourages the interaction between mathematics and geography as a learning strategy for students in class 101 of the first year of high school at Escola Estadual Waldocke Fricke de Lyra, located in Manaus, Amazonas, Brazil, during the school year 2022 to 2020. To achieve the goal, an exploratory descriptive study was carried out, with a qualitative-quantitative approach, which conducted two exams for 40 students and interviewed two teachers, one of mathematics and the other of geography, about the subject of the study. The findings indicate that between the first and second exams, there was a considerable advance in student learning. It is clear that, when stimulated to learn, students are able to expand their knowledge.

**Keywords:** mathematics; geography; cartography.

## INTRODUÇÃO

Este período tem sido de grande fomento técnico, com várias perspectivas conceituais sendo desenvolvidas e empregadas em um esforço para entender melhor os mapas e o mapeamento, e rápido desenvolvimento tecnológico transformando as maneiras pelas quais os mapas foram criados e empregados, incluindo cartografia, sistemas de informação geográfica e a geoweb.

O artigo de 1972 de Keith Bassett em *Progress in Geography* (que se dividiu para se tornar *Progresso em Geografia Humana* e *Progresso na Geografia Física* em 1977) é uma visão detalhada de métodos matemáticos para análise de mapas, especificamente formas de generalização de mapas e classificação, incluindo superfície de composição, identificando padrões escalares em componentes de superfície, geometria descritiva, agregação de dados regionais e análise de tendências.

Em outras palavras, os mapas não são apenas representações de relações espaciais, mas poderiam ser analisados usando técnicas matemáticas como geometria, topologia e estatísticas espaciais. Isso foi seguido em 1977 por um artigo de Boots e Getis sobre um modelo de probabilidade na abordagem para analisar os padrões de mapas, que defendia uma abordagem analítica em identificar os processos considerados para a forma particular dos fenômenos mostrados no mapa.

Tal entendimento se encaixava àqueles que estavam sendo expressos durante a revolução quantitativa, que vinha ocorrendo nos últimos 20 anos, argumentando que processos e sistemas geográficos podem ser explicados usando métodos científicos comumente empregados nas ciências naturais e físicas. Desta forma, questiona-se: Pergunta Central: Como o ensino de cartografia promove a interação entre a matemática e geografia como estratégia de aprendizagem para alunos da turma 101 do primeiro ano do Ensino Médio da Escola Estadual Waldocke Fricke de Lyra, localizada na cidade de Manaus, AM, Brasil, no período 2022-2023?

No entanto, foi apenas no início do século XX que a cartografia foi estabelecida como uma ciência independente em seu próprio direito e que um corpo científico de regras e teorias para o design de mapas e gráficos foi desenvolvido, onde se presume ser imprescindível a interação entre matemática e geografia. A aprendizagem através da interação entre disciplinas conduz o aluno ao saber e ao aprender construído, desenvolvido, explorado. Toda pessoa tem dentro de si um potencial que o torna autônomo, pensante, desejante e atuante e a interação entre disciplinas fundamenta importantes operações mentais.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A chamada “virada cultural”, que revolucionou a geografia cultural anglófona desde os anos 1980, teve um impacto paralelo na cartografia e no papel do mapa na geografia. Paul Claval cita o feminismo, os estudos subalternos e o pós-colonialismo como aspectos significativos da virada cultural, juntamente com um ceticismo pós-moderno em relação às reivindicações universalistas da ciência moderna, uma aproximação com as humanidades e um foco nas imagens como um iconotexto sofisticado (Whitely, 2009).

O termo ‘iconotexto’ refere-se a representações que incorporam o popular e são consideradas profissionalmente como uma ferramenta de pesquisa e meio de comunicação exclusivamente geográfico. Dessa forma, o mapa dificilmente poderia escapar da revolução cultural da disciplina (Mariani, 2018).

Dada a estreita associação da cartografia com a ciência positivista (que remonta às origens do mapeamento estatístico e temático no início do século XIX), as reivindicações pelo status acadêmico e científico de seu trabalho foram feitas por cartógrafos americanos, especialmente em resposta ao mapeamento de propaganda alemã dos anos 1940 (Bassett, 1977).

O papel central que a cartografia desempenhou na exploração geográfica, no levantamento colonial, no assentamento e na administração não é de admirar que o mapa tenha estado entre os alvos mais consistentes para a desconstrução pós-moderna (Menezes e Ávila, 2005).

Brian Harley, em uma série de ensaios substanciais, considerou os “silêncios” do mapa, suas operações dentro dos sistemas de conhecimento e poder, e as maneiras pelas quais muitos dos mapas canônicos da “descoberta” europeia simultaneamente usaram e apagaram o local e, muitas vezes, não representacional, de formas de conhecimento espacial possuídas por populações desfavorecidas e colonizadas na promoção dos interesses de seus opressores (Nacarato *et al.*, 2014).

Na verdade, a pré-história da “nova” geografia cultural em geral, especialmente em seu foco na epistemologia, baseou-se fortemente na história dos mapas e no ceticismo em relação às reivindicações científicas da cartografia, como fica evidente nos escritos de meados do século XIX de J.K. Wright e David Lowenthal (Fiorentini e Melo, 2018).

Com relação a própria cartografia acadêmica, o escritor Denis Wood lançou uma crítica polêmica à confecção de mapas “científicos” em “The Power of Maps” (1990), e seu

contínuo ataque às pretensões científicas dos cartógrafos profissionais foi perseguido por escritores como David Koch, John Cloud e Mark Denil (Guerrero, 2012, p. 34).

Um exame minucioso do trabalho de cartógrafos venezianos do final do século XVI, como Giacomo Gastaldo e Cristoforo Sorte, aprofundou a compreensão das estreitas conexões entre ciência óptica, artes matemáticas práticas, como levantamento e engenharia, e belas artes. Essas relações foram habilmente resumidas por Martin Kemp. Mais teoricamente, o exame de Svetlana Alpers das qualidades inscricivas da pintura de gênero holandesa e flamenga e da cartografia as conectou a um imperativo descritivo mais amplo na cultura holandesa que fornece uma base científica e técnica para as distinções históricas da arte há muito notadas entre o idealismo italiano e o empirismo no início da pintura moderna, e talvez até mesmo para a distinção italiana entre *disegno* (a ênfase no conceito) e *colore* (um foco na técnica) na arte (Mariani, 2018).

Dentro da própria geografia, a influência de Harley foi (e continua a ser) seminal, embora seu trabalho não tenha sido único na re teorização da cartografia do final do século XX. Por exemplo, o geógrafo italiano Franco Farinelli, valendo-se da semiótica e dos estudos empíricos da arquitetura urbana renascentista (Nacarato *et al.*, 2014). O mapeamento (notavelmente de Ferrara) fez afirmações semelhantes sobre as complexidades culturais das relações da cartografia com a visão, evitando a concentração exclusiva de Harley nas relações de poder (Whitely, 2009).

Os escritos de Harley não apenas atraíram a atenção de estudiosos de todas as áreas das humanidades, ciências sociais e disciplinas espaciais, como planejamento e arquitetura, mas também atraíram artistas conceituais como Ruth Watson e Kathy Prendergast, cujo trabalho menciono abaixo. A participação de Harley com o falecido David Woodward na década de 1980 no ainda inacabado *History of Cartography*, publicado pela Universidade de Chicago, transformou a maneira como os mapas e a evolução da fabricação de mapas são compreendidos (Doubeck, 2009).

Ambos os editores eram geógrafos treinados: Harley com um conhecimento arquivístico detalhado do mapeamento topográfico britânico, e Woodward com conhecimento especializado das técnicas de fabricação de papel, gravura e impressão que estão por trás da fabricação de mapas do início da era moderna (Guerrero, 2012).

Embora três dos volumes da História ainda não tenham sido impressos, aqueles dedicados à cartografia europeia clássica e medieval, ao mapeamento entre sociedades indígenas e tradicionais, e à cartografia asiática transformaram completamente a erudição dentro da história da cartografia (Jimenes, 2017).

Hoje, os mapas são vistos como “sinais e coleções de signos, apresentando em forma gráfica indicações de relações espaciais ou colocando no espaço outras informações com um atributo de localização” (Mariani, 2018).

Também atraem interesse como objetos materiais, atuando como “móveis imutáveis” que desempenham um papel significativo na transferência espacial de conhecimento e, assim, empregam várias retóricas para conquistar a confiança.

Os mapas assumem uma ampla variedade de formas materiais e, portanto, caem no âmbito da história cultural da representação e das coisas (Menezes e Ávila, 2005).

Eles não podem ser compreendidos ou interpretados fora do contexto cultural em que são produzidos, circulam e são usados.

A influência dessa virada cultural na abordagem do mapeamento é aparente em muitos campos de estudo e, juntamente com a intensa reconceitualização do espaço pela geografia, é responsável por grande parte do atual interesse interdisciplinar nos estudos geográficos (Nacarato *et al.*, 2014).

Na verdade, a pré-história da “nova” geografia cultural em geral, especialmente em seu foco na epistemologia, baseou-se fortemente na história dos mapas e no ceticismo em relação às reivindicações científicas da cartografia, como fica evidente nos escritos de meados do século XIX de J.K. Wright e David Lowenthal (Fiorentini e Melo, 2018).

Com relação a própria cartografia acadêmica, o escritor Denis Wood lançou uma crítica polêmica à confecção de mapas “científicos” em “The Power of Maps” (1990), e seu contínuo ataque às pretensões científicas dos cartógrafos profissionais foi perseguido por escritores como David Koch, John Cloud e Mark Denil (Guerrero, 2012, p. 34).

Dentro da história da arte, um foco paralelo no mapa como objeto de estudo crítico surgiu na década de 1980 como parte de um interesse revisionista nas especificidades culturais e contextos históricos da perspectiva renascentista e da ciência ótica medieval tardia em geral (Hulin, 2016).

Em um exame detalhado das complexidades técnicas e iconográficas do célebre mapa panorâmico de Veneza 1500 de Jacopo De' Barbari, Juergen Schulz demonstrou a prioridade de seu significado emblemático e icônico sobre qualquer papel como instrumento científico ou guia prático para a cidade (Jimenes, 2017). Também na década de 1980, Samuel Edgerton procurou estabelecer uma conexão direta entre os estudos florentinos do século XV da recém-traduzida Geografia de Cláudio Ptolomeu, por um lado, e as demonstrações de perspectiva linear de Brunelleschi e Alberti, por outro (Menezes e Ávila, 2005).

Dentro da própria geografia, a influência de Harley foi (e continua a ser) seminal, embora seu trabalho não tenha sido único na re teorização da cartografia do final do século XX. Por exemplo, o geógrafo italiano Franco Farinelli, valendo-se da semiótica e dos estudos empíricos da arquitetura urbana renascentista (Nacarato *et al.*, 2014).

O mapeamento (notavelmente de Ferrara) fez afirmações semelhantes sobre as complexidades culturais das relações da cartografia com a visão, evitando a concentração exclusiva de Harley nas relações de poder (Whitely, 2009).

Os escritos de Harley não apenas atraíram a atenção de estudiosos de todas as áreas das humanidades, ciências sociais e disciplinas espaciais, como planejamento e arquitetura, mas também atraíram artistas conceituais como Ruth Watson e Kathy Prendergast, cujo trabalho menciono abaixo. A participação de Harley com o falecido David Woodward na década de 1980 no ainda inacabado *History of Cartography*, publicado pela Universidade de Chicago, transformou a maneira como os mapas e a evolução da fabricação de mapas são compreendidos (Doubek, 2009).

Ambos os editores eram geógrafos treinados: Harley com um conhecimento arquivístico detalhado do mapeamento topográfico britânico, e Woodward com conhecimento especializado das técnicas de fabricação de papel, gravura e impressão que estão por trás da fabricação de mapas do início da era moderna (Guerrero, 2012). Embora três dos volumes da História ainda não tenham sido impressos, aqueles dedicados à cartografia europeia clássica e medieval, ao mapeamento entre sociedades indígenas e tradicionais, e à cartografia asiática transformaram completamente a erudição dentro da história da cartografia (Jimenes, 2017).

Hoje, os mapas são vistos como “sinais e coleções de signos, apresentando em forma gráfica indicações de relações espaciais ou colocando no espaço outras informações com um atributo de localização” (Mariani, 2018).

Também atraem interesse como objetos materiais, atuando como “móveis imutáveis” que desempenham um papel significativo na transferência espacial de conhecimento e, assim, empregam várias retóricas para conquistar a confiança.

Os mapas assumem uma ampla variedade de formas materiais e, portanto, caem no âmbito da história cultural da representação e das coisas (Menezes e Ávila, 2005).

A influência dessa virada cultural na abordagem do mapeamento é aparente em muitos campos de estudo e, juntamente com a intensa reconceitualização do espaço pela geografia, é responsável por grande parte do atual interesse interdisciplinar nos estudos geográficos (Nacarato *et al.*, 2014).

Os historiadores, por exemplo, há muito céticos em relação a fontes não textuais, estão prestando cada vez mais atenção ao papel da pesquisa e do mapeamento como práticas ativas na expansão ultramarina da Europa moderna (Whitely, 2009).

## MARCO METODOLÓGICO

A *Associação de Pais e Mestres* (APM) cuida do rendimento e das despesas da escola, ampliando a discussão para a sugestão do plano de aplicação dos recursos públicos. A integração da comunidade escolar e a participação no plano pedagógico são aspectos fundamentais na atuação da APM. O conselho escolar delibera sobre assuntos inerentes ao espaço escolar, programas, políticas e estudo documental, com os seguintes atores: Presidente (Gestor da Escola); Representante da Congregação dos Professores e Pedagogos – CPP; Representante da Associação de Pais; Representante do Grêmio Estudantil; Representante dos movimentos sociais organizados.

A organização dos conhecimentos elencados no currículo não se baseia apenas no planejamento dos conteúdos, mas inclui ainda questões como: avaliação, disputas de poder, o papel exercido pelos envolvidos na comunidade escolar e as relações socioculturais com o espaço escolar e não escolar. O currículo escolar orienta o processo de ensino e aprendizagem, expondo as características identitárias da escola, da sociedade e sua cultura. Assim, as múltiplas possibilidades de se pensar um conceito de currículo demandam a sistematização do conhecimento legitimado de cada instituição escolar.

A discussão sobre práticas de *bullying* deve estar na pauta para orientar alunos e professores. Dessa forma, ações de orientação devem ser pensadas para a formação de professores e estudantes.

No Ensino Médio, a orientação para a vida acadêmica e profissional é imprescindível nessa fase da escolarização. O *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM), assim como o *Processo Seletivo Contínuo* (PSC), o *Sistema Integrado Seriado* (SIS) e o vestibular macro (UEA), são balizadores dos alunos egressos para avaliar a qualidade educacional oferecida pela instituição. No Ensino Fundamental - Anos Finais, a Prova Brasil indica possibilidades para que a matriz curricular ofereça intervenções no processo de ensino e aprendizagem.

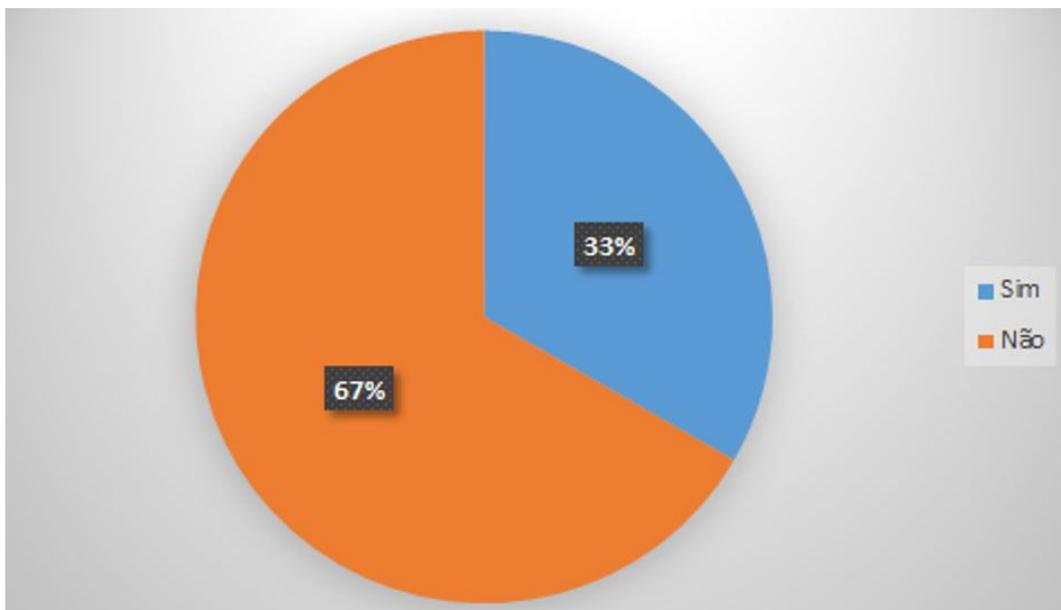
As dificuldades na aprendizagem dos estudantes devem ser pensadas com propostas pedagógicas que repensem as abordagens em sala de aula. A oportunidade de trabalhar competências e habilidades que flexibilizem a prática curricular é um caminho que visa a ação no processo de ensino e aprendizagem no turno regular.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### Significado de Cartografia para os Alunos

O terceiro questionamento feito aos alunos foi: 'Você sabe o que é cartografia?'

Gráfico 1 - Conhecimento sobre Cartografia.



Fonte: Pesquisa de Campo, 2022.

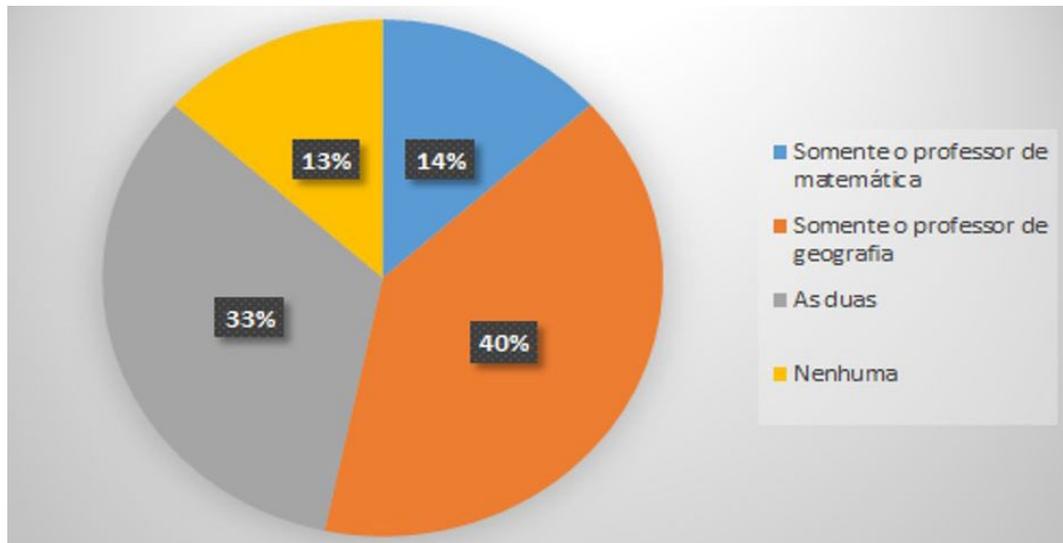
Percebe-se que 33,00% dos alunos afirmaram saber o que é cartografia, enquanto 67,00% disseram que não. Os alunos que afirmaram saber, posicionaram-se da seguinte maneira:

- Basicamente, é o estudo sobre os mapas (Aluna 3);
- Saber a distância no mapa, na vida real e na escala (Aluna 7);
- Método de cálculos usados em projeções de mapas (Aluno 8);

- Cartografia seria por exemplo descobrir a distância real do mapa, pois no mapa não vem escrito qual é a distância real, apenas a distância do mapa (Aluno 12);
- É o cálculo das distâncias e escala encontrada em exemplos de mapas no livro (aluno 15).

No quarto questionamento, foi perguntado aos alunos em qual disciplina eles têm aulas de cartografia, em Geografia e/ou Matemática:

**Gráfico 2 - Aulas de Cartografia.**



**Fonte: Pesquisa de Campo, 2022.**

Para 14,00% dos alunos entrevistados, somente o professor de Matemática; para 40,00%, somente o professor de Geografia; para 33,00%, ambos os professores; e para 13,00%, nenhum dos dois.

O ser humano sempre teve a necessidade de representar ou desenhar a superfície terrestre e todos os elementos que a compõem para melhor compreender o mundo que os rodeia. Por isso, a cartografia é necessária para conseguir essa representação. Pode-se dizer que o termo Cartografia é a ciência dedicada ao estudo da representação plana de toda a superfície curva da Terra ou de uma parte dela, conforme apontado pelos alunos.

Antigamente, o ser humano fazia uso da cartografia, mas, com o tempo, encontrou a forma mais adequada de fazer essas representações da superfície terrestre, manipulando-as para que fossem o mais realistas possível. Foi assim que se desenvolveu a Cartografia, que é uma ciência, técnica e arte de representar a Terra. Como se pode perceber nas respostas dos alunos, a cartografia evoluiu ao longo dos anos, mas é importante esclarecer que ela sempre existiu, pois o homem precisava representar o meio onde vivia. Foi assim que surgiu o termo Cartografia, que atualmente é a ciência que nos ajuda a representar a Terra de maneiras diferentes.

Cartografia é a ciência e a arte de elaborar cartas ou mapas geográficos, que representam total ou parcialmente a superfície terrestre ou o espaço geográfico, conforme relatado pelos alunos que afirmaram saber o que é cartografia.

A cartografia utiliza projeções, também conhecidas como projeções cartográficas, que são sistemas usados para representar alguma porção da Terra em uma superfície

plana. Sabemos que a esfera não pode ser representada em um plano; é aí que se torna necessário utilizar diferentes formas geométricas que possuam as qualidades necessárias, conhecidas como superfícies desenvolvíveis (cilindro e cone).

O objetivo geral da cartografia consiste em coletar e examinar os dados e as dimensões das diferentes partes da Terra e poder representá-los em escala reduzida, de modo que os elementos e esses detalhes sejam claramente visíveis.

Como se pode ver, a cartografia tem como objetivo representar uma extensa porção ou a totalidade da superfície terrestre em um plano; considerando que representa a superfície terrestre na forma de uma esfera ou elipsoide, e ao fazê-lo, ela será apresentada com deformações e rasgos; portanto, é necessário aplicar alguma transformação para atingir o objetivo desejado.

Assim, o termo 'educação' refere-se a uma complexa transformação humana e cultural. Portanto, para atingir sua finalidade e definição, é importante levar em conta a condição e a natureza do ser humano e sua cultura. A educação é de grande valor para alcançar o desenvolvimento de um país, pois através dela, todos podem se destacar na vida.

Como se pode ver, a motivação ajuda o aluno a ganhar confiança, a ter concentração e a identificar o assunto. A motivação é importante, sendo um elemento primordial na aprendizagem e nas atividades do ser humano.

Sem motivação, os alunos não se interessarão em realizar nenhum trabalho de forma adequada; nele, devem ser incluídas estratégias que auxiliem a resolver problemas semelhantes aos aprendidos, estabelecendo uma relação entre a eficácia dos métodos de ensino e aprendizagem e os aspectos motivacionais das atitudes dos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Resultado desta pesquisa traz contribuições valiosas para o ensino da cartografia a partir da interação da matemática e da geografia como estratégia de aprendizagem para alunos da turma 101 do primeiro ano do ensino médio da escola estadual Waldocke Fricke de Lyra, localizada na cidade de Manaus-Am/Brasil no período 2022-2023, posto isso, essa tese traz a elucidação e compreensão das interações de trabalho colaborativo para aprimorar uma ou várias práticas pedagógicas.

Nas questões mais complexas, uma maioria significativa não conseguiu resolvê-las. Por conseguinte, nos objetivos específicos em Verificar como os alunos da turma 101 do primeiro ano do Ensino Médio da Escola Estadual Waldocke Fricke de Lyra, localizada na cidade de Manaus, AM, Brasil, operam com atividades de Investigação Matemática envolvendo Cartografia e conteúdo matemáticos, observou-se que a superfície terrestre na forma de uma esfera ou elipsoide, foi apresentada com deformações e rasgos; portanto, faz-se necessário aplicar alguma transformação para atingir o objetivo desejado.

Destarte, a motivação é importante, sendo esse almejado e primordial elemento na aprendizagem e nas atividades do ser humano. Posto isso, os objetivos específicos

finalizam em identificar quais são as regras matemáticas utilizadas para o ensino da cartografia, estimulando a cultura da escrita em aulas de Matemática/Geografia; que foram evidenciadas e por isso se infere que 100% dos alunos dominam questões de operações polinômiais no nível elementar; 93,33% dominam questões no nível mediano; e 80% dos alunos passaram a dominar questões complexas após a aula de correção.

Os pontos positivos que contemplam o processo do desenvolvimento redacional de interação entre a geografia e a matemática fazem referência a partir da socio formação, a mediação capacita todos os atores educativos para contribuir com o desenvolvimento da aprendizagem. Tradicionalmente, as práticas pedagógicas são caracterizadas pelas ações implementadas pelos professores para garantir a aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, consideram-se os vários elementos que todo professor deve abordar para atingir esse objetivo. Na socio formação, as práticas pedagógicas não se referem às diversas atividades que o professor deve realizar, mas sim às ações de valor agregado para contribuir na formação de pessoas, equipes e comunidades, visando ao desenvolvimento social no âmbito da sociedade do conhecimento. Portanto, não se referem ao cumprimento do papel em si, mas à inovação.

## REFERÊNCIAS

BASSETT, K. **Progresso em Geografia Humana e Progresso na Geografia Física**. São Paulo: Contexto, 1977.

DOUBECK, A. Topografia. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2009.

FIORENTINI, D.; SOUZA JR. A.; MELO, G. A. **Saberes docentes**: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. PEREIRA, E. M. (Orgs). *Cartografias do Trabalho Docente: professor(a)-pesquisador(a)*, p. 307-35, Campinas, ALB e Mercado de Letras, 2018.

GUERRERO, A. L. de A. **Alfabetização e letramento cartográficos na geografia escolar**. São Paulo, Edições SM, 2012.

HULIN, M. **Epistemologia e didattica della matematica**. *La matematica e la sua Didattica*, Bologna, n. 4, p. 621-655, 2016

JIMENES, L.M. **A Geometria no ensino fundamental**: Experimental ou Dedutiva? *Revista de Ensino de Ciências* n. 19. FUNBEC. São Paulo. 2017.

MARIANI, M. **Cartografia e investigação matemática**: possibilidades para uma intervenção pedagógica com alunos do 9º ano do ensino fundamental. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas, da Universidade do Vale do Taquari - Univates, como parte da exigência para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Ciências Exatas. Orientadora: Profa. Dra. Marli Teresinha Quartieri. Lajeado, junho de 2018.

MARIANI, M. **Cartografia e investigação matemática**: possibilidades para uma intervenção pedagógica com alunos do 9º ano do ensino fundamental. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas, da Universidade do Vale do Taquari - Univates, como parte da exigência para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Ciências Exatas.

Orientadora: Profa. Dra. Marli Teresinha Quartieri. Lajeado, junho de 2018.

MENEZES, P. M. L. de; ÁVILA, A. de S. **Novas tecnologias cartográficas em apoio.** 2005

NACARATO, A. M.; PASSOS, C. L. B.; FIORENTINI, D.; BRUM, E. D.; MEGID, M. A.; FREITAS, M. T. M.; MELO, M. V.; GRANDO, R. C.; MISKULIN, R. S. **Saberes Docentes em Matemática:** uma análise da prova do Concurso Paulista de 2003. Trabalho apresentado na 7º Encontro Paulista de Educação Matemática. São Paulo: USP e SBEM-SP, 2004, 26 p.

WHITELY, W. **O declínio e ascensão da geometria no século 20** Anais da Conferência de 2009 do Grupo de Estudos em Educação Matemática do Brasil. Florianópolis, Santa Catarina, 2009.

## Narrativas de alunos do 8º ano do ensino fundamental II, aulas de função do 1º grau e geometria plana, a partir da aprendizagem baseada em problemas usando o software GeoGebra

### *Narratives from 8<sup>th</sup> grade students in elementary school II, classes on function of the first degree and plane geometry, based on problem-based learning using the GeoGebra software*

**Manoel Anilton Lima Reis**

*Tecnologia em Eletrônica pelo Instituto Federal do Amazonas. Graduado em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Federal do Amazonas. Pós-graduação em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Amazonas. Pós-graduação em Educação Matemática pela Universidade Federal do Amazonas. Mestrado Profissional em Matemática - PROFMAT. <https://lattes.cnpq.br/0598053540737080>*

#### RESUMO

O aprendizado da matemática requer ambientes de discussão e cooperação para assegurar sua compreensão. O estudo analisa o impacto do uso do software GeoGebra no ensino de matemática no 8º ano do Ensino Fundamental II da Escola Municipal Padre Puga, localizada em Manaus, Amazonas, Brasil, após as aulas de função do 1º grau e geometria plana. Assim, o propósito deste estudo é avaliar a influência do software GeoGebra no desempenho dos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental II da Escola Municipal Padre Puga, localizada em Manaus, Amazonas, Brasil. Foi conduzido um estudo explicativo e quali-quantitativo para estabelecer relações causais que envolvem uma descrição e explicação do



fenômeno ligado ao uso e não uso do GeoGebra o aprendizado da matemática requer ambientes de discussão e cooperação para assegurar sua compreensão. O estudo analisa o impacto do uso do software GeoGebra no ensino de matemática no 8º ano do Ensino Fundamental II da Escola Municipal Padre Puga, localizada em Manaus, Amazonas, Brasil, após as aulas de função do 1º grau e geometria plana. Assim, o propósito deste estudo é avaliar a influência do software GeoGebra no desempenho dos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental II da Escola Municipal Padre Puga, localizada em Manaus, Amazonas, Brasil. Foi conduzido um estudo explicativo e quali-quantitativo para estabelecer relações causais que envolvem uma descrição e explicação do fenômeno ligado ao uso e não uso do GeoGebra

**Palavras-chave:** GeoGebra; aprendizagem; matemática.

## ABSTRACT

Learning mathematics requires environments of discussion and cooperation to ensure its understanding. The study analyzes the impact of the use of GeoGebra software in the teaching of mathematics in the 8th grade of Elementary School II of the Escola Municipal Padre Puga, located in Manaus, Amazonas, Brazil, after the classes of 1st degree function and plane geometry. Thus, the purpose of this study is to evaluate the influence of GeoGebra software on the performance of students in the 8th grade of Elementary School II of the Escola Municipal Padre Puga, located in Manaus, Amazonas, Brazil. An explanatory and qualitative-quantitative study was conducted to establish causal relationships that involve a description and explanation of the phenomenon linked to the use and non-use of GeoGebra. The learning of mathematics requires environments of discussion and cooperation to ensure its understanding. The study analyzes the impact of the use of GeoGebra software in the teaching of mathematics in the 8th grade of Elementary School II of the Escola Municipal Padre Puga, located in Manaus, Amazonas, Brazil, after the classes of 1st degree function and plane geometry. Thus, the purpose of this study is to evaluate the influence of GeoGebra software on the performance of 8th grade students of Elementary School II at Escola Municipal Padre Puga, located in Manaus, Amazonas, Brazil. An explanatory and qualitative-quantitative study was conducted to establish causal relationships that involve a description and explanation of the phenomenon linked to the use and non-use of GeoGebra.

**Keywords:** GeoGebra; learning; mathematics.

## INTRODUÇÃO

O aplicativo GeoGebra é uma tecnologia aplicada à educação que promove a autoaprendizagem, personaliza o ensino, o senso crítico, a interatividade e o engajamento dos alunos, além de promover a avaliação dos alunos. Ele está disponível na WEB para dispositivos móveis. É aplicado no contexto do ensino, pois caracteriza-se por constituir-se de um sistema de regras, do uso de determinado tipo de objeto e também do contexto social em que se apresenta (Petri e Júnior, 2014).

Características como a necessidade de replanejamento, reorganização, comunicação, readaptação e a capacidade de liderança são os principais fatores essenciais para alcançar os objetivos, estando esses itens fortemente relacionados às habilidades individuais e de grupo envolvidas na competência (Petri e Júnior, 2014).

O objetivo do aplicativo GeoGebra é melhorar o conhecimento básico referente ao ensino em si, de uma forma mais divertida e motivadora. Seus principais objetivos de aprendizagem são: (a) Lembrar do que lhes foi ensinado; (b) Entender o objetivo do aplicativo; (c) criar as responsabilidades dos papéis e as suas relações com o ensino; (d) Entender os objetivos do aplicativo (Battistella *et al.*, 2016).

O trabalho a partir do uso do aplicativo deve ser pautado na proposição de metas, conforme prega Toledo (2008), fato que deve ser construído conjuntamente, cujos objetivos para o alcance do ápice devem ser definidos e traçados a fim de que as metas sejam realmente atingidas, ou seja, as metas definidas, fato que muitas vezes só é conseguido através de exaustivos planejamentos e replanejamento das ações propostas, já que uma educação de qualidade depende da participação de todos os atores envolvidos no processo, em conformidade com as prescrições de Freire (1996), onde o educando não seja visto como um depósito de informações, fato tão comum em nossos dias. Mas no qual a educação surge como prática da liberdade e não como prática dominante, o que pode ser realizado já a partir do uso do aplicativo GeoGebra. Aqui se consubstancia qualquer tipologia de metodologia ativa: por problemas ou por projetos. A forma com que se definem os objetivos do ensino são formulados a partir de concepções que se desenvolvem, a partir, dos requisitos da vida cotidiana.

Também é muitas vezes referida pelo seu valor em ensinar pessoas a pensar e resolver problemas. Assim, os conteúdos devem estar articulados entre si e conectados com outras áreas do conhecimento, precisam ter relevância social para que propiciem ao aluno conhecimentos básicos essenciais para qualquer cidadão (Carvalho, 2018).

Para Miranda (2008, p. 4), as atividades desenvolvidas pelos professores são relativas. Algumas são dinâmicas e conduzem suas atividades da melhor forma possível, transformando a sala de aula em um verdadeiro ambiente de aprendizagem, fazendo uso inclusive de teorias construtivistas, gerando uma vasta produção do conhecimento. No entanto, nem sempre isso é visto como padrão, variando em função da formação do profissional e do seu interesse em desenvolver suas atividades a contento. Outros não trabalham dessa forma, priorizando atividades de uma escola tradicional.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Um dos mais angustiantes dentre esses é o fracasso em matemática como impedimento ao ensino superior e a empregos lucrativos. No Brasil, os dados mostram que não passar no exame de matemática, desde o ensino fundamental e, principalmente no ensino fundamental II, causa abandono escolar que impede que os alunos adquiram um Certificado do Ensino fundamental II, por exemplo, pré-requisito para estudos superiores e muitas ocupações (Brasil-MEC, 2016).

Este estado de coisas persiste apesar de várias reformas que ocorreram no passado há pelo menos 3 décadas. Pesquisas recentes indicam que a baixa conquista e o fracasso em matemática estão fortemente ligados a questões sociais, como comunidades desfavorecidas, direitos civis e desigualdades associadas à raça, etnia e classe social (Dante, 1996).

Consequentemente, a magnitude do fracasso em adquirir um Certificado do Ensino fundamental II varia consideravelmente entre as diferentes cidades brasileiras. Por exemplo, nas cidades do Sul do Brasil, o índice de aprovação em matemática chega a 70,00%, já no Norte e Nordeste apenas 37,65% conseguem concluir o ensino fundamental II e a grande maioria dos que fracassam e abandonam a escola indicam a matemática como fonte de suas frustrações educacionais. É inegável que a Matemática nos acompanha diariamente e a habilidade de resolver problemas é a peça fundamental no jogo da vida em sociedade. Partindo dessa afirmação, percebesse a importância desta ciência para o nosso convívio social. Porém, é uma realidade a constatação de que inúmeros alunos não percebem a sua relevância e não veem significância no seu processo de ensino aprendizagem. Assim, esse questionamento abre espaço para um rico diálogo sobre esse descompasso existente entre teoria e prática e um cuidado olhar para possíveis transformações que a educação Matemática no Ensino fundamental II e a própria sociedade vêm passando ao longo dos anos (D'Ambrosio, 2003).

Portanto, espera-se que ao final do Ensino fundamental II os alunos saibam usar a Matemática para resolver problemas práticos do cotidiano, para que dessa maneira possam desenvolver fenômenos em outras áreas do conhecimento, compreendendo ainda, que ela é uma ciência com características próprias, que se organiza via teorias e demonstrações. Partindo destas concepções, o PCN do Ensino fundamental II (1999, p. 241) relata que a Matemática “desempenha um papel instrumental, pois é uma ferramenta que serve para a vida cotidiana e para muitas tarefas específicas em quase todas as atividades humanas”. Diante disso, os discentes devem perceber a Matemática como um conhecimento social e historicamente construído, sabendo apreciar a importância dela para o desenvolvimento social, científico e também tecnológico. Mas para que esse processo ocorra plenamente é necessário focar em dois aspectos relevantes: A organização curricular e a escolha dos conteúdos e a forma que se vai trabalhá-los (Guerra, 2002).

Neste contexto, vale ressaltar que o currículo no Brasil, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, conhecida como LDB 5692/71, assume um caráter tecnicista e foi formulado com ênfase para uma preparação para o campo profissional, refletindo no ensino de Matemática sob os pressupostos do Movimento da Matemática Moderna, como afirma Moreira (2014, p. 135):

A criação de uma sequência linear que simplificou as questões curriculares, pois não havia a preocupação em relação os métodos e técnicas ao contexto histórico no qual emergiam, gerando uma prática descontextualizada que, devido aos anos de repetição, cristalizou-se na conduta de muitos docentes, desprovido de significados sua ação dentro da escola. Acentuava-se ainda mais o vínculo entre currículo e conteúdos escolares.

Em relação aos conteúdos, as Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental II em Matemática (2008, p. 70) ressaltam que:

Os conteúdos básicos estão organizados em quatro blocos: números e operações; funções; geometria; análise combinatória de dados e probabilidade. Isso não significa que os conteúdos desses blocos devem ser trabalhados de forma estanque, mas, ao contrário, deve-se buscar constantemente articulações entre eles.

No trabalho com números e operações, é preciso proporcionar aos alunos uma diversidade de situações, capacitando-os a resolver problemas do cotidiano, como operar com números inteiros e decimais finitos, especialmente com porcentagens, e realizar cálculos que estimulem o saber matemático. Em relação ao estudo das funções, Brasil (2008, p. 74) afirma que: “pode prosseguir com diferentes modelos que devem ser objeto de estudo da escola: modelo linear, quadrático ou exponencial”.

Recomenda-se apresentar ao aluno diversas formas e modelos exemplificando as relações que conceituem as características básicas de uma função. A BNCC adota competências gerais que objetivam o compromisso da educação brasileira com a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Nessa concepção, Brasil (2017, p.10) relata que:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para atender à realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Assim, a aprendizagem matemática utiliza sua própria história como ferramenta didática, juntamente com questionamentos que levam a reflexões sobre resoluções de problemas e sua modelagem. Portanto, não cabe apenas ao livro didático fazer um estudo aprofundado sobre suas temáticas; é preciso promover elementos que permitam dar aos discentes um direcionamento inicial para que, desta forma, se tornem capazes de complementar e aprofundar os conteúdos abordados.

Considerando todas as perspectivas mencionadas, em articulação com as competências gerais da Educação Básica descritas na BNCC, a Matemática deve garantir aos alunos o desenvolvimento das seguintes competências específicas, segundo Brasil (2017, p. 263):

1. Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho.
2. Desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo.
3. Compreender as relações entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da Matemática (aritmética, álgebra, geometria, estatística e probabilidade) e de outras áreas do conhecimento, sentindo segurança quanto à própria capacidade de construir e aplicar conhecimentos matemáticos, desenvolvendo autoestima e perseverança na busca de soluções.
4. Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos presentes nas práticas sociais e culturais, de modo a investigar, organizar, representar e comunicar informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las criticamente e eticamente, produzindo argumentos convincentes.
5. Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas do cotidiano, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados.

6. Enfrentar situações-problema em múltiplos contextos, incluindo situações imaginadas, não diretamente relacionadas com os aspectos prático-utilitários, expressar suas respostas e sintetizar conclusões, utilizando diferentes registros e linguagens (gráficos, tabelas, esquemas, além de texto escrito na língua materna e outras linguagens para descrever algoritmos, como fluxogramas e dados).
7. Desenvolver e/ou discutir projetos que abordem, sobretudo, questões de urgência social, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.
8. Interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente no planejamento e desenvolvimento de pesquisa para responder a questionamentos e na busca de soluções para problemas, de modo a identificar aspectos consensuais ou não na discussão de uma determinada questão, respeitando e aprendendo o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles.

Desta forma, as habilidades previstas para o Ensino fundamental II são fundamentadas para o chamado letramento matemático dos alunos, diante disso a aprendizagem se tornará ainda mais proveitosa e eficaz. Levando em consideração que eles irão ter a oportunidade de aprofundar todo o conhecimento já adquirido no Ensino Fundamental (Iezzi, 2017).

## Função de 1º Grau: Breve Histórico e Reflexões

Autores como Iezzi *et al.* (2017) dizem que os professores precisam contextualizar a aplicação do conceito de grandezas diretamente proporcionais à função linear, além de utilizarem questões relacionais de taxa média de variação que é uma característica própria da função afim.

Nascimento (2019) apresenta um exemplo evidente do uso da função de 1º grau no dia a dia das pessoas. Esse exemplo fala que ao pagar uma corrida de táxi, nesse valor está incluído um valor fixo de bandeirada e o preço por quilômetro rodado.

Levando em consideração o que diz Nascimento (2019), em Manaus, o preço da bandeirada é de R\$ 4,40 e o preço por quilômetro rodado é de R\$ 4,90. Assim, por analogia de Nascimento (2019), quanto pagará um usuário de serviços de táxi que se desloca de um lugar para outro a uma distância de 10 km.

Dessa forma, Nascimento (2019) denomina de função de 1º grau “qualquer função  $f$  de  $\mathbb{R}$  em  $\mathbb{R}$  dada por uma lei da forma  $f(x) = ax + b$  em que  $a$  e  $b$  são números reais dados e  $a \neq 0$ ”.

Assim, de acordo com Toledo (2018, p. 49): “o conceito de função é central no ensino e aprendizagem da Matemática, sendo um campo de estudo de muitos pesquisadores preocupados com a construção deste conceito”. Portanto, por meio deste estudo, é possível reconhecer a conservação contida em todas as igualdades, congruências ou equivalências, dando aos alunos a possibilidade de calcular grandezas e resolver situações-problemas que englobem fatos do seu cotidiano.

Segundo a BNCC (2017, p. 17): Os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. Diante disso, Silva (2016, p. 14) afirma que:

A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. De uma forma mais sintética a questão central é: o quê? [...] o que eles ou elas devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerada parte do currículo?

Desse modo, o currículo como instrumento norteador da aprendizagem é uma construção na qual estão implícitos valores, concepções e visão de mundo de determinado grupo que o definiu. Nesse sentido, não é algo sem interesse, objetivos e neutralidade (Toledo, 2018).

Portanto, percebe-se que o ensino das funções é diversificado, amplo e de grande complexidade. Desta forma, cabe ao docente a árdua tarefa de incentivar a pesquisa e, por meio dela, dar oportunidade aos alunos para enfrentar problemas matemáticos desafiadores (Carvalho, 2018).

Assim, eles irão fortalecer seus conhecimentos, além de conseguir ir além da simples fase de resolução por meio de fórmulas estabelecidas. É importante que os discentes sejam capazes de empregar diferentes estratégias de resoluções, bem como a generalização delas e as especificidades das relações em suas aplicações (D'Ambrosio, 2003).

## Contextualização dos Conceitos e Tipos de Função

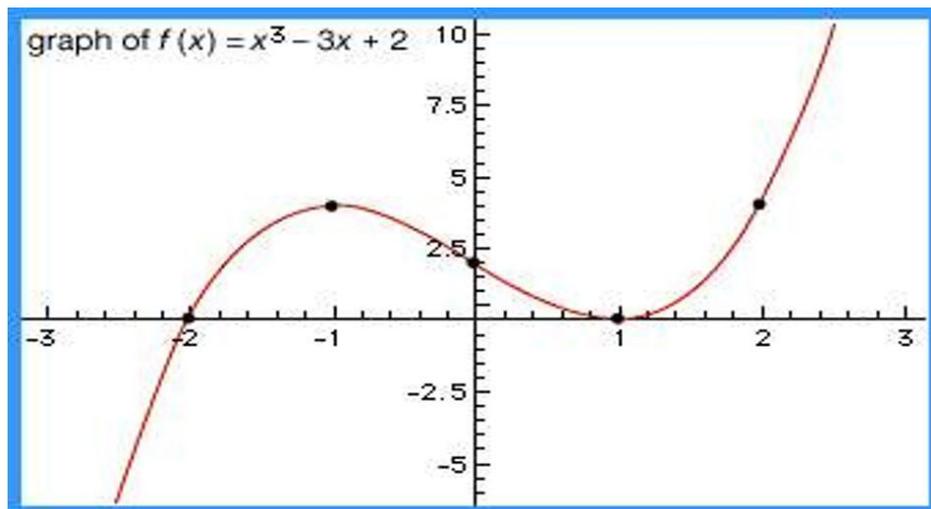
Esse relacionamento é comumente simbolizado como  $y = f(x)$ . Além de  $f(x)$ , outros símbolos abreviados, como  $g(x)$  e  $P(x)$ , são frequentemente usados para representar funções da variável independente  $x$ , especialmente quando a natureza da função é desconhecida ou não especificada (Dante, 1996).

Muitas fórmulas matemáticas amplamente usadas são expressões de funções conhecidas. Por exemplo, a fórmula para a área de um círculo,  $A = \pi r^2$ , fornece a variável dependente  $A$  (a área) como uma função da variável independente  $r$  (o raio). Funções envolvendo mais de duas variáveis também são comuns em matemática, como pode ser visto na fórmula da área de um triângulo,  $A = \frac{b \cdot h}{2}$ , que define  $A$  como uma função de ambos  $b$  (base) e  $h$  (altura). Nestes exemplos, restrições físicas forçam as variáveis independentes a serem números positivos. Quando as variáveis independentes também podem assumir valores negativos - portanto, qualquer número real - as funções são conhecidas como funções com valor real. A fórmula para a área de um círculo é um exemplo de função polinomial (D'Ambrosio, 2003).

As funções polinomiais foram estudadas desde os primeiros tempos devido à sua versatilidade - praticamente qualquer relação envolvendo números reais pode ser aproximada por uma função polinomial. As funções polinomiais são caracterizadas pelo poder mais alto da variável independente. Nomes especiais são comumente usados para tais potências de um a cinco - linear, quadrático, cúbico, quártico e quintico (Pais, 2002).

As funções polinomiais podem receber representação geométrica por meio da geometria analítica. A variável independente  $x$  é plotada ao longo do eixo  $x$  (uma linha horizontal) e a variável dependente  $y$  é plotada ao longo do eixo  $y$  (uma linha vertical). O gráfico da função consiste nos pontos com coordenadas  $(x, y)$  onde  $y = f(x)$ . Por exemplo, o gráfico da equação cúbica  $f(x) = x^3 - 3x + 2$  é mostrado na figura 1.

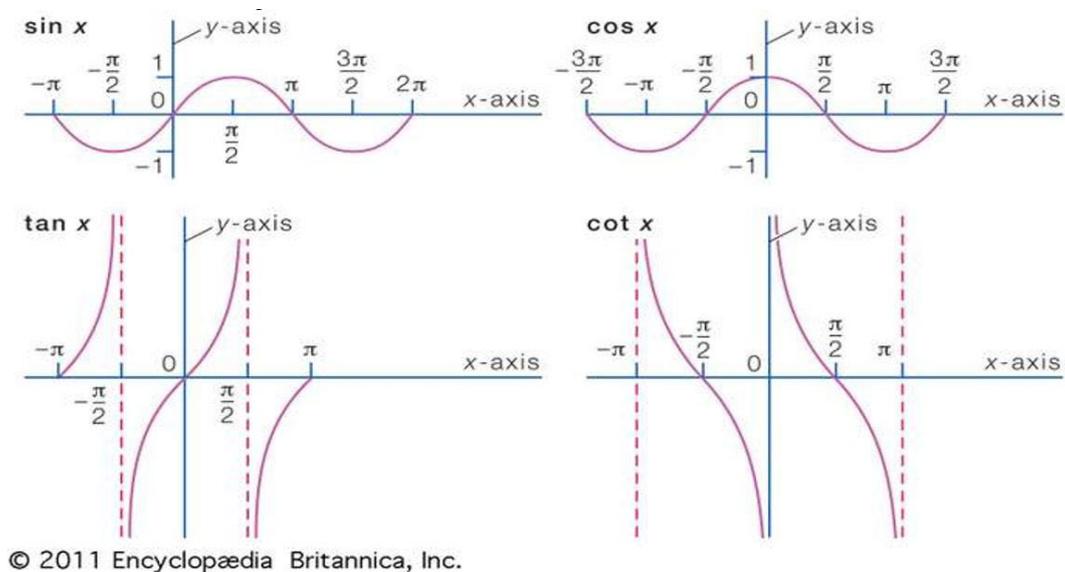
Figura 1 - Função Polinomial.



Fonte: Enciclopédia Britânica, 2011.

Outro tipo comum de função que tem sido estudado desde a antiguidade são as funções trigonométricas, como  $\sin x$  e  $\cos x$ , em que  $x$  é a medida de um ângulo (figura 2). Devido à sua natureza periódica, as funções trigonométricas são frequentemente usadas para modelar comportamentos que se repetem ou “ciclos”. Funções não-genéricas, como funções exponenciais e trigonométricas, também são conhecidas como funções transcendentais (figura 2).

Figura 2 - Funções trigonométricas.



Fonte: Enciclopédia Britânica, 2011.

Aplicações práticas de funções cujas variáveis são números complexos não são tão fáceis de ilustrar, mas são, no entanto, muito extensas. Elas ocorrem, por exemplo, em engenharia elétrica e aerodinâmica. Se a variável complexa é representada na forma  $z = x + iy$ , onde  $i$  é a unidade imaginária (a raiz quadrada de  $-1$ ) e  $x$  e  $y$  são variáveis reais (veja a figura), é possível dividir a função complexa em partes reais e imaginárias:  $f(z) = P(x, y) + iQ(x, y)$  (D'Ambrosio, 2003).

Outro tipo de função são as denominadas funções inversas. Ao trocar os papéis das variáveis independentes e dependentes em uma determinada função, é possível obter uma função inversa. Funções inversas fazem o que seu nome implica: elas desfazem a ação de uma função para retornar uma variável ao seu estado original. Assim, se para uma dada função  $f(x)$  existe uma função  $g(y)$  tal que  $g(f(x)) = x$  e  $f(g(y)) = y$ , então  $g$  é chamada função inversa de  $f$  e dada a notação  $f^{-1}$ , onde por convenção as variáveis são trocadas. Por exemplo, a função  $f(x) = 2x$  tem a função inversa  $f^{-1}(x) = x/2$  (Dante, 1996).

Também existem outras expressões funcionais. Uma função pode ser definida por meio de uma série de potências. Por exemplo, as equações da série infinita poderiam ser usadas para definir essas funções para todos os valores complexos de  $x$ . Outros tipos de séries e também produtos infinitos podem ser usados quando conveniente. Um caso importante é a série de Fourier, que expressa uma função em termos de senos e cossenos: Equação. Tais representações são de grande importância na física, particularmente no estudo do movimento das ondas e outros fenômenos oscilatórios (Malheiros, 2004).

Às vezes, as funções são definidas de maneira mais conveniente por meio de equações diferenciais. Por exemplo,  $y = \sin x$  é a solução da equação diferencial  $d^2y/d^2x + y = 0$  tendo  $y = 0$ ,  $\frac{dx}{dy} = 1$  quando  $x = 0$ ;  $y = \cos x$  é a solução da mesma equação que tem  $y = 1$ ,  $\frac{dx}{dy} = 0$  quando  $x = 0$  (Pais, 2018).

## MARCO METODOLÓGICO

A pesquisa teve característica descritiva interpretativa, realizando as análises de causa e efeito. Tendo como processo sequencial as amostras dedutivas para dados comprobatórios da exploração dos fenômenos em profundidade, foi basicamente conduzida em ambiente escolar. Os significados serão extraídos dos dados coletados, sendo seu benefício preciso (Gil, 2014).

O enfoque da pesquisa foi qualiquantitativo visto que o estudo permite confrontar os dados colhidos na pesquisa, como Gil (2014, p.57) para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico a respeito dele.

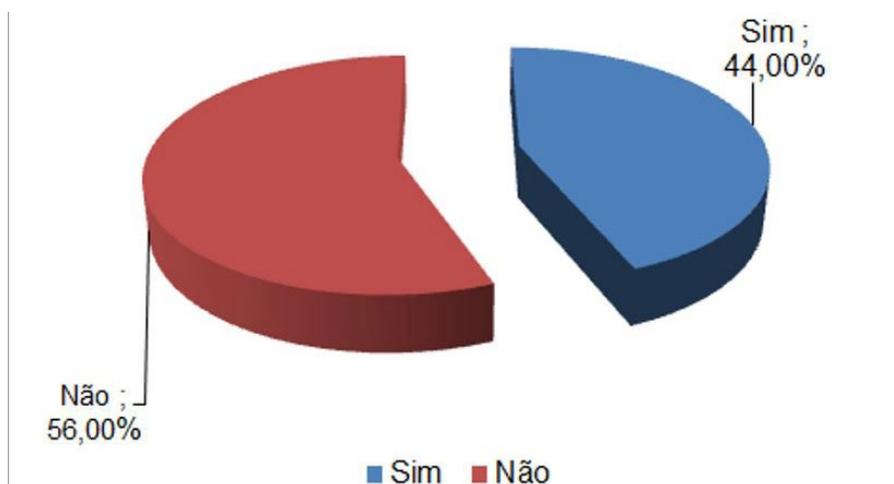
## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em relação aos alunos, foram escutados via messenger/facebook 50 alunos da Escola Municipal Padre Puga. Destes 50 alunos, 20 estavam na faixa etária entre 13 e 14 anos; 30 tinham entre 15 e 16 anos. Por uma questão de paridade, foram ouvidos 25 alunos do sexo masculino 25 alunos do sexo feminino (figura 3).

**Figura 3 - Sala de aula na Escola Municipal Padre Puga.**

Fonte: Acervo do autor, 2023.

Como se pode observar na figura 3, as salas de aula da escola em foco são bem aparelhadas. Climatizadas e bastante confortáveis. Os alunos utilizam fardamento padronizado, que os identifica rapidamente. Só que as salas de aula são lotadas o que contrasta com o recomendado de no máximo 30 alunos por turma. A esses alunos foi perguntado no primeiro questionamento se eles gostam de matemática? O gráfico 1 resume as respostas:

**Gráfico 1 - Gosta ou não de matemática.**

Fonte: Pesquisa de Campo, 2023.

Como se pode observar, 56,00% dos alunos dizem não gostar de matemática, e 44,00% dizem gostar de matemática. Esse dado confirma o fato de que, para muitas pessoas, matemática é uma palavra assustadora. Eles não gostam, não acham que são muito bons nisso e só querem ficar longe disso.

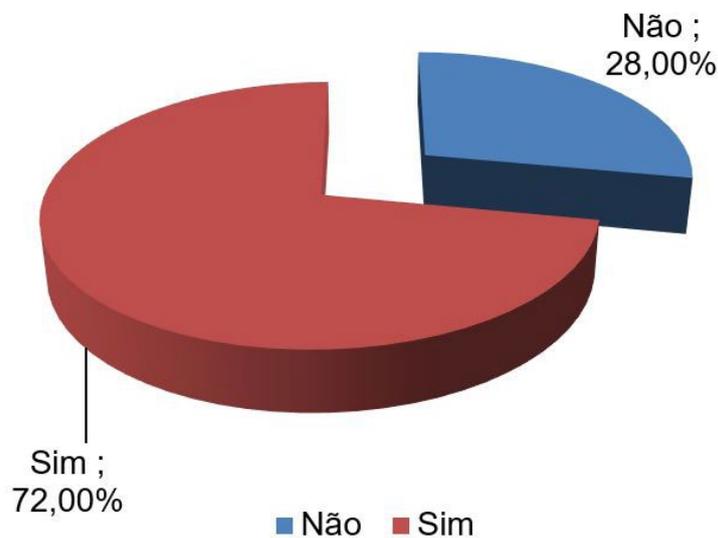
A ansiedade matemática não se limita a uma minoria de indivíduos nem a um país. Comparações internacionais de alunos do ensino fundamental II mostram que alguns alunos em todos os países estão preocupados com a matemática. Talvez não seja surpreendente

que haja uma relação inversa entre ansiedade e eficácia: países onde as crianças são menos proficientes em matemática (conforme medido pelo Programa de Avaliação Internacional de Alunos, ou PISA) tendem a ter níveis mais altos de ansiedade matemática. No Brasil, estima-se que 45,00% dos estudantes sofrem de um grau moderado a alto de ansiedade matemática. A maioria dos estudantes relata ter pelo menos uma experiência negativa com matemática em algum ponto durante a escola (Gomes e Vergnaud, 2017); (Furinghetti e Paola, 2018).

Com relação ao conteúdo que eles têm mais afinidade, as respostas foram muito variadas, mas evidenciou-se que preferem as funções de primeiro grau, talvez por ser um conteúdo de fácil domínio e fácil aprendizagem (Gomes e Vergnaud, 2017).

Com relação ao fato de terem ou não dificuldade em aprender matemática, o gráfico 2 sintetiza as respostas:

**Gráfico 2 - Dificuldades de aprender matemática.**



**Fonte: Pesquisa de Campo, 2023.**

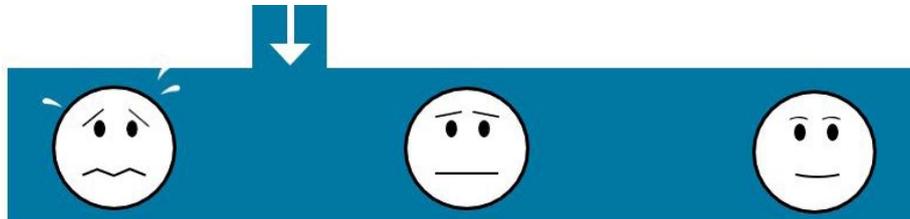
Revela-se aí que 70,00% dos alunos disseram ter dificuldades para aprender matemática; somente 28,00% disseram que não têm essa dificuldade. Os números só provam como a ansiedade matemática é generalizada e muitas vezes ligada a habilidades matemáticas ruins. É imperativo entender quando a ansiedade sobre a matemática começa a surgir, de onde vem e o que se pode fazer para aliviá-la. Só então se pode começar a atacar o fenômeno, identificando estratégias que visam à forma como o material é ensinado e como os alunos se sentem em relação à matemática. Isso é crucial para diminuir a ansiedade matemática, aumentar o desempenho em matemática e garantir que os alunos estejam equipados com o nível de conhecimento matemático necessário para o local de trabalho do século XXI (Jones, 2010).

Esse questionamento se relaciona com o fato de gostarem ou não de matemática. Em um estudo recente, 154 alunos do último ano do ensino fundamental de um total de 300 alunos disseram não gostar de matemática. Ao lado desse questionamento, perguntou-se como você se sente ao fazer um grande teste em sua aula de matemática? Ou como você

se sente ao pegar seu livro de matemática e ver todos os números nele? (Jones, 2010).

Os alunos responderam usando uma escala deslizante que apresentava um rosto calmo no canto direito, um rosto moderadamente nervoso no meio e um rosto obviamente nervoso na extrema esquerda (veja a figura 4) (Lima, 2017).

Figura 4 - Escala deslizante.



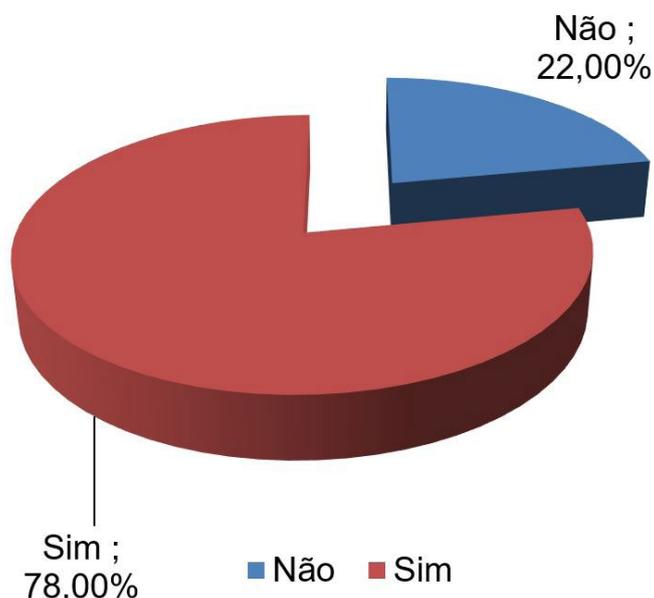
Fonte: Lima, 2017, p. 233.

Ao aplicar o mesmo teste aos alunos da Escola Municipal Padre Puga, encontrou-se o mesmo resultado, ou seja, 72,00% disseram não gostar de matemática e 14% disseram gostar de matemática. O teste incluiu itens como função de 1º grau, equação de 1º grau e geometria.

Os testes apontam que os alunos têm ansiedade pela matemática. Na média de todas as perguntas, quase 50,00% dos alunos relataram níveis de ansiedade matemática de médio a alto, estando moderadamente nervosos, muito nervosos com a matemática. Esses relatórios de ansiedade matemática se relacionam com o desempenho dos alunos em matemática? Sim, a maior ansiedade em matemática foi associada a baixo desempenho, essa relação seja mais forte para alguns alunos do que para outros (Gomes e Vergnaud, 2017).

Em seguida, foi perguntado quais as dificuldades que eles encontram em matemática? 90,00% disseram que têm dificuldade em entender os cálculos e a aplicação de fórmulas. Com relação à geometria, o gráfico 3 sintetiza as respostas.

Gráfico 3 - Dificuldades de aprender geometria.



Fonte: Pesquisa de Campo, 2023.

Observa-se que 78,00% dos alunos entrevistados têm dificuldade em geometria. Existe uma quantidade considerável de pesquisas em educação matemática que dizem respeito ao ensino e aprendizagem da geometria. Não é sensato nem viável tentar resumir tudo. Em vez disso, uma seleção de questões é abordada abaixo, cobrindo as teorias do pensamento geométrico, aprendizagem e ensino, e verificando por que das dificuldades dos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre os aspectos político-ideológicos e técnico-formais, não parece claro que é básico ensinar conhecimento para que o aluno possa gestar cidadania competente. Também não parece estar claro como garantir ao aluno a apropriação do que lhe é imprescindível conhecer. O processo de uso de recursos tecnológicos segue o princípio básico da intercomunicação de alavancar esforços para uma construção coletiva que possibilite o restabelecimento dos valores que justifiquem a importância dos aspectos fundamentais do ensino.

Então, ele promove a aceitação na escola de um projeto que supõe, por isso mesmo, coordenar a ideia de um novo ensino na escola pública de forma discursiva com um modelo de instituição que se arrisca em favor de um futuro melhor para todos, no sentido de promover a evolução de cada aluno no ensino.

Isto exigirá do educador uma atenção diferenciada em relação à análise qualitativa de suas tarefas, registros das trajetórias de cada um e ajuste contínuo às diferenças existentes na turma. Esta dissertação e a discussão sobre o tema iniciam o processo, com uma visão geral dos problemas de pesquisa contemporâneos que os pesquisadores podem levar em consideração ao envolver e projetar estudos que explorem uma perspectiva social sobre o aprendizado em rede.

Assim, este estudo recomenda que, precisa-se desenvolver uma pedagogia completamente nova em geometria. Um componente importante de uma pedagogia geométrica inovadora seria melhorar os recursos para desenvolver a intuição geométrica, marcando tal intuição mais diretamente com a teoria geométrica.

Isso implicaria no desenvolvimento de métodos pedagógicos que significam que uma abordagem dedutiva e uma intuitiva se reforçam mutuamente na solução de problemas geométricos.

Este ensaio dissertativo argumentou que a noção do olho geométrico pode ser uma ferramenta poderosa para construir efetivamente na intuição geométrica. Conforme demonstrado na análise fornecida acima, os alunos consideraram que, no ensino da geometria, o uso de tecnologia é fundamental, até porque 72,00% deles têm dificuldades em aprender matemática e 78,05% têm dificuldades específicas com geometria.

## REFERÊNCIAS

- BATTISTELLA, Paulo Eduardo; VON WANGENHEIM, Christiane Gresse. **Engaged: Um processo de desenvolvimento de jogos para ensinar computação.** In: Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE). 2016. p. 380.
- BRASIL Lei nº 9.394/1996 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em <http://www.congressonacioal.gov.br> Acesso em 15 de dez de 2019.
- BRASIL. **Sexo como fato preponderante nas disciplinas de ciências exatas.** Brasília: MEC, 2015 Disponível em <http://www.mec.gov.br> Acesso 20 de out de 2022.
- CARVALHO, M. S. **Tecnologia educacional.** São Paulo: Pioneira, 2008
- D'AMBROSIO, U. **Da realidade à ação: reflexões sobre educação e matemática.** 2 ed., Campinas: Ed. Da Universidade Estadual de Campinas, 2003.
- DANTE, L. R. **Didática da Resolução de Problemas da Matemática.** São Paulo: Ática, 1996. Comunicação Científica.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Petrópolis-RJ. Vozes, 1996.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa.** São Paulo: Saraiva, 2014
- GOMES, A. S.; VERGNAUD, G. **Concepções geométricas e as TICs.** São Paulo: Novas Tecnologias na Educação, 2(1), 2017. Disponível em <http://www.cinted.ufrgs.br/renote/> Acesso em 25 de out de 2022.
- GUERRA, Y. **O ensino da prática no novo currículo: elementos para o debate.** Palestra da oficina ABEPSS. Região Sul I, Maio, 2002. (Versão digitalizada).
- JONES, K. **O ensino da geometria com TICs.** São Paulo: Moderna, 2010.
- MALHEIROS, A. P. dos S. **A produção matemática dos alunos em um ambiente de modelagem.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.
- MIRANDA, A. da C. **O papel das metodologias ativas na escola.** Artigo. 2008. Disponível em <http://www.educa.fec.org.br> Acesso em 03 de set de 2022.
- MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem.** 2ª ed. São Paulo: E.P.U., 2014.
- NASCIMENTO, M. **Matemática 3. ed. São Paulo:** Moderna, 2019. v. 1.
- PAIS, L. C. **Didática da Matemática; uma análise da influência francesa.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PETRI JR, William A. **Regulation of virulence of Entamoeba histolytica**. Annual review of microbiology, v. 68, n. 1, p. 493-520, 2014.

TENÓRIO, F. G.; ROZEMBERG, J. E. **Gestão pública e cidadania: metodologias participativas em ação**. Cadernos de Gestão Pública e Cidadania. Fundação Getúlio Vargas, 1997. Disponível em <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cgpc/article/viewFile/43833/42694> Acesso em 4 de dez de 2022.

# A dimensão administrativa da gestão escolar e sua relação com a rotina de trabalho do gestor das escolas estaduais da coordenadoria distrital de educação 7 do Amazonas

## *The administrative dimension of school management and its relationship with the work routine of the state school manager of the Amazonas*

**Raimundo Correa de Oliveira**

*Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas- UFAM. Graduado em Supervisão Escolar e Orientação Educacional pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Amazonas UFAM. Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora/MG. Doutor em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol - UNADES/PY. <http://lattes.cnpq.br/5885507582370654>*

### RESUMO

Este estudo teve como objetivo estimular a reflexão sobre as responsabilidades, demandas e obstáculos da esfera administrativa relacionados ao trabalho realizado pela administração escolar. Portanto, escolheu-se como método para a elaboração e produção do artigo a pesquisa bibliográfica de autores e estudiosos que se dedicam ao estudo da temática gestão escolar. O estudo revelou que há uma indicação sobre as transformações no cenário educacional do Brasil, considerando que a escola espelha a dinâmica da sociedade. Portanto, ela deve se adaptar às transformações, demandas e desafios impostos por uma sociedade que procura na escola a solução para os problemas sociais. Os estudos indicam que a administração escolar requer formação inicial e contínua em sintonia com os objetivos educacionais, É necessário que o estado implemente políticas para a capacitação e o protagonismo dos gestores na ciência, uma vez que é sua responsabilidade promover a formação contínua como um guia para suas ações gerenciais. Neste contexto, torna-se cada vez mais crucial incentivar pesquisas que identifiquem tais alterações e os possíveis trajetos.



tos para se adaptar a elas. Portanto, é consenso entre acadêmicos e pesquisadores que a gestão clássica pode servir como um alicerce para uma prática administrativa mais eficiente e eficaz, comprometida com uma sociedade mais intervencionista e crítica.

**Palavras-chave:** gestão educacional; administração; democratização.

## ABSTRACT

This study aimed to stimulate reflection on the responsibilities, demands, and obstacles of the administrative sphere related to the work carried out by school administration. Therefore, the method chosen for the preparation and production of the article was bibliographic research of authors and scholars who are dedicated to the study of the theme of school management. The study revealed that there is an agreement on the transformations in the educational scenario in Brazil, considering that the school reflects the dynamics of society. Therefore, it must adapt to the transformations, demands, and challenges imposed by a society that seeks solutions to social problems in schools. Studies indicate that school administration requires initial and ongoing training in line with educational objectives. It is necessary for the state to implement policies for the training and protagonism of managers in science, since it is their responsibility to promote ongoing training as a guide for their managerial actions. In this context, it becomes increasingly crucial to encourage research that identifies such changes and possible paths to adapt to them. Therefore, there is a consensus among academics and researchers that classical management can serve as a foundation for a more efficient and effective administrative practice, committed to a more interventionist and critical society.

**Keywords:** educational management; administration; democratization.

## INTRODUÇÃO

Esta seção e suas subseções tem como objetivo discutir as dimensões da gestão escolar com enfoque no protagonismo da dimensão administrativa da gestão escolar na agenda da trabalho do gestor. Assim, objetiva-se identificar que a atuação dos gestores escolares, neste cenário, inclui-se os gestores das Escolas Estaduais da no Amazonas, é marcada por inúmeras atividades, que na sua grande maioria, estão relacionadas as atividades de cunho administrativo.

A compreensão desta variável se dará por meio das considerações acerca de indicativos da atuação do gestor e dos aspectos relacionados ao processo de seleção de gestores escolares na sociedade brasileira, ressaltando a experiência praticada pela SEDUC/AM. Outro aspecto a ser considerado nesta variável, está relacionado ao perfil do gestor escolar da rede estadual de ensino do Amazonas e da CDE7.

Por fim, a discussão desses aspectos busca contribuir para a constatação ou não da hipótese de que a atuação dos gestores escolares, em especial da rede estadual de ensino do Amazonas, está associada ou é resultado da interface desses aspectos.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A qualidade do serviço educacional e os resultados alcançados pelas escolas estão atrelados ao trabalho e ao desempenho do gestor escolar, conforme destaca Lück (2010). Desta forma, a qualidade do ensino está associada a um conjunto de fatores, dentre os quais aparece, como um dos mais preponderantes, a liderança do diretor baseada em competências para esse exercício profissional.

Assim sendo, verifica-se a necessidade desse processo ser balizado por parâmetros de desempenho da gestão escolar e de competências necessárias à função. Esses argumentos são percebidos nos relatos de Luck (2010, p. 32-33), destacado a seguir:

O reconhecimento da complexidade e responsabilidade do trabalho do diretor escolar emerge a necessidade de se realizar a escolha desse profissional [...] levando em consideração a abrangência e a dinâmica da gestão e a transformação da escola, cuja liderança é da responsabilidade do diretor. Por consequência, evidencia-se como fundamental a compreensão dessas competências e as explicitações de padrão de desempenho para nortear a seleção e o trabalho desse profissional, como também a sua capacitação e acompanhamento de seu trabalho.

De maneira geral, o principal trabalho do gestor escolar deve ser o de garantir a realização do processo de ensino e aprendizagem com qualidade e, para que isso ocorra, tornam-se necessárias competências específicas da gestão.

Essas competências e responsabilidades envolvem uma série de procedimentos complexos e dinâmicos que se relacionam com as várias dimensões da gestão e setores da escola e da sociedade em geral. Neste sentido, Lück (2010, p.36) enfatiza que:

O trabalho principal do diretor escolar seja garantir a realização do processo ensino/aprendizagem com qualidade, o mesmo exige competências diferentes das de docência, uma vez que abrange uma complexidade e dinâmica maior de articulação do planejamento e implementação do projeto político pedagógico, integração do trabalho de todos os profissionais da escola, interação entre comunidade e escola, dentre outros desafios.

A explicitação ou as críticas das atuais funções do gestor devem considerar a presente a contradição que consiste em se ter um gestor cuja formação, atribuições e atuação prática foram concebidas para um papel de simples gerente, sem nenhuma explicitação e nem reflexão a respeito de sua característica de agente político, diante do ofício de administrar uma instituição cujo fim é prover educação, a qual é por excelência uma ação democrática. Neste sentido, Paro (2010, p. 775) ressalta que: “em termos críticos, essa instituição exige, para realização de seu objetivo, uma mediação administrativa *sui generis*, tanto em termos de racionalização do trabalho quanto de coordenação do trabalho coletivo”.

Essas ponderações nos remetem a chamar a atenção para a maneira como é concebida a gestão escolar. Uma vez que a direção ou atuação do gestor escolar está imbuída de uma política e de uma filosofia de educação, sintetizam-se nela, e, por decorrência, na função do dirigente escolar, os próprios objetivos que cumpre à escola alcançar.

Desta forma, fica evidenciado a relevância de se refletir a respeito da prática e dos condicionantes que interferem na atuação do gestor escolar. Francisco (2006) ressalta, na citação abaixo, algumas dessas condições que fazem parte da rotina de atuação do gestor escolar:

Não basta ter conhecimento apenas do que está previsto na lei, existem outras atribuições que no qual o diretor também deverá ser responsável como: Verificar o cotidiano escolar, observar a saúde dos alunos, verificar a evasão escolar, verificar o livro de ponto, manter contatos externos, manter contato com o Conselho Tutelar, verificar diários de classes, etc. (Francisco, 2006, p. 48).

Pelos argumentos de Francisco (2006) percebe-se que a atuação dos gestores escolares é marcada por inúmeras atividades específicas da rotina e pelos desafios e situações não planejadas que são postos pelo contexto social no qual a escola está imersa. Da mesma forma, ressalta-se que essas ações tem por finalidade o funcionamento da escola e o alcance de seus objetivos. No caso específico dos gestores das Escolas Estaduais do Amazonas, as diretrizes e competências para atuação gestora estão previstas nos artigos 139, 142, 143, 144 e 145 do Regimento Geral das Escolas Estaduais – Resolução nº 122/2010 (Amazonas, 2010) que serão devidamente explorados na última seção deste capítulo que tratará das diretrizes institucionais dos gestores escolares do Amazonas: condição para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem nas escolas da rede estadual de ensino.

## Processo de Escolha dos Gestores Escolares no Amazonas: Elemento que Influencia na Atuação

A discussão sobre a contribuição da dimensão administrativa da gestão escolar para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem e seus resultados perpassa, também, pelo processo de escolhas das lideranças escolares que estão na condução da gestão das escolas. Neste sentido, Lück (2010,0p.22) destaca que;

as políticas educacionais têm o papel de estabelecer de forma mais abrangente, integrada e consistente, as propostas de ação imprescindível para dar atendimento ao projeto de desenvolvimento educacional do Estado.

Ressalta-se que nesse processo deve integrar um conjunto de políticas públicas voltadas para a melhoria da gestão escolar e dos resultados de desempenho a serem alcançados pelos sistemas de ensino e pelas escolas. Sobre esse tema a mesma autora (Lück, 2010, p. 25) afirma que:

[...] a seleção e a capacitação de gestores escolares demandam a articulação de um conjunto de fatores e elementos como parte de uma política pública abrangente que se deve expressar da mesma forma nas escolas.

Assim, verifica-se que a melhoria dos processos de gestão e o desenvolvimento das ações e programas, bem como, o alcance dos objetivos e metas educacionais perpassam pela atuação do gestor escolar e, conseqüentemente, a seleção desses gestores deve ser feita de forma a considerar esses aspectos.

Dessa forma, verifica-se a necessidade de se estabelecer que o gestor escolar enquanto ator principal da temática abordada é resultado deste processo de escolha e universo educacional. Posto isso, observa-se ainda que, o processo de seleção de gestores escolares configura-se como uma importante estratégia de recrutamento e atrai bons candidatos aspirantes a gestores escolares. Esses candidatos devem ser escolhidos, independentemente da modalidade, com base em competências necessárias que o exercício do cargo requer.

Corroborando com o que está sendo apresentado, traz-se à baila, dados sínteses da pesquisa realizada pela Professora Heloísa Lück, encomendada pelo Grupo Victor Civita, em 2010, cuja finalidade foi conhecer as práticas de seleção e capacitação de diretores escolares adotadas por sistemas estaduais e municipais de ensino em todo o território brasileiro (Luck, 2011). A referida pesquisa mapeou como acontece ou acontecia o processo - em 24 Secretarias Estaduais e 11 Secretarias Municipais, incluindo o Amazonas e sua Capital. O Resultado do estudo demonstrou que a escolha de gestores escolares pode acontecer também através da eleição, depois da realização de uma prova, ou a prova e a certificação, ou pela indicação ou certificação e existem, ainda, Secretarias de Educação, em que é adotado o sistema misto de escolha, como por exemplo, a seleção mais eleição.

Diante do exposto, observa-se, no entanto, que o gestor escolar, normalmente, é um professor recrutado do exercício da docência para assumir o cargo. Seja qual for o processo de seleção, o que se percebe é que, na maioria das vezes, esse gestor escolhido e nomeado não possui formação específica ou qualquer tipo de treinamento ou capacitação que os prepare para atuar na gestão escolar. De igual modo, essas características que fazem parte dos diferentes tipos de processo de seleção de gestores escolares são elementos importantes na compreensão da pesquisa. Isto porque, são esses gestores que irão gerenciar as escolas e geralmente esse gerenciamento está impregnado pelas experiências *sui generis* a cada candidato. Ou seja, as práticas gestoras estarão imbuídas das experiências advindas das competências docentes e não da administração racional ou gestão educacional. Zaikievicz e Shneckenberg (2012) ressaltam que a forma como o gestor é escolhido inevitavelmente colabora em alguns pontos na maneira como desencadeia algumas ações, bem como, na organicidade da instituição. Ainda sobre a forma de escolha do gestor por meio de nomeação e sua atuação, as mesmas autoras enfatizam que:

Quando um gestor é nomeado por indicação, algumas questões serão presentes na sua prática, como o sentimento de medo, o qual contribuirá para que esse profissional sinta-se ameaçado no cargo, sabendo que pode ser submetido a qualquer momento. Tais fatos contribuirão para que sua prática seja mais passiva perante seus superiores, não questionando e nem se posicionando em muitas questões postas a ele. Sem dúvidas isso dificultará a conquista da sua autonomia, bem como a autonomia da escola. Outro ponto a ser mencionado sobre essa forma de provimento e remete a que muitas vezes o profissional indicado não pertence à escola em que assume o cargo, vindo de outra realidade, fator contribuinte para a falta de conhecimento e comprometimento profissional com determinada instituição (Zaikievicz e Shneckenberg, 2012, p. 12-13).

Sobre o processo de escolha de gestor escolar por meio de indicação Silva (2007, p. 2) ressalta que:

[...] o acesso ao cargo de dirigente escolar por indicação política predominou por muito tempo no País, e ainda é frequente. Esta forma geralmente vem acompanhada de alguns requisitos, como formação acadêmica mínima, a qual pode variar, de acordo com a exigência local, a experiência pedagógica, entre outros.

Ainda sobre o processo de seleção por indicação Carvalho (2015) enfatiza que as indicações ainda são comuns porque a profissionalização da gestão escolar está longe de ser uma realidade e estão presentes em todos os estados brasileiros, modalidade que é adotada na rede estadual do Ensino do Amazonas.

## MARCO METODOLÓGICO

A pesquisa teve como cenário geral a Secretaria de Estado da Educação e Desporto do Amazonas, tendo recorte espacial as Escolas Estaduais localizadas na Zona Norte do município de Manaus pertencentes a Coordenadoria Distrital de Educação 7 do Amazonas. Assim sendo, a pesquisa teve como sujeitos da pesquisa de campo ou a população (amostra) os 29 gestores das 29 escolas que compõe a Coordenadoria Distrital de Educação 7 no município de Manaus da Secretaria de Estado da Educação e Desporto do Amazonas no ano de 2019 a 2022, período em que o estudo foi realizado.

No âmbito teórico a pesquisa aborda a temática da gestão escolar com enfoque na dimensão administrativa e a relação com a atuação dos gestores escolares da SEDUC/AM na efetivação do processo de ensino e aprendizagem, em especial, dos 29 gestores atuais, ano de 2020, em que foi feita a coleta de dados de campo, das escolas estaduais da Coordenadoria Distrital de Educação 7 do Amazonas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados integrais da investigação estão consolidados, analisados ou interpretados utilizando-se dos princípios dos métodos dedutivo e indutivo tendo como sustentação a abordagem quantitativa onde relaciona-se ou associa-se os dados ao referencial teórico que fundamenta a temática. Desta feita, os resultados estão apresentados em tópicos ou eixos que tornam possível a compreensão estruturada e detalhada do objeto investigado.

A seguir apresenta-se os dados, análise e resultados das respostas dos 29 gestores da Coordenadoria Distrital de Educação 7 no período de 2019 -2020 em três subseções que consideram os objetivos propostos pela investigação. Assim, os resultados da investigação estão dispostos nos eixos ou seções relacionadas e descritas em três subseções.

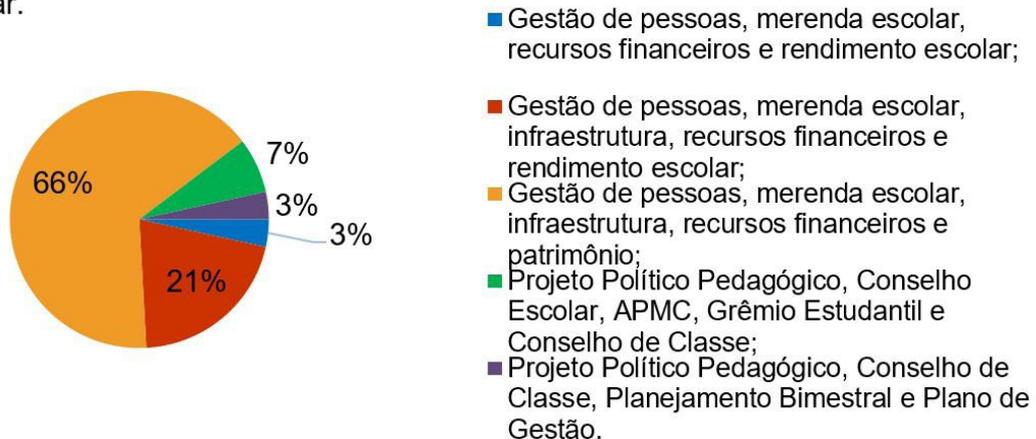
### **A Percepção dos Gestores das Escolas Estaduais sobre a Concepção e Ações Relacionadas a Dimensão Administrativa da Gestão Escolar**

Os dados que compõe esse eixo de análise discutem os resultados sobre a percepção dos gestores da CDE7 acerca das ações relacionadas a dimensão administrativa da gestão escolar. Assim, a intenção deste bloco de análise é responder a indagação que gerou o primeiro objetivo da pesquisa que consiste em identificar a percepção dos gestores das escolas estaduais da Coordenadoria Distrital de Educação 7 do Amazonas sobre a percepção e ações relacionadas a dimensão administrativa da gestão escolar. No mais, passa-se a fazer, a seguir, a apresentação dos resultados.

O gráfico 01, a seguir, apresenta o resultado consolidado das repostas dos gestores diante da seguinte proposição: “assinale a alternativa em que as atividades, listadas, estão relacionadas à dimensão administrativa da gestão escolar. Essa pergunta tinha como objetivo verificar a percepção dos gestores sobre a clareza das atividades que fazem parte ou estão relacionadas diretamente a dimensão administrativa da gestão escolar.

**Gráfico 1 - Percepção sobre as ações da dimensão administrativa.**

1) Assinale a alternativa em que as atividades listadas abaixo, estão relacionadas predominantemente à dimensão administrativa da gestão escolar.



Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa de campo, 2020.

Os dados, acima exposto no gráfico anterior, mostram que 66%, equivalente 19 dos 29 gestores, assinalaram a alternativa em que todas as atividades fazem parte da dimensão administrativa da gestão. Essas atividades são; Gestão de pessoas, gestão da merenda, gestão da infraestrutura, gestão dos recursos financeiros e gestão do patrimônio. Os dados chamam a atenção ainda para o fato de que 34% dos gestores, ou seja, 10 dos 29, assinalaram as outras 04 alternativas que apresentavam sempre uma ou mais atividades relacionadas a gestão pedagógica entre as ações que compõe a dimensão administrativa da gestão escolar como pode ser percebido no gráfico em questão.

Essa falta de compreensão ou esclarecimentos acerca da identificação e clareza das ações administrativas e das ações pedagógicas pode ser mais bem compreendida por meio dos argumentos ressaltados por Lück (2009, p.106) que ao discorrer sobre a dimensão administrativa ressalta que:

[...] esta se situa no contexto de um conjunto interativo de várias outras dimensões da gestão escolar, passando a ser percebida como um substrato sobre o qual se assentam todas as outras, mas também percebido com uma ótica menos funcional e mais dinâmica.

Neste sentido, o que deve ficar claro em relação a este tema é a identificação de quais atividades são de natureza administrativa e quais são de cunho e essência pedagógica. Essa clareza é necessária na medida em que se pressupõe que cada atividade exige um tratamento ou procedimentos específicos de atuação do gestor escolar.

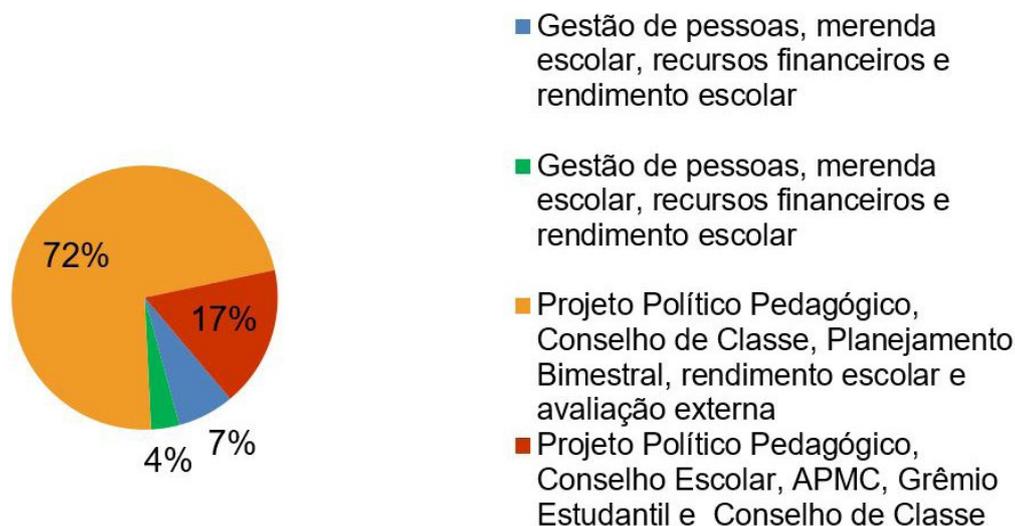
Visando contribuir para identificação das ações relacionadas a dimensão administrativa, Lück (2009) ressalta-se que estas são aquelas de atividades-meio. Nesta perspectiva, adota-se nesta análise, a indicação de Lück (2009) que coaduna na mesma perspectiva abordada pelo CONSED (2007, p. 95), como sendo:

Gestão de serviços e recursos, abrangendo processos e práticas eficientes e eficazes de gestão dos serviços de apoio, recursos físicos e financeiros". São destacados como indicadores de qualidade dessa dimensão: "a organização dos registros escolares; a utilização adequada das instalações e equipamentos; a preservação do patrimônio escolar; a interação escola/comunidade e a captação e aplicação de recursos didáticos e financeiros.

Ainda sobre a necessidade de se estabelecer quais competências estão relacionadas a dimensão administrativa da gestão escolar, recomenda-se ao leitor, a revisão e leitura do quadro 04 exposto no marco teórico, onde são elencadas as competências da gestão administrativa, segundo Lück (2010, p. 79), e os quadros 06 e 07 construídos por Oliveira (2016, p.82-83) que lista as atribuições administrativas e pedagógicas institucionais de são de atribuídas aos gestores da rede estadual de Ensino, tendo como referência o Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas (Amazonas, 2010).

O gráfico 02, a seguir, apresenta os resultados das repostas dos gestores sobre a assertiva onde estes tinham que assinalar “a alternativa em que as atividades, listadas, estavam relacionadas à dimensão pedagógica da gestão escolar. Essa pergunta tinha como objetivo verificar a percepção dos gestores sobre a clareza das atividades que fazem parte do processo pedagógico.

**Gráfico 2 - Percepção sobre as ações da dimensão pedagógica.**



**Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa de campo, 2020.**

Os dados, acima, mostram que 72%, ou seja, 21 dos 29 gestores assinalaram a alternativa que de fato todas as atividades listadas estão relacionadas a gestão pedagógica. Essas atividades estão relacionadas ao Projeto Político Pedagógico, Conselho de Classe, Planejamento Bimestral, Rendimento Escolar e Avaliação Externa.

Os outros 28%, ou seja, 08 dos 29 gestores, assinalaram alternativas que tinham uma ou mais atividades relacionadas a gestão administrativa da gestão escolar, conforme mostrado no referido gráfico.

Seguindo a mesma lógica de análise dos dados apresentados no gráfico anterior (01), os resultados mostrados no gráfico 02, apontam que a grande maioria dos gestores, 72%, reconhecem ou tem clareza das ações que fazem parte da dimensão pedagógica. Da mesma forma, o contrário, também é verdadeiro, pois verifica-se que 28% dos gestores não reconhecem ou não tem clareza a cerca de quais atividades fazem parte do escopo da dimensão pedagógica da gestão escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa abordou a temática da gestão escolar com enfoque na análise das contribuições da dimensão administrativa da gestão escolar para a efetivação do processo de ensino aprendizagem nas Escolas Estaduais da Coordenadoria Distrital de Educação 7 no município de Manaus no Amazonas no período entre 2019 -2020. A pesquisa foi construída a partir de três principais variáveis que geraram os três objetivos específicos que serviram de referencial para a pesquisa e foram respondidos ao longo do desenvolvimento da tese e que serão reforçados a seguir à guisa de conclusão final. Assim, o primeiro objetivo possibilitou identificar a percepção dos gestores das escolas estaduais da Coordenadoria Distrital de Educação 7 do Amazonas sobre a concepção e ações relacionadas a dimensão administrativa da gestão escolar. No mais, ressalta-se que a identificação da percepção dos gestores sobre as atividades relacionadas as dimensões administrativa e/ou pedagógicas são essenciais para que estes possam executá-las em conformidade com os princípios e procedimentos requeridos pelas características de cada uma dessas dimensões. Essa relação se deu pelas constatações que as atividades relacionadas a dimensão administrativa da gestão escolar exercem influência significativa na rotina do gestor escolar. Uma vez que se pode concluir que o desempenho das atividades administrativas influencia na rotina de trabalho do gestor escolar, em especial, nas escolas estaduais da Coordenadoria Distrital de Educação 7 no Amazonas. Desta forma, ficou evidente que as ações relacionadas a dimensão administrativa da gestão escolar influencia e ocupa a maior parte do tempo diário de trabalho dos gestores consultados na pesquisa de campo. De outra forma, conclui-se que sobra pouco tempo destinado as ações relacionadas a gestão pedagógica, ou seja, a atividade fim da educação que é o processo de ensino e aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino. Coordenadoria Distrital de Educação 07. **Manual da Qualidade**. Manaus, AM, 2015.

CARVALHO, Matheus. **Manual de direito administrativo**. São Paulo, SP: Editora Atlas, 2015.

FRANCISCO, Iraci José. **A atuação do diretor de escola pública: Determinações administrativas e pedagógicas do cotidiano escolar**. 2006.128f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

LUCK, Steven J. **Supressão ativa de distratores que correspondem aos conteúdo da memória de trabalho visual. Cognição visual**, v. 19, n. 7, p. 956-972, 2011.

LÜCK. Gestão Administrativa. In: LÜCK, Heloisa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2010. p. 105-115.

LÜCK. Gestão Administrativa. In: LÜCK, Heloisa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009. p. 105-115.

PARO, Victor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 7. ed. 1996.

ZAIKIEVICTZ, Ana Paula, SCHNECKENBERG, Marisa. **A atuação do gestor escolar e a influência das diferentes formas de provimento**: um estudo na rede municipal de ensino de Ponta Grossa – PR- NR1. Projeto de Pesquisa financiado pela Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Paraná, Curitiba, 2012.

# As contribuições da dimensão administrativa da Gestão Escolar para o desenvolvimento da dimensão pedagógica e seus resultados nas Escolas Estaduais Amazonas

## *The contributions of the administrative dimension of School Management to the development of the pedagogical dimension and its results in State Schools in Amazon*

**Raimundo Correa de Oliveira**

*Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM. Graduado em Supervisão Escolar e Orientação Educacional pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora/MG. Doutor em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol - UNADES/PY. <http://lattes.cnpq.br/5885507582370654>*

### RESUMO

Este trabalho aborda aspectos referentes à administração na gestão escolar suas influências no cotidiano de funcionamento da escola que engloba relações humanas, pedagógicas e financeiras. A pesquisa teve por objetivo identificar a concepção de Administração e Gestão Educacional do Amazonas, considerando a relação teórica e prática de ambos e como essas áreas com destaque a dimensão administrativa, são interligadas e necessárias para o desenvolvimento pedagógico da escola. Para embasar esse estudo foram utilizados como referencial teórico (Bordignon; Gracindo, 2000); Lück (2002); Libâneo (2007) Oliveira (2016); entre outros que versam sobre a temática. Demonstrou-se que para desenvolver administração escolar é necessário promover uma gestão democrática na



escola nas dimensões administrativa, financeira e pedagógica, compartilhar conhecimentos e experiências de gestão com a comunidade escolar.

**Palavras-chave:** gestão educacional; administração; democratização.

## ABSTRACT

This paper addresses aspects related to Administration in school management and its influences on the daily functioning of the school, which encompasses human, pedagogical and financial relations. The research aimed to identify the conception of Educational Administration and Management in Amazonas, considering the theoretical and practical relationship of both and how these areas are interconnected and necessary for the pedagogical development of the school. To support this study, the following theoretical references were used: (Bordignon; Gracindo, 2000); Lück (2002); Libâneo (2007) Oliveira (2016); among others that deal with the theme. It was demonstrated that in order to develop school administration, it is necessary to promote democratic management in the school in the administrative, financial and pedagogical dimensions, and to share knowledge and management experiences with the school community.

**Keywords:** educational management; administration; democratization

## INTRODUÇÃO

O desenvolvimento dessa pesquisa evidência que a dimensão administrativa da gestão escolar contribui efetivamente para o processo de ensino e aprendizagem ocorrida nos diversos espaços de aprendizagem da escola. Dito de outra forma, busca-se demonstrar nesta seção e suas subseções as possíveis contribuições da dimensão administrativa da gestão escolar para o desenvolvimento da dimensão pedagógica e seus resultados.

Esta análise busca ainda relacionar e compreender as contribuições administrativas da gestão das escolas que se constitui no cenário geográfico e populacional da pesquisa de campo. Assim, essa variável será evidenciada discutida abordagem do tema entre a dicotomia entre as dimensões administrativa e pedagógica, a dimensão administrativa como condição para a qualidade da gestão pedagógica e a dimensão administrativa da gestão escolar e a efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No âmbito da escola a gestão se materializa em atividades diversas que são responsáveis por sua estrutura e funcionamento. Essas atividades são classificadas, segundo Lück (2009) no livro “*Dimensões da gestão escolar e suas competências*”, em 10 dimensões. Dentre essas dimensões, ressalta-se a dimensão administrativa, recorte desta pesquisa. Sobre essa dimensão da gestão escolar especificamente, a mesma autora afirma que:

[...] esta se situa no contexto de um conjunto interativo de várias outras dimensões da gestão escolar, passando a ser percebida como um substrato sobre o qual se assentam todas as outras, mas também percebido com uma ótica menos funcional e mais dinâmica (Lück, 2009, p. 106).

Essa constatação é observada a partir das diversas ações, tarefas e atividades executadas pelo gestor escolar na sua rotina diária de trabalho. Assim sendo, pretende-se identificar a compreensão e a percepção do gestor escolar sobre os procedimentos relacionados a gestão administrativa e como estas atividades contribuem ou determinam os resultados pedagógicos da escola. Sobre esse aspecto Lück (2009, p. 113) ressalta que:

Embora a gestão administrativa seja uma dimensão meio, e se esteja evidenciando a importância e a necessidade do diretor dedicar especial atenção à gestão pedagógica, por ser mais próxima da promoção da finalidade da educação, a relevância das suas competências para a efetividade do apoio logístico e administrativo não diminui.

Os argumentos apresentados por Lück (2009) estão em conformidade com as ideias de Soares (2014) onde ressalta que a dimensão administrativa da gestão escolar se traduz nas atividades organizadas de execução de tarefas-meio para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

Sobre a atuação da gestão e a relação entre as dimensões administrativa e pedagógica, Silva (2013) apontam que o gestor está inserido na prática marcada pela dicotomia entre as dimensões administrativa e pedagógica. Neste contexto, a autora afirma que:

[...] a dimensão administrativa se sobrepõe à dimensão pedagógica, uma vez que a gama de atribuições referentes à primeira não permite ou dificulta um efetivo comprometimento do gestor com os aspectos relacionados à segunda (Silva, 2013, p. 102).

Nesta perspectiva cumpre registrar que o foco de atuação do gestor escolar dentro do desempenho da dimensão pedagógica deve ser o de coordenação da elaboração coletiva do projeto político pedagógico e sua execução. Ressalta-se que o PPP aqui é entendido em consonância com os argumentos de Libâneo (2008) que argumenta que este se constitui num documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar.

Assim, coadunando com Silva (2003), Paro (1996), Cabral Neto; Castro (2011) constataram que a relação administrativa e pedagógica na gestão escolar se dá de forma conflituosa em vários momentos. Essa situação ocorre por que verifica-se, com frequência, que as questões administrativas prevalecem em detrimento às questões pedagógicas. Neste sentido, Fernandes e Mueller (2006, p. 131-132) afirmam que:

O que deve ficar claro para o gestor escolar é que o administrativo deve estar a serviço do pedagógico, isto é, deve servir de suporte para a consecução dos objetivos educacionais da unidade escolar. Entretanto, na gestão de uma escola, a preponderância dos aspectos pedagógicos sobre os aspectos administrativos ainda é, para muitos gestores, um grande desafio a ser vencido.

Seguindo nesta mesma linha de pensamento, Rocha; Carnieletto, Peixe (2008, p. 63), ressaltam que:

Dentre as funções do diretor, além das atividades administrativas e burocráticas, que apresentam um caráter extremamente centralizador e que absorve praticamente a maior parte do tempo do trabalho do gestor escolar, caberá a ele encontrar mecanismo para conciliar o trabalho administrativo e o trabalho pedagógico, mesmo porque não há como suprimir um ou o outro.

Posto os argumentos dos autores o que pode ser aferido é que, de fato fica comprovado, existe uma dicotomia entre as dimensões administrativas e pedagógicas, onde os aspectos relacionados a dimensão administrativa acabam tomando, no geral, o maior tempo na agenda de trabalho diário dos gestores escolares. Dito isto, ressalta-se que um dos mecanismos indicados para amenizar esse problema é ter uma visão do todo e a constante autogestão de como as questões administrativas devem ser integradas e está sempre associado a dimensão pedagógica.

Por fim, reforça-se que as ações e questões que envolve o hall das atividades administrativas devem estar a serviço da efetivação do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a principal finalidade, objetivos e metas de toda e qualquer escola deve ser a aprendizagem de seus alunos.

### **Dimensão Administrativa: Condição para a Qualidade da Gestão Pedagógica**

Conforme discutido anteriormente, a função desempenhada pelos gestores escolares tem como objetivo final a efetivação e a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, para que isso aconteça, Lück (2009) ressalta que os gestores devem estar constantemente formulando estratégias de intervenções organizadoras e mobilizadoras que envolvam as diferentes áreas e dimensões escolares. Neste sentido, o gestor desenvolve inúmeras atividades que são fundamentais para que a gestão pedagógica aconteça. Esta dinâmica envolve diversos atores, segmentos e dimensão da gestão escolar e tem como propósito garantir a operacionalização da rotina escolar e do processo de ensino e aprendizagem.

Os argumentos de Lück (2009) estão em conformidade como os de Soares (2014) que ressalta que a dimensão administrativa da gestão escolar se traduz nas atividades organizadas de execução de tarefas-meio para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem, conforme já discutido anteriormente.

Lück (2009) aponta ainda que, conforme visto anteriormente, a dimensão da gestão administrativa se situa no contexto de um conjunto interativo de várias outras dimensões da gestão escolar, passando a ser percebida como substrato sobre o qual se assentam as outras, mas também percebida como uma ótica menos funcional e mais dinâmica. Assim sendo, a gestão administrativa é entendida como atividade meio com vista ao alcance dos objetivos da escola, conforme ressalta Libâneo (2004, p. 100):

[...] a gestão é atividade pela qual são mobilizados meios, procedimentos, para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos administrativos. Neste sentido é sinônimo de administração.

O CONSED (2007), ainda por ocasião do Prêmio Nacional de Referência em gestão Escolar, definiu os critérios e indicadores de qualidade que devem fazer parte dessa dimensão e nortear a função do gestor. Assim, os critérios envolvem: a organização dos

registros escolares; a utilização adequada das instalações e equipamentos; a preservação do patrimônio escolar; a interação escola/comunidade; e a captação de recursos didáticos e financeiros. Assim, visando estabelecer as atividades que compõem a dimensão administrativa da gestão e contribuir para a identificação dessas atividades pelos gestores escolares, adotar-se-á, nesta tese, o grupo de ações definido pelo CONSED (2007). Esses critérios e indicadores serão detalhados a seguir.

Sobre o indicador de organização dos registros escolares Lück (2009, p. 107) ressalta que:

[...] nenhuma organização pode realizar seu trabalho e prosperar, sem que tenha bons registros e documentação sobre todo o trabalho que realiza, de modo que passa, a qualquer momento, fazer uso das informações e correspondentes, tomar decisões e também prestar contas de seu trabalho.

Desta forma, espera-se que o gestor escolar realize o serviço de supervisão e orientação sistemática do trabalho de documentação, escrituração, registros de alunos, comunicação interna e externa, dentre outros.

O indicador de gestão de patrimônio envolve as ações e estratégias de conservação, preservação e uso adequado de todos os bens materiais e estruturas físicas que estão sob a tutela da escola. Sobre esse indicador da gestão administrativa, Lück (2000, p. 109) destaca que:

A gestão do patrimônio escolar deve merecer uma atenção educacional, na medida que não se observe o bom uso dos bens disponíveis para subsidiar e enriquecer as experiências de aprendizagens, torná-las mais efetivas e dinâmicas, como também para construir uma cultura escolar e formação de valores relacionados ao respeito aos bens públicos, ao uso correto e adequado dos mesmos associados à sua conservação e manutenção.

Espera-se que o gestor escolar desenvolva ações e estratégias para manutenção dos recursos materiais e das estruturas físicas dos espaços da escola para que a operacionalização da rotina escolar e do processo de ensino e aprendizagem se efetive.

Desta forma, a gestão de patrimônio deve garantir o ambiente físico e os recursos adequados ao desenvolvimento do trabalho de todos os servidores e aqueles que procuram a escola. Outro aspecto inerente à gestão administrativa é a gestão de pessoal ou de servidores da escola, em especial, os servidores de apoio. Esses servidores são os responsáveis pela manutenção, limpeza e vigilância do prédio, merenda escolar, serviços da secretaria, atendimento ao público, dentre outros serviços de governança operacional da escola.

Importa ressaltar que, no contexto específico da rede estadual de ensino do Amazonas, as atribuições que compõem a dimensão da gestão administrativa estão previstas no artigo 142 da Resolução nº 122, do Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE), de 30 de novembro de 2010, que estabeleceu o Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas (Amazonas, 2010).

Dito isto, conclui-se que, o que se espera do gestor é que este desempenhe suas competências administrativas tendo como referência o planejamento, a dinâmica da rotina de trabalho, a observância da legalidade e do institucional e ainda, de acordo com os princípios da administração racional, pois conforme ressalta Lück (2009, p. 119):

Ao diretor escolar compete atender às necessidades administrativas da escola segundo os princípios da administração racional, com a perspectiva e a visão de apoio e promoção de ensino de qualidade, facilitador e estimulador da aprendizagem dos alunos.

O que se evidencia nos argumentos de Lück (2009) é que a dimensão administrativa da gestão escolar é condição essencial para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem e seus resultados. Nesta mesma perspectiva, Pinto *et al.* (2007, p.38), ao discutirem a gestão de competências afirmam que: “o desenvolvimento de competências é uma condição imprescindível para que se atinjam os resultados organizacionais”.

## A Dimensão Administrativa da Gestão e a Efetivação do Processo de Ensino e Aprendizagem

Inicia-se a presente seção afirmando que dado o atual contexto mundial e a complexidade das relações sociais, todos os setores, inclusive o setor educacional passam a exigir uma administração científica capaz de substituir o empirismo e a improvisação e aumentar a eficiência produtividade. Desse modo, o gestor escolar se ver imerso nesse novo universo que amplia exponencialmente suas obrigações à frente das demandas do cotidiano escolar.

A gestão administrativa, uma das dimensões da gestão escolar, mesmo com a ampliação dos vieses desse processo educacional, ainda é a base estrutural para o bom andamento da escola. Nessa direção Bordignon e Gracindo (2000, p.147) realçam os conceitos de Gestão e Administração para um melhor entendimento:

Os termos Gestão da Educação e Administração da Educação são utilizados na literatura educacional ora como sinônimos, ora como termos distintos. Algumas vezes gestão apresentada como um processo dentro da ação administrativa; outras vezes seu uso denota apenas intenção de politizar a ação administrativa; noutras apresenta-se como sinônimo de ‘gerência’, numa conotação neotecnicista dessa prática e, em muitos momentos, gestão aparece como “nova” alternativa para o processo político administrativo da educação.

Nessa esteira, o gestor escolar deve apropriar-se das diretrizes da administração pública para obter as expertises necessárias que irão se coadunar as outras dimensões da gestão e assim conduzir as ações da unidade de ensino, objetivando melhorar a qualidade da educação por meio de uma gestão planejada e alicerçada em princípios científicos da administração pública.

A escola é um tipo de organização, mesmo que tenha missão diferenciada, pois possui estrutura física, materiais, equipamentos, pessoas, valores, cultura própria, regras e normas, além de outros aspectos existentes em outros tipos de sistemas. Nesta perspectiva, a autonomia administrativa cria várias possibilidades para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem por meio de procedimentos e uso racional dos diversos recursos disponíveis. Dentre essas possibilidades ou racionalização das ações e recursos, temos a constituição dos conselhos escolares, a atualização e emissão da documentação e escrituração escolar e a construção, aprovação e efetivação do plano de gestão que envolve os serviços com pessoal, comunicação, materiais e equipamentos. Nessa dimensão, cabe à escola organizar a rotina de trabalho técnico-administrativo, como uma prática aliada às ações propostas no PPP da escola, superando a velha prática que separa o pedagógico do administrativo.

As atividades desenvolvidas pela gestão administrativa representam indispensável apoio ao trabalho docente, visando melhores condições físicas e materiais na execução das ações pedagógicas. Por meio de um trabalho coletivo, a gestão administrativa passa a ser vista como uma organização viva que atua empregando recursos disponíveis, cujas diretrizes são fundamentadas pelo Regimento Escolar.

## Diretrizes Institucionais dos Gestores Escolares do Amazonas: Condição para a Efetivação do Processo de Ensino e Aprendizagem nas Escolas da Rede Estadual de Ensino

Esta última subseção do marco teórico trata das diretrizes institucionais dos gestores da SEDUC/AM como condição para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem nas escolas da rede estadual de ensino. Nesta subseção recorre-se aos estudos de Oliveira (2016) que tomou como referência o Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas (2010).

Neste sentido, observa-se que a maioria das competências previstas regimentalmente estão relacionadas a dimensão administrativa da gestão escolar. Esta constatação permite afirmar que as ações relacionadas a gestão administrativa, se não são determinantes, contribuem significativamente para a realização do processo de ensino aprendizagem e seus resultados.

Essas atribuições estão agrupadas em três grupos de competências a partir da percepção e da execução de cada atividade ou competência, onde cada competência descrita institucionalmente é enquadrada como administrativa ou pedagógica. Assim sendo, os quadros a seguir 1, 2 e 3 apresentam as competências administrativa ou pedagógica ou ainda administrativa e pedagógica ao mesmo tempo.

No quadro 1, estão agrupadas 03 competências institucionais que prevalecem as atividades relacionadas à dimensão da gestão pedagógica que devem ser executadas pelos gestores da rede estadual do Amazonas. Em linhas gerais, essas competências estão associadas às ações do processo de ensino e aprendizagem e às estratégias de interação e participação da escola, família e sociedade nas ações pedagógicas da escola.

**Quadro 1 - Competências pedagógicas dos gestores escolares do Amazonas.**

Nº	Competência Institucional	Setor da CDE7 responsável pelo acompanhamento
1	Assegurar à gestão escolar democrática e participativa promovendo um ambiente harmonioso, favorável, saudável para a aprendizagem do aluno e da comunidade Escolar.	Coordenadorias Adjuntas Pedagógicas e administrativa
2	Coordenar a elaboração, a execução e a avaliação do Regimento Escolar, Projeto Político - Pedagógico e do Plano Anual de Aplicação de Recursos (PAAR), observadas as determinações da SEDUC.	Coordenadorias Adjuntas Pedagógicas e Coordenadoria Adjunta Administrativa.
3	Organizar e dinamizar o Conselho Escolar, visando ao princípio da cogestão.	Coordenadorias Adjuntas Pedagógicas e Coordenadoria Adjunta Administrativa.
4	Acompanhar juntamente com o pedagogo e professores, a frequência dos alunos, atendendo ao dispositivo da Lei nº 9394/96.	Coordenadorias Adjuntas Pedagógicas.

Nº	Competência Institucional	Setor da CDE7 responsável pelo acompanhamento
5	Acompanhar e/ou determinar ao pedagogo, a orientação aos professores sobre a efetiva escrituração do diário de classe, evitando sua retirada do âmbito da escola sem prévia autorização do gestor e/ou pedagogo.	Coordenadorias Adjuntas Pedagógicas.
6	Promover a integração Escola - Família – Comunidade.	Coordenadorias Adjuntas Pedagógicas.
7	Estimular todos os membros da escola a participação efetiva nos projetos globais e específicos, tendo em vista a contínua atualização técnico-metodológica.	Coordenadorias Adjuntas Pedagógicas.
8	Promover ações para reverter o quadro de infrequência do aluno, aplicando os dispositivos legais.	Coordenadorias Adjuntas Pedagógicas.

Fonte: Oliveira, 2016

No quadro 2, a seguir, estão agrupadas as competências que envolvem os aspectos das dimensões tanto pedagógica quanto administrativa. Essas capacidades estão associadas à articulação e cumprimento das diretrizes e normas pedagógicas e administrativas que regem a educação e as ações desenvolvidas pela escola.

**Quadro 2 - Competências pedagógicas e administrativas dos gestores escolares do Amazonas.**

Nº	Competência Institucional	Setor da CDE7 responsável pelo acompanhamento
1	Dar conhecimento à comunidade escolar das diretrizes e normas emanadas do sistema de ensino e de outros órgãos.	Coordenadorias Adjuntas administrativa e pedagógicas.
2	Presidir todos os atos escolares.	Coordenadorias Adjuntas Administrativa e Pedagógicas.
3	Incentivar a criação e/ou ativação das instituições escolares.	Coordenadorias Adjuntas Administrativa e Pedagógicas.
4	Elaborar diagnósticos relativos ao ambiente escolar, a fim de subsidiar a tomada de decisão em nível superior.	Coordenadorias Adjuntas Administrativa e Pedagógicas.
5	Cumprir a estrutura curricular de ensino e o calendário escolar oficial, realizando as adaptações necessárias, observando o estabelecido.	Coordenadorias Adjuntas Administrativa e Pedagógicas.
6	Elaborar, executar e avaliar o cumprimento do plano de gestão escolar em conjunto com os órgãos e instituições da escola.	Coordenadorias Adjuntas Administrativa e Pedagógicas.

Fonte: Oliveira, 2016.

O quadro 3, a seguir, é composto por 20 competências institucionais que estão relacionadas aos aspectos administrativos. Essas competências referem-se a: superintendências dos atos e ações administrativos; zelo pelo patrimônio e conservação das estruturas físicas da escola; gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros; gestão da merenda escolar; gestão da informação e documentação; articulação e efetivação dos instrumentos de gestão, dentre outras.

**Quadro 3 - Competências administrativas dos gestores escolares do Amazonas**

Nº	Competência Institucional	Setor da CDE7 responsável pelo acompanhamento
1	Superintender as ações administrativas e Acadêmicas da Instituição Escolar.	Coordenadoria Adjunta Administrativa.
2	Zelar pelo desempenho global da Instituição escolar.	Coordenadoria Adjunta Administrativa.

Nº	Competência Institucional	Setor da CDE7 responsável pelo acompanhamento
3	Zelar pela segurança do patrimônio escolar.	Coordenadoria Adjunta Administrativa.
4	Submeter ao Conselho Escolar para aprovação, o PAAR, nele incluídos os planos de aplicação dos recursos financeiros.	Coordenadoria Adjunta Administrativa.
5	Submeter ao Conselho Escolar e à SEDUC, ao final do ano letivo o relatório de atividades, tendo como referência o PAAR e nele incluído as respectivas prestações de contas, dados de avaliação interna e externa e proposição de medidas visando à melhoria da qualidade e das condições de funcionamento da escola.	Coordenadoria Adjunta Administrativa.
6	Manter à disposição da Secretaria da Educação e Qualidade do Ensino - SEDUC, todos os arquivos com a documentação relativa às atividades desenvolvidas na escola.	Coordenadoria Adjunta Administrativa.
7	Organizar o quadro de pessoal da escola, respeitadas as determinações da Secretaria da Educação e Qualidade do Ensino - SEDUC, mantendo o cadastro atualizado, assim como os registros dos servidores lotados no estabelecimento, com suas respectivas frequências, além de registrar as ocorrências atípicas que envolvam os servidores da escola.	Coordenadoria Adjunta Administrativa.
8	Manter atualizado o tombamento dos bens públicos e o controle interno do material didático, bibliográfico, tecnológico e instrumental, zelando pela sua preservação e Conservação, em conjunto com todos os segmentos da comunidade escolar.	Coordenadoria Adjunta Administrativa.
9	Aplicar sanções disciplinares regimentais a professores, servidores e alunos, tomando por base o que preceitua o Estatuto do Magistério, o Regimento Geral das Escolas, o Regimento Escolar e demais normas do sistema.	Coordenadoria Adjunta Administrativa.
10	Supervisionar os serviços relativos à secretaria da escola.	Coordenadoria Adjunta Administrativa.
11	Garantir a legalidade, a regularidade e a autenticidade da vida escolar do aluno.	Coordenadoria Adjunta administrativa.
12	Responsabilizar-se pela atualização e expedição da documentação escolar, nos prazos estabelecidos pelo Regimento Geral das Escolas ou Regimento Escolar.	Coordenadoria Adjunta administrativa.
13	Encaminhar os relatórios de atas finais, até 60 dias após o término do ano letivo, conforme normas específicas da SEDUC.	Coordenadoria Adjunta administrativa.
14	Manter o SIGEAM atualizado e em funcionamento.	Coordenadoria Adjunta administrativa.
15	Fornecer dados requeridos pelo sistema de ensino, censo escolar, observando o cumprimento dos prazos estabelecidos.	Coordenadoria Adjunta administrativa.
16	Delegar atribuições, através de atos administrativos.	Coordenadoria Adjunta Administrativa.
17	Assegurar o cumprimento das rotinas de segurança, limpeza e merenda escolar.	Coordenadoria Adjunta Administrativa.
18	Adotar decisões de emergência, em casos omissos no Regimento Escolar, dando ciência, posteriormente às esferas superiores às quais está subordinado.	Coordenadoria Adjunta Administrativa.
19	Cumprir 8 horas diárias no estabelecimento, distribuídos em três turnos.	Coordenadoria Adjunta Administrativa.
20	Coordenar o processo de avaliação de todos os Servidores da Escola através de Instrumentos e critérios estabelecidos.	Coordenadoria Adjunta administrativa.

Fonte: Oliveira, 2016.

A análise do artigo 142 do Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas de 2010 que serviu de base para a construção dos quadros 01, 02 e 03, evidencia-se a prevalência das competências administrativas sobre as pedagógicas. No entanto, ressalta-se que, esse agrupamento de ações em três grupos revela também a dicotomia entre

as ações administrativa e pedagógicas, constatando que nem sempre é fácil identificar a que dimensão da gestão pertence cada competência ou atribuição. Assim, registra-se que esse agrupamento revela apenas a visão do autor (Oliveira, 2016) a partir da análise do regimento geral das escolas estaduais do Amazonas e a constatação da atuação da Coordenadoria Adjunta Administrativa e pedagógicas da CDE7 no ano pesquisado (2015 – 2016) e não representa a normatização da SEDUC/AM que não faz nenhuma classificação ou agrupamento nos seus dispositivos normativos atuais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesquisa abordou a temática as contribuições da dimensão administrativa da gestão para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem das escolas da Coordenadoria Distrital de Educação 7 no Amazonas. Essa conclusão se dá na medida em que estudo demonstrou que nem todos os gestores possuem a devida clareza em relação sobre quais atividades estão relacionadas a dimensão administrativa da gestão escolar o que pressupõe a necessidade de se clarificar essas ações e competências. No mais, ressalta-se que a identificação da percepção dos gestores sobre as atividades relacionadas as dimensões administrativa e/ou pedagógicas são essenciais para que estes possam executá-las em conformidade com os princípios e procedimentos requeridos pelas características de cada uma dessas dimensões.

Da mesma forma, conclui-se que não há consenso em relação ao suporte técnico necessário da Coordenadoria e DEGESC aos gestores na execução de suas atividades o que pressupõe a necessidade de se aprofundar esse processo e promover ações de formação, capacitação ou treinamento aos gestores com temas da dimensão administrativa da gestão escolar. Uma vez que se pode concluir que o desempenho das atividades administrativas influencia na rotina de trabalho do gestor escolar, em especial, nas escolas estaduais da Coordenadoria Distrital de Educação 7 no Amazonas. Desta forma, ficou evidente que as ações relacionadas a dimensão administrativa da gestão escolar influência e ocupa a maior parte do tempo diário de trabalho dos gestores consultados na pesquisa de campo. De outra forma, conclui-se que sobra pouco tempo destinado as ações relacionadas a gestão pedagógica, ou seja, a atividade fim da educação que é o processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, reconhece-se os limites desta pesquisa e a necessidade de novos estudos sobre as contribuições da dimensão administrativa na efetivação do processo de ensino e aprendizagem. Da mesma forma e de igual importância, chama-se atenção para as recomendações frutos desse ensaio e expostos de forma derradeira.

## REFERÊNCIAS

AMAZONAS. **Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino**. Coordenadoria Distrital de Educação 07. Manual da Qualidade. Manaus, AM, 2015.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão da educação: o município e a escola**. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). Gestão da

educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000. p. 147-176.

CABRAL NETO, A.; CASTRO, A. M.D. A. **Gestão escolar em instituições de Ensino Médio: entre a gestão democrática e gerencial**. Revista Educação & Sociedade, Campinas, vol. 32, n. 116, 2011.

FERNANDES e MULLER. **Função do gestor na escola pública**. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG. v. 3, n. 9 - jul.-dez./2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Alguns aspectos da política educacional do governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 32, p. 168-178, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5 ed. Revista e ampliada. Goiânia. Alternativa, 2004.

LUCK, Steven J. **O componente visual N1 como um índice de um processo de discriminação**. Psychophysiology , v. 37, n. 2, p. 190-203, 2000.

LÜCK. Gestão Administrativa. In: LÜCK, Heloisa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009. p. 105-115.

OLIVEIRA, Raimundo Correa. **Formação de Gestores na CDE 7 de Manaus: Realidade, Possibilidades e Limites**. Dissertação (mestrado) – CAED/ FSCED/ UFJF: Orientador: Dr. Victor Cláudio Paradela Ferreira. 2016.

PARO, Victor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 7. ed. 1996.

ROCHA, E. C.; CARNIELETTO, I.; PEIXE, B. C. S. A distância entre a formação inicial e a formação de um candidato a gestor escolar e o que se exige dele no efetivo exercício da função - uma proposta de formação para gestores escolares da rede pública estadual do Paraná. In: PEIXE, B. C. S. *et al.* (Org.). **Formulação e Gestão de Políticas Públicas no Paraná: reflexões, experiências e contribuições**. Curitiba: Editora Progressiva, vol. 1, 2008.

SILVA, Ana Beatriz B. **Mentes inquietas**. Rio de Janeiro: Napades , 2003.

SILVA, Elaine Cristina Carlos da. **O gestor entre as dimensões administrativa e pedagógica: Um estudo sobre a organização do trabalho escolar**. 2013. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2013.

SOARES, Cassia Baldini *et al.* **Revisão integrativa: conceitos e métodos utilizados na enfermagem**. Revista da Escola de Enfermagem da USP, v. 48, p. 335-345, 2014.

## As atividades psicomotoras no processo ensino aprendizagem dos alunos da educação infantil

### *Psychomotor activities in the teaching-learning process of early education students*

**Marcela Félix Batalha**

*Professora da Rede Estadual do Amazonas- SEDUC e da rede Municipal do Itacoatiara- SEMED. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas- UEA. Mestrado em Ciências da Educação-Universidade Del Sol, UNADES. <http://lattes.cnpq.br/6168757047087567>*

#### RESUMO

A pesquisa discorre sobre a infância e as atividades psicomotoras na educação, pois compreende-se que esta é a fase onde acontece o desabrochar das descobertas iniciais das crianças. As atividades psicomotoras estão influenciando no processo de ensino aprendizagem das crianças da Educação Infantil, conhecer as realidades educacionais vivenciadas, identificar a formação e o conhecimento do docente acerca das regras e orientações das atividades psicomotoras, detalhar as metodologias aplicadas e descrever as contribuições da psicomotricidade para o desenvolvimento escolar. A pesquisa é de característica quali-quantitativa, utilizou-se como técnica de coleta de dados, questionário, contendo perguntas abertas e fechadas. A pesquisa mostra como resultado, que as atividades psicomotoras influenciam de maneira positiva no processo ensino aprendizagem das crianças da educação infantil, visto que as mesmas inseridas nas aulas práticas desenvolvem os aspectos físico, cognitivo e afetivo, que são aspectos importantes para a aquisição do conhecimento.

**Palavras-chave:** educação infantil; atividades psicomotoras; ensino aprendizagem.

#### ABSTRACT

The research discusses childhood and psychomotor activities in education, as it is understood that this is the phase where children's initial discoveries unfold. Psychomotor activities are influencing the teaching-learning process of children in Early Childhood Education, knowing the educational realities experienced, identifying the teacher's training and knowledge



about the rules and guidelines of psychomotor activities, detailing the methodologies applied and describing the contributions of psychomotor skills to school development. The research has a qualitative and quantitative characteristic, using a questionnaire as a data collection technique, containing open and closed questions. The research shows, as a result, that psychomotor activities have a positive influence on the teaching-learning process of children in early childhood education, as they are included in practical classes and develop the physical, cognitive and affective aspects, which are important aspects for the acquisition of knowledge.

**Keywords:** childhood education; psychomotor activities; teaching learning.

## INTRODUÇÃO

As atividades psicomotoras estão presentes em momentos do nosso cotidiano, atividades diárias simples e mais complexas, nas brincadeiras e jogos que envolvem a utilização de brinquedos ou não, momentos estes que proporcionam, prazer, alegria, bem estar, participação, imaginação e concentração, e em muitas outras experiências, por esses motivos estão presentes em momentos do dia-a-dia ligados diretamente com a realidade do adulto e da criança, elas estão inseridas seja em casa, na escola, na roda de amigos, em qualquer lugar, pois é uma necessidade humana.

A utilização das atividades psicomotoras no contexto escolar visando o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem é de grande relevância, pois valoriza a criança como um ser pensante, global, concreto e real capaz de construir seu próprio conhecimento, possibilitando a criança a interação com o meio, com os objetos, com outras crianças e pessoas com comportamentos e atitudes diferentes da sua, desenvolvendo na criança a capacidade de compreensão acerca das diversidades e favorecendo assim a assimilação de novos conhecimentos.

Diante do exposto, este trabalho tem como tema “*As atividades psicomotoras no processo ensino aprendizagem das crianças da Educação Infantil*” com o seguinte objetivo geral; “como as atividades psicomotoras estão influenciando no processo de ensino aprendizagem das crianças da Educação Infantil no Centro Educacional Jaime Lobato de Parintins – Amazonas, ano de 2022?”.

A didática e a psicomotricidade; atividades psicomotoras; contribuições da psicomotricidade na educação infantil; desenvolvimento motor; esquema corporal; lateralidade; a estrutura espacial; a orientação temporal; influência da educação psicomotora na aprendizagem infantil.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação infantil primeira etapa da educação básica dever do estado e direito da criança, em registros históricos passou e ainda passa por inúmeras mudanças ao longo de sua trajetória, essas mudanças acompanham o ritmo dinâmico da sociedade, no que se refere a história e a cultura a qual a criança está inserida, novos estudos, pesquisas, e

concepções vão surgindo acerca da educação da criança e do seu desenvolvimento global, com isso muitas conquistas importantes foram alcançadas, para garantir os direitos das crianças, hoje a realidade é bem diferente de anos atrás, onde as crianças não eram vistas como seres de direito e sim eram tratadas como adultos em miniatura.

Conforme ressalta, Oliveira (2012, p. 71):

Modelos mais recentes de educação infantil mostram a importância de seus educadores serem sensíveis às necessidades pessoais e sociais das crianças, tornando-se seus parceiros especiais em situações de adaptação e acolhimento, identificação e explicitação de sentimentos, ou no enfrentamento de conflitos. Essas situações, tão comuns no dia a dia da educação infantil, não podem mais ser consideradas fortuitas. São, ao contrário, a essência do cotidiano dos grupos infantis, e o professor deve estar preparado para participar dela se encaminhá-las.

Hoje as instituições de educação infantil, tem como foco principal a criança, onde ela é a protagonista no seu processo de desenvolvimento, o professor é o mediador das atividades e experiências vivenciadas no dia a dia da sala de aula, inspirando confiança e bem-estar nas crianças em diversas situações. Sabendo-se que a educação infantil é o início da vida escolar das crianças, onde elas terão uma rotina, novos aprendizados, as instituições de ensino e seus docentes devem estar comprometidos e preparados em atender de acordo com os documentos legais que regem os direitos das crianças, e devem proporcionar uma educação de qualidade para todas.

Explicita neste contexto Andrade (2001, p.102):

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as creches e pré-escolas são reconhecidas como espaços de construção da cidadania infantil, onde as ações cotidianas junto às crianças devem, sobretudo, assegurar seus direitos fundamentais, subsidiadas por uma concepção ampla de educação e no questionamento constante sobre que educação queremos para nossas crianças hoje e no futuro. Os espaços institucionais devem ser espaços acolhedores, seguros, estimuladores, oportunizando aprendizagens e experiências múltiplas, respeitando as crianças em suas capacidades, necessidades e contribuindo para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Neste sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, enfatizam a importância do espaço escolar para a construção do conhecimento, pois é onde as crianças, irão interagir, se relacionar com as demais pessoas, estreitando laços de amizade, compartilhar experiências e aprendizagens, ter oportunidades de conversar, brincar, estudar, descobrindo suas potencialidades e seus limites, desta forma, este espaço deve ser acolhedor, ser confiável, organizado, estruturado para explorar atividades diversas com as crianças, possibilitando a elas o desenvolvimento de suas habilidades.

Martins Filho (2005, p.14) comentam:

O reconhecimento da criança como ator social e cultural possibilita a construção de novos caminhos teóricos e metodológicos na educação infantil, capazes de romper com a visão abstrata ou romântica da infância, descontextualizada de sua inserção social. Isto implica uma proposta pedagógica centrada no desenvolvimento das potencialidades infantis, na valorização das manifestações das crianças e na gradativa conquista de novas aprendizagens.

Com o reconhecimento da criança como ser social e que faz parte da história, que precisa ser atendida em suas particularidades de criança, houve a necessidade de se estudar e planejar propostas pedagógicas que atendessem a essas particularidades do

ser criança, visando o seu desenvolvimento, físico, afetivo e cognitivo, impulsionando suas aprendizagens, suas conquistas.

Para Santos (1999, p. 9):

Uma nova visão de criança pode ser delineada, pois por um lado não se pode desconsiderar a natureza infantil calcada em parâmetros biológicos e psicológicos, como elementos comuns a todas as crianças e, portanto, universais, e por outro, a criança culturalmente contextualizada. Entende-se a criança, hoje, como um ser que se iguala pela natureza infantil e diferencia-se pelos fatores socioculturais.

A Constituição Federal de 1988 estabelece o atendimento em creche e pré-escola é um dever do Estado e um direito da criança de 0 a 6 anos de idade. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 1996 reconhece a Educação Infantil como um segmento que promove a aprendizagem e parte integrante da Educação Básica. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) 1998, é publicado, como parte dos documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ele reúne objetivos, conteúdos e orientações didáticas. 2006 O acesso ao Ensino Fundamental é antecipado para os seis anos de idade, por conta de uma alteração na LDB, 2009 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) surgem para orientar o planejamento curricular das escolas.

Desta maneira as bases legais são de suma importância para garantir em seus documentos formais que os planejamentos, as estratégias, as propostas trabalhadas na escola venham propiciar a essas crianças uma aprendizagem significativa, de maneira lúdica, construtiva, para que possam adquirir conhecimentos, compreender e atuar no contexto da realidade em que vivem, buscando formar cidadãos conscientes de seus direitos e também de seus deveres.

Sendo assim, de acordo com Felipim (2017, p.34):

O currículo da Educação Infantil tem como eixos norteadores interações e brincadeiras, e ainda, as propostas pedagógicas devem respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos. Ou seja, educar e cuidar significa respeitar e garantir os direitos de todas as crianças a construção da identidade própria e coletiva, ao mundo da imaginação e fantasia, as brincadeiras e ao movimento, independentemente de classe, gênero, etnia ou religião.

Neste sentido, todas as atividades propostas, envolvendo as interações através das diversas brincadeiras, que instiguem a fantasia, o movimento, a dança, o faz de conta, as experiências, são fontes de exploração do conhecimento, proporcionadas através do lúdico, que vem contribuir para a construção da sua identidade, e a consciência do outro, sua importância, e suas particularidades também. Por esta razão é importante um planejamento elaborado e fundamentado cientificamente, visando o pleno desenvolvimento.

Segundo o Ministério da Educação (2012; p.7):

A educação da criança pequena foi considerada, por muito tempo, como pouco importante, bastando que fossem cuidadas e alimentadas. Hoje, a educação da criança pequena integra o sistema público de educação. Ao fazer parte da primeira etapa da educação básica, ela é concebida como questão de direito, de cidadania e de qualidade. As interações e a brincadeira são consideradas eixos fundamentais para se educar com qualidade.

## O SER CRIANÇA E A PSICOMOTRICIDADE

Para Santos, (1999), criança é sinônimo de movimentos. Desde que nasce ela está em ação; primeiramente de forma reflexiva e desordenada, que aos poucos vai se estruturando.

Diante do exposto, salienta Santos (1999, p. 11):

A infância é constituída por uma sucessão de etapas. Cada uma delas prepara para a seguinte e os limites entre uma e outra não são nítidos nem precisos em relação à idade cronológica; funcionam de maneira global e indissociável. O desenvolvimento dos sentidos, da afetividade, da linguagem, da motricidade e da inteligência integram-se e completam-se num processo contínuo de interação.

Para (Costa, 2002):

A Psicomotricidade baseia-se em uma concepção unificada da pessoa, que inclui as interações cognitivas, sensório motoras e psíquicas na compreensão das capacidades de ser e de expressar-se, a partir do movimento, em um contexto psicossocial. Ela se constitui por um conjunto de conhecimentos psicológicos, fisiológicos, antropológicos e relacionais que permitem, utilizando o corpo como mediador, abordar o ato motor humano com o intento de favorecer a integração deste sujeito consigo e com o mundo dos objetos e outros sujeitos.

Na instituição de ensino onde a psicomotricidade é explorada com as crianças, seu conhecimento vai se ampliar, se consolidar conforme as interações com os demais colegas, a participação, o envolvimento nas diversas atividades. No contexto educacional há todo um planejamento para que de fato aconteça o desenvolvimento global da criança, da sua aprendizagem, das suas habilidades, e devem estar de acordo com cada fase em que a criança se encontra, sendo a psicomotricidade uma ferramenta pedagógica que contribui nesse processo de estruturação e desenvolvimento.

Conforme Oliveira, (1998, p.37):

O aluno sentir-se-á bem na medida em que se desenvolver integralmente através de suas próprias experiências, da manipulação adequada e constante dos materiais que o cercam e também das oportunidades de descobrir-se. E isto será mais fácil de conseguir se estiverem satisfeitas suas necessidades afetivas, sem bloqueios e sem desequilíbrios tônico-emocionais. Neste sentindo pode-se afirmar o cuidado especial que se deve tomar com crianças nos seus primeiros anos de escolaridade.

Para isto é preciso, um bom atendimento, acolhimento, diante de situações que merecem atenção, pois, na educação infantil, é uma fase, em que a criança, ainda está se desprendendo dos laços familiares, e que precisa estar bem tanto fisicamente como emocionalmente, pois são fatores que implicam diretamente no processo de desenvolvimento. Le Boulch (1988) considera a educação psicomotora uma base para o aprendizado escolar, pois ela pode promover o desabrochar humano, não só no desenvolvimento das funções motoras, mas nas relações desta com as funções mentais/intelectuais.

Conforme Rossi (2012, p.11):

A psicomotricidade permite ao homem sentir-se bem com sua realidade corporal, possibilitando-lhe a livre expressão de seus sentimentos, pensamentos, conceitos e ideologias. Mesmo que a psicomotricidade assuma grande importância na resolução de problemas encontrados em sala de aula. Ela necessariamente não é a única solução para as dificuldades de aprendizagem, mas sim o meio de auxiliar a criança a superar os obstáculos e prevenir possíveis inaptações. Assim, essa procura

proporciona ao aluno algumas condições mínimas para um bom desempenho escolar. Pretende aumentar seu potencial motor dando-lhe recursos para que o aluno obtenha progresso no âmbito escolar.

## AUTORES PIONEIROS DA PSICOMOTRICIDADE

A história da psicomotricidade está voltada para estudos relacionados ao corpo, pois com o objeto de estudo, o corpo, despertava-se o interesse de diversos seguimentos da ciência, na busca da compreensão de distúrbios da atividade gestual e apraxias, mesmo sem estarem relacionadas a uma lesão cerebral, as dificuldades enfrentadas pela neurologia para explicar perturbações motivaram Ernest Dupré (1909) *apud* Costa (2010), a buscar uma relação entre o sintoma e a localização cerebral.

Henri Wallon, era filósofo, médico e psicólogo, foi um dos pioneiros no estudo do tema, e seus trabalhos foram determinantes para o desenvolvimento da ciência, ele afirma que a emoção está ligada, ao mesmo tempo, ao comportamento tônico, transformações de atitudes e reações musculares, e procurou comprovar as leis dessa interligação.

Ressaltando que Henri Wallon, contribuiu significativamente no processo de desenvolvimento das técnicas terapêuticas que eram aplicadas para sanar os problemas motores, pois, para ele, tudo estava interligado, enfatizava questão da emoção e a afetividade, como fatores primordiais, descartando o homem cartesiano, que separava o corpo, do desenvolvimento, emocional e intelectual. Piaget, dedicou suas pesquisas ao desenvolvimento sensório motor, esclarecendo melhor as funções do corpo, para ele cada fase do desenvolvimento apresenta suas necessidades, e a psicomotricidade deveria ser explorada, trabalhada de acordo com cada fase desse desenvolvimento.

Segundo Botelle (2016, p. 78):

Lapierre e Aucouturier determinaram um marco importantíssimo para a ciência da psicomotricidade, eles contribuíram para que tal estudo deixasse de ser tratado como terapêutico e ganhasse espaço no campo da pedagogia. Foram eles, que influenciados por Piaget, que introduziram os jogos como forma pedagógica.

Desde então, inúmeras pesquisas, estudos são realizados acerca da psicomotricidade, e em sua evolução, a Psicomotricidade como área do conhecimento vem adquirindo uma relação técnico-prática que valoriza a unidade em detrimento da dualidade, do reducionismo e do separatismo.

Conforme salienta Costa (2010, p. 25):

Wallon (1979), um dos pioneiros nos estudos da Psicomotricidade, salienta a importância do aspecto afetivo como anterior a qualquer tipo de comportamento. Existe, para ele, uma evolução tônica e corporal chamada diálogo corporal que constitui o “prelúdio da comunicação verbal”. Em relação ao diálogo corporal, Ajuriaguerra concorda com Wallon, para ele a evolução da criança é sinônimo de consciencialização e conhecimento cada vez mais profundo do seu corpo. É com o corpo que a criança elabora todas as suas experiências vitais e organiza toda a sua personalidade.

Conforme estudos e pesquisas acerca da Psicomotricidade, muitas concepções foram surgindo ao longo do tempo, surgem as abordagens da Psicomotricidade a partir de três vertentes; a reeducação psicomotora, a terapia psicomotora e a educação psicomotora. O método da reeducação psicomotora, consistia na aplicação de bateria de testes

psicomotores para a avaliação do perfil da criança, teve seu início com Edouard Guimain em 1935. A terapia psicomotora, permite maior espaço à relação, à afetividade e ao emocional- postura terapêutica.

Diante de obstáculos que foram encontrados por Lapierre e Aucouturier (1986), com a prática da reeducação psicomotora, surge a necessidade de uma prática educativa que trabalhe e valorize o desenvolvimento das potencialidades da criança, pois, para eles, a reeducação psicomotora estava sendo geradora de insegurança, culpa e ansiedade, surge a ideia da Educação Psicomotora.

Segundo Negrine (2002 *apud* Fase, 1999, p. 8):

A psicomotricidade de cunho educativo deve estar destinada a crianças em idade pré-escolar, pois nesta faixa etária, pode-se buscar diferentes formas de exteriorização corporal, além de explorar diferentes formas de expressão e de comunicação. Permitindo uma rica vivência simbólica, a ação psicopedagógica pode favorecer uma diversidade de estratégias que visam o avanço da comunicação, da exploração corporal e do vivenciamento simbólico.

O desenvolvimento da sessão de psicomotricidade Funcional é estruturado de forma que o aluno imite os modelos de exercícios pré-programados, que são propostos pelo professor: "(...) a criança não tem escolha, todas ao mesmo tempo devem realizar os exercícios que são propostos" (Negrine, 2002, p. 117). Na Psicomotricidade Relacional utiliza-se da ação do brincar como elemento motivador para provocar a exteriorização corporal da criança, pois entende que a ação de brincar impulsiona processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Essas estratégias de intervenções pedagógicas criam, também, condições favoráveis para a construção de um vocabulário psicomotor amplo e diversificado e servem como meio de melhora das relações da criança com o adulto, com os iguais, com os objetos e consigo mesma.

Em 19 de abril de 1980 é fundada a Sociedade Brasileira de Psicomotricidade, tendo como presidente Beatriz do Rego Saboya com a participação de Françoise Desobeau, tendo conseguido, ser integrada à Sociedade Internacional de Psicomotricidade, que era sediada em Paris/França. Entidade de caráter científico cultural sem fins lucrativos, promovendo congressos, encontros científicos, cursos, entre outros. Já em 1982, a Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (SBP), organiza seu primeiro congresso no Rio de Janeiro (Falcão e Barreto, 2009).

## MARCO METODOLÓGICO

O Centro Educacional Infantil "Jaime Lobato" foi fundado no dia 01 de setembro de 2001, com sede no Município de Parintins, localizado na Rua Ruy Correa, s/n. Paulo Correa, CEP 69152-063, zona Sul da cidade conhecida como Rua 11.

A historiografia do bairro é marcada pela invasão da área de terras pertencentes ao senhor Paulo Corrêa nos anos de 1995, daí o nome do bairro, como forma de homenagem. Tal como, este Centro Infantil, também recebeu o nome Jaime Lobato, pelo fato de que, na época o senhor Jaime Celio Dacier Lobato, natural de Belém do Pará, funcionário público da Secretaria de Estado da Fazenda do Amazonas – SEFAZ em Parintins ajudou tanto na construção, quanto na doação materiais permanentes. Em reconhecimento a isso lhe foi prestada essa homenagem em vida, atribuindo seu nome.

O objetivo deste capítulo é apresentar a metodologia aplicada na referida pesquisa, sendo que a mesma estuda os meios ou métodos de investigação, observando e interpretando-os a partir das relações de causa e efeito. No referido estudo utilizou-se a pesquisa descritiva.

Segundo Prodanov (2013; p. 52):

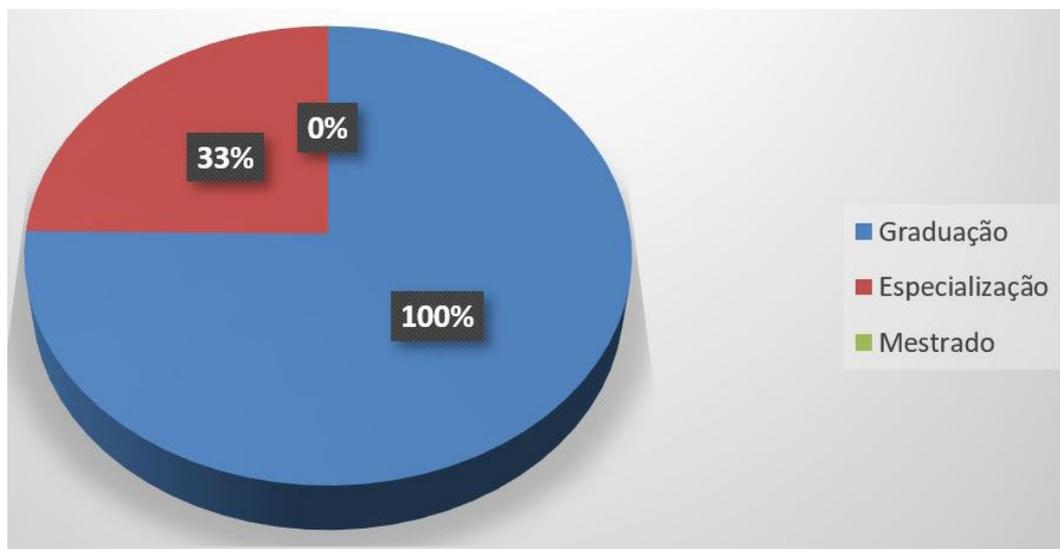
Quando o pesquisador apenas registra e descreve os fatos observados sem interferir neles. Visa a descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática. Tal pesquisa observa, registra, analisa e ordena dados, sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador. Procura descobrir a frequência com que um fato ocorre, sua natureza, suas características, causas, relações com outros fatos. Assim, para coletar tais dados, utiliza-se de técnicas específicas, dentre as quais se destacam, o questionário e a observação.

De acordo com Gil (1999), o método científico é um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos utilizados para atingir o conhecimento. Para que seja considerado conhecimento científico, é necessária a identificação dos passos para a sua verificação, ou seja, determinar o método que possibilitou chegar ao conhecimento. Segundo o autor, já houve época em que muitos entendiam que o método poderia ser generalizado para todos os trabalhos científicos. Os cientistas atuais, no entanto, consideram que existe uma diversidade de métodos, que são determinados pelo tipo de objeto a pesquisar e pelas proposições a descobrir.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao se propor explorar as, Atividades Psicomotoras na Educação Infantil, aplicou-se um questionário com questões abertas e fechadas, que teve como principal objetivo levantar dados que apresentem de que forma os professores percebem a psicomotricidade e suas contribuições na aprendizagem dos discentes. Dessa forma, observou-se as informações que foram colhidas e apresentadas através de quadros e gráficos e analisadas de forma descritiva e quantitativa.

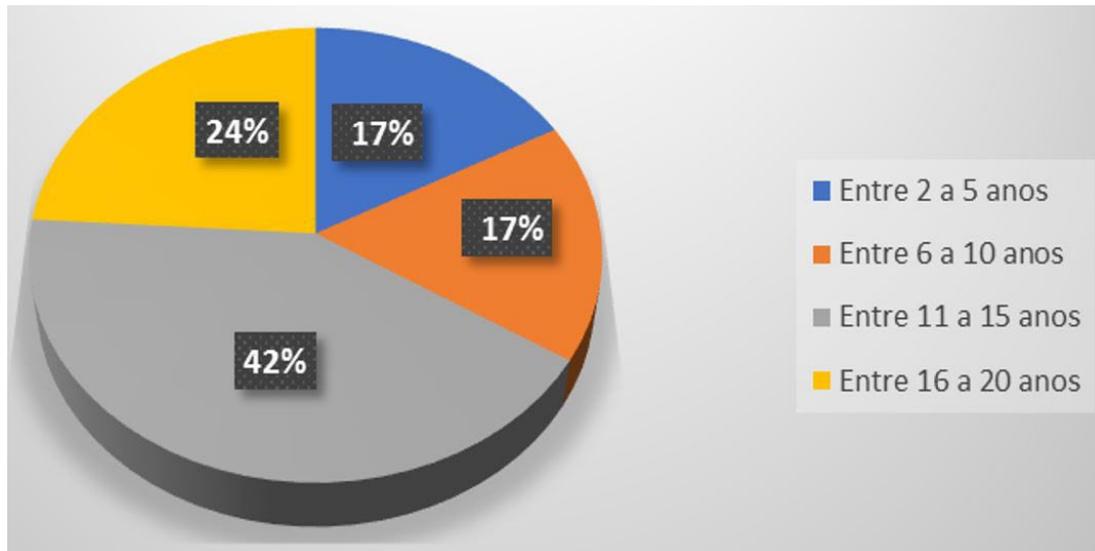
**Gráfico 1 - Formação acadêmica.**



Fonte: Autoria própria, 2022.

De acordo com as respostas dos entrevistados, verificou-se que 100% dos respondentes possuem graduação, 33 % tem especialização e nenhum possui mestrado.

**Gráfico 2 - Tempo de atuação na Educação Infantil.**



Fonte: Autoria própria, 2022.

Os dados revelaram que 17% possuem entre 2 a 5 anos, também 17% tem entre 6 a 10 anos de atuação, 24% tem entre 16 a 20 anos e a maioria possui entre 11 a 15 anos de atuação na Educação Infantil.

**Quadro 1 - O que significa psicomotricidade na visão dos professores.**

Respondentes	Para você professor, o que significa psicomotricidade?
Professor 1	“É a interação das funções motoras e psíquicas em consequência da maturidade do sistema nervoso.”
Professor 2	“Consiste na realização de atividades dirigidas estimulando o próprio corpo, proporcionando a criança o desenvolvimento de forma equilibrada e segura.”
Professor 3	“É a capacidade que a pessoa tem de coordenar seus movimentos de acordo com os estímulos externos.”
Professor 4	“No meu ponto de vista psicomotricidade é uma prática pedagógica e psicológica que é usado em educação física para auxiliar o desenvolvimento global da criança por meio de movimentos.”
Professor 5	“Podemos dizer que a psicomotricidade é uma importante ferramenta que contribui para a estimulação motora, intelectual e afetiva das crianças”.
Professor 6	“Significa o desenvolvimento da criança em sua formação como indivíduo, no seu pensar, agir e se relacionar com os outros no meio social em que vive.”
Professor 7	“Psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, no qual, o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas.”
Professor 8	“Ela tem como objetivo realizar movimentos que busque entender os aspectos emocionais, cognitivos e motores do nosso corpo.”
Professor 9	“São atividades que buscam a interação e o desenvolvimento das crianças através dos movimentos.”
Professor 10	“Psicomotricidade explora todo o corpo da criança, através dos jogos e brincadeiras que são proporcionados na educação infantil.”
Professor 11	“São movimentos livres e coordenados que visam o desenvolvimento integral da criança, promovendo avanços no seu processo de aprendizagem.”
Professor 12	“Psicomotricidade é uma área da ciência que estuda os movimentos interligados do ser humano, que quanto mais estimulados, melhor eles correspondem, e se desenvolvem, promovendo aprendizagens significativas.”

Fonte: Autoria própria, 2022.

Os (12) doze professores entrevistados através do questionário, responderam dentro de um contexto bem claro e objetivo, que a psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento, envolve atividades psicomotoras, que exploram o corpo de maneira global, promovendo a interação das funções motoras e psíquicas em consequência da maturidade do sistema nervoso, estimulando e desenvolvendo os aspectos, físico, emocional e cognitivo das crianças, promovendo assim avanços significativos, aprendizagens que ajudam na formação como indivíduo, no seu pensar, agir e se relacionar com os outros no meio social em que vive, no processo ensino aprendizagem, é de suma importância, pois, serve como ferramenta pedagógica, favorecendo um ensino lúdico e agradável as crianças através dos jogos e brincadeiras proporcionados.

**Quadro 2 - Algumas atividades psicomotoras que são realizadas no centro infantil.**

<b>Respondentes</b>	<b>Cite algumas atividades psicomotoras que são realizadas no centro infantil</b>
<b>Professor 1</b>	“Músicas com movimentos, andar sobre linha reta, escritas de letras na lousa, bater palmas.”
<b>Professor 2</b>	“Danças, músicas, andar em cima de linhas desenhadas no piso, jogos de encaixe, manuseio de massa de modelar, brincadeiras no parque e com bola.”
<b>Professor 3</b>	“Atividades de coordenação motora, correr, pular, rodar, subir, descer.”
<b>Professor 4</b>	“São realizadas várias atividades como jogos, danças com movimentos corporais, brincadeiras que ajudam e estimulam nos seguintes aspectos motor, social, afetivo e cognitivo da criança.”
<b>Professor 5</b>	“Atividades recreativas realizando movimentos corporais, brincadeira tiro ao alvo, andar sobre linhas retas desenhadas no chão, brincadeiras; dança da cadeira, bola por cima e por baixo.”
<b>Professor 6</b>	“Amarelinha com os pés e com as mãos, pular-corda, acertar o alvo; boca do palhaço e outras.”
<b>Professor 7</b>	“Atividades para crianças bem pequenas; exercício com bolas, atividades táteis, pintura com o corpo, encher e esvaziar recipientes, jogo da amarelinha: é bom para treinar o equilíbrio num pé só e a coordenação motora.”
<b>Professor 8</b>	“Pular corda, vivo ou morto, pular amarelinha, dançar, saltar elástico.”
<b>Professor 9</b>	“Pular amarelinha, jogo do boliche, brincadeira livre no parquinho.”
<b>Professor 10</b>	“Andar sobre traçados no chão, músicas envolvendo movimentos coordenados, bambolê, corrida no saco.”
<b>Professor 11</b>	“Corrida com ovo na colher, estátua, brincadeira no parquinho.”
<b>Professor 12</b>	“Atividades no salão da escola, com alongamentos, danças com gestos e movimentos e brincadeiras diversas.”

**Fonte: Autoria própria, 2022.**

Em relação as atividades psicomotoras realizadas no CEI, os professores citaram uma diversidade de atividades, que realizam com as crianças como por exemplo; andar sobre linha reta, escrita de letras na lousa, bater palmas, danças, músicas, andar em cima de linhas desenhadas no piso, jogos de encaixe, manuseio de massa de modelar, brincadeiras no parquinho, o centro dispõe de um parque infantil, que as crianças gostam demais de frequentá-lo, exercício com bolas, atividades táteis, pintura com o corpo, encher e esvaziar recipientes, jogo da amarelinha, e outros. Desta forma, observa-se que os professores, dão a importância necessária as atividades psicomotoras, proporcionando-as para as crianças, procurando envolver todos, nesse universo lúdico, de interação, aprendizagem e desenvolvimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar em infância, educação e aprendizagem, nos remete há processos dinâmicos e lúdicos, planejados e organizados para um determinado objetivo, elaborados com o intuito de propiciar à criança o seu pleno desenvolvimento, acerca de todos os seus aspectos: cognitivo, físico e afetivo. Constatou-se através dos dados coletados, obtidos e tabulados com base nas respostas das professoras, que no processo de ensino aprendizagem das crianças é de grande relevância as atividades psicomotoras, pois no contexto escolar são ferramentas que auxiliam a prática do professor. Também lançou-se de objetivos específicos para ter-se um melhor conhecimento acerca da investigação.

Para isto, o segundo objetivo indagou sobre a formação e o conhecimento do professor acerca das regras e orientações das atividades psicomotoras, de que maneira realizá-las para se alcançar determinado objetivo, observou-se que o professor detém o conhecimento e apresenta compromisso em realizar essas atividades, pois, sabem da importância e os benefícios que as mesmas proporcionam às crianças do desenvolvimento das suas habilidades.

De acordo com o quarto objetivo, descrever as contribuições da psicomotricidade para o desenvolvimento da aprendizagem escolar, apresentou-se algumas delas: processo de escrita, raciocínio, concentração, criação e diversão, pois tudo isso faz parte do processo de aprendizagem, no desenvolvimento motor, sócio afetivo, no processo de leitura e escrita, compreensão sobre lateralidade, a criança apresenta-se mais segura e confiante.

Dessa maneira, os objetivos do estudo foram alcançados, constatou-se que a hipótese levantada foi refutada, pois, a falta de formação específica na área da psicomotricidade dos professores da educação infantil, não implica nas práticas dos mesmos, dificultando o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, verificou-se que os principais desafios elencados para a realização das atividades psicomotoras no processo de ensino aprendizagem, foram; a falta de materiais pedagógicos, e a quantidade de alunos em sala, que são de 20 a 23 alunos por período, na educação infantil.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais. 2010.

AUCOUTURIER, Bernard; LAPIERRE, André **Bruno: psicomotricidade e terapia**. Bernard Aucouturier [e] André, 1986.

BOTELLE, Andréa. **Psicomotricidade: a importância do lúdico na infância**. Editora Autografia, Edição e Comunicação Ltda. 1ª edição, Abril de 2016.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**. — Brasília: MEC/SEF, 1998.3v.: il.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica, Brincadeira e interações nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil: manual de orientação pedagógica: módulo 1/Brasil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação.- Brasília: MEC, SEB, 2012.

COSTA, Claudio Ferreira. **Filosofia da linguagem.** Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2002.

FALCÃO FILHO, Hilmo Barreto Leite. **Análise da força de retenção de cimentos resinosos em modelo representativo da técnica de cimentação passiva para implantes ósseo integráveis.** 2009. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

FELIPIIM, Tamara; DE OLIVEIRA LOPES, Ândrea Lenise. **Bacia do Arroio Chasqueiro (RS): Alterações Morfohidrográficas Vinculadas à Dinâmica de Cobertura e Uso da Terra.** Revista do Departamento de Geografia, p. 278-286, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social /** Antônio Carlos Gil. - 6.ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

LE BOULCH, Jean. **Educação psicomotora: psicocinética na idade escolar /** Jean Le Boulch; trad. De Jeni Wolff. – Porto Alegre: Artmed, 1987.

MARTINS FILHO, Altino José. **Criança pede respeito: temas em educação infantil.** Editora Mediação, 2005.

NEGRINE, Ralph; LILLEKER, Darren G. **The professionalization of political communication: Continuities and change in media practices.** European Journal of Communication, v. 17, n. 3, p. 305-323, 2002.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **Uma etnologia dos” índios misturados”?** Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. Mana, v. 4, p. 47-77, 1998.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de (org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil/** São Paulo: Biruta, 2012. Várias autoras.

PRODANOV, C.C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed.- Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROSSI, Francieli Santos *et al.* **Considerações sobre a psicomotricidade na educação infantil.** Revista Vozes dos Vales da UFVJM, v. 1, n. 1, p. 1-18, 2012.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos.** Petrópolis, RJ: vozes, 1999.

WALLON, Henri; RABAÇA, Ana Maria; TRINDADE, Calado. **Psicologia e educação da criança.** 1979.

## O Podcast como recurso pedagógico nas séries iniciais 4º e 5º anos do ensino fundamental

### *The Podcast as a pedagogical resource in the early grades 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> years of elementary education*

**Rosa Jacaúna Rodrigues da Silva**

*É graduada em Normal Superior pela Universidade do Estado do Amazonas-UEA, Especialização em Gestão Educacional pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC/AM Especialista em Letramento Digital pela Universidade do Estado do Amazonas-UEA. Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol - UNADES*

#### RESUMO

O trabalho discorre sobre o podcast como recurso pedagógico nas séries iniciais do ensino fundamental, objetivando explorar como estão sendo usadas as tecnologias digitais e o podcast como recurso pedagógico nas turmas de 4º e 5º anos. O percurso metodológico desenvolveu-se sob a visão de Castells (2006); Kenski (2008); Lemos (2010); Neves (2005); Gadotti (2007); Leite (2018); Silva (2014); Valadares (2011); Gadotti (2009); dentre outros, na qual auxiliaram no embasamento teórico e bibliográfico. O trabalho tem como desenho a pesquisa quali quantitativa, apoiando-se em dados numéricos e informações discursivas. Concluiu-se que a falta de uma internet de boa qualidade, a não formação específica na área de letramento digital dos professores, são fatores que dificultam o uso do podcast como recurso pedagógico, impedindo a possibilidade de seu uso nas aulas, e ainda a preparação de uma aula diferenciada e atrativa, assim, a hipótese foi confirmada à medida que os objetivos foram alcançados tornando-a como verdadeira pelo embasamento teórico e suposições levantadas.

**Palavras-chave:** tecnologias digitais da informação; comunicação; podcast; formação do professor.

#### ABSTRACT

The work discusses the podcast as a pedagogical resource in the initial grades of elementary school, aiming to explore how digital technologies



and the podcast are being used as a pedagogical resource in 4th and 5th year classes. The methodological path was developed under the vision of Castells (2006); Kenski (2008); Lemos (2010); Neves (2005); Gadotti (2007); Milk (2018); Silva (2014); Valadares (2011); Gadotti (2009); among others, in which they helped with the theoretical and bibliographical basis. The work has qualitative and quantitative research as its design, relying on numerical data and discursive information. It was concluded that the lack of good quality internet, the lack of specific training in the area of digital literacy for teachers, are factors that hinder the use of the podcast as a pedagogical resource, preventing the possibility of its use in classes, and also the preparation of a differentiated and attractive class, thus, the hypothesis was confirmed as the objectives were achieved, making it true due to the theoretical basis and assumptions raised.

**Keywords:** digital information technologies; communication; podcast; teacher training.

## INTRODUÇÃO

A educação vivencia o momento emergente da era tecnológica, onde a escola e todos que fazem parte dela precisam acompanhar as mais diversas transformações advindas do meio tecnológico que se apresenta como ferramenta de melhoria, o que beneficia o processo educacional à medida que vai sendo desvelado nas distintas situações que se apresentam desde o conhecimento que se tem delas, sua aplicabilidade, etc. Nesse sentido, Perrenoud (1999) *apud* Bittencourt e Albino (2017, p. 207): “destaca que, a melhoria do processo de aprendizagem e familiarização dos alunos com as novas tecnologias exigem a necessidade de se desenvolver competências”.

Primeiramente, apresenta-se e conceitua-se as tecnologias digitais e o podcast como recurso pedagógico, buscando enfatizar os fatores que o determinam como mais um recurso pedagógico, apontados causas e efeitos do seu uso, assim como as hipóteses que norteiam este trabalho acadêmico.

No momento posterior, discorreu-se acerca do marco teórico, apresentando os estudos de diversos autores que contribuíram com seus estudos para referendar o trabalho que se apresenta, a pesquisa bibliográfica em que o estudo do tema foi abarcado.

O terceiro momento se apresentou o marco metodológico, o qual evidencia os caminhos percorridos para chegar aos resultados obtidos por meio dos métodos e técnicas utilizados para a coleta de dados.

O quarto e último tópico da pesquisa apresenta o marco analítico, com os resultados evidenciados e analisados.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A sociedade emergente tem se tornado cada vez mais midiática/tecnológica, à medida que as transformações acontecem nos variados cenários da vida humana. Segundo Castells (2006, p.17):

O nosso mundo está em processo de transformação estrutural desde a década de 1980 do Século XX. Tal transformação é um processo multidimensional, mas está associado à emergência de um novo paradigma tecnológico, baseado nas tecnologias de comunicação e informação, que teve início nos anos 1960 e que se difundiram de forma desigual por todo o mundo.

Vivemos tempos em que as potencialidades e porquê não dizer também as exclusões que as tecnologias trazem consigo, se alastram, mesmo tendo sido grande no Brasil, os esforços em direção ao fomento de políticas públicas que evidenciam o lado positivo das tecnologias. Com isso, indaga-se: o que são tecnologias? O que de tão interessante e ao mesmo tempo excludente, traz consigo?

Originada do grego, sua composição assim se faz: *techné* mais o sufixo *logia*, que unidas formam a tão falada tecnologia, sendo ainda a primeira entendida como uma habilidade e a segunda como conhecimento, reconhecendo então em seu significado, a habilidade do conhecimento. Mesmo sendo associada à ferramenta, a palavra tecnologia traz, em suas origens, uma relação intrínseca com a compreensão e com o desenvolvimento de conhecimentos, para além da ideia dos processos de se fazer alguma coisa ou mesmo de seu produto (Miller, 2012; Selwyn, 2011).

Que a educação precisa caminhar paralelamente aos meios tecnológicos, isso é fato, mas cabe diariamente observar o percurso que cada uma delas tem trilhado. A educação, que transforma, agora também ganhou novos aliados, os meios tecnológicos que nos tem trazido mudanças de ideias, de ser e ver a sociedade e por que não, o mundo. Assim afirma Kenski (2008, p.21):

A evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos. A ampliação e a banalização do uso de determinada tecnologia impõem-se à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social. [...] O homem transita culturalmente mediado pelas tecnologias que lhes são contemporâneas.

Os autores em suas colocações deixam claro a compreensão e reconhecimento das inúmeras potencialidades, que, não cabe somente à unicidade e sim ao coletivo envolvido no processo.

Sobre a cibercultura, Lemos (2010, p.105) entende-a como:

[...] fruto das novas relações sociais a partir da apropriação criativa das novas tecnologias, em que o receptor também torna-se um emissor potencial, propiciando a democratização do acesso à informação. [...] a cibercultura vai se caracterizar pela formação de uma sociedade estruturada através de uma conectividade telemática generalizada, ampliando o potencial comunicativo, proporcionando a troca de informação sob as mais diversas formas, fomentando agregações sociais.

Com isso, compreende-se que a escola precisa estar interligada aos fatos e acontecimentos, avanços e novos caminhos que tem trilhado a educação. Assim, a escola também passa por um processo de transformação e inserção das tecnologias por ser potencializadora no que concerne ao aprendizado.

Barreto (2010, p. 12) esclarece que as novas tecnologias educacionais derivam das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, porque foram (re) contextualizadas no espaço escolar. Nesta direção, entende-se que as novas tecnologias só são educacionais porque são utilizadas na escola como mediação da prática pedagógica, e porque servem a objetivos escolares constituindo-se parte integrante do programa curricular.

Corroborando com Barreto, Martins e Maschio (2014), afirmam que:

Nesta direção, entende-se que a transformação pedagógica a partir das novas tecnologias na sala de aula não é garantida somente pela inserção dos recursos digitais na escola, mas aos modos como os sujeitos escolares representam, se apropriam e recriam novas práticas.

Dessa forma, é imprescindível compreender que mesmo com a inserção das tecnologias ou sem elas, precisamos estar atentos a tudo o que envolve o processo de ensino e aprendizagem.

## NATIVOS DIGITAIS VERSUS IMIGRANTES DIGITAIS

A diferença entre imigrantes digitais e nativos digitais está bem visível socialmente, porque os nativos digitais demonstram as habilidades e competências de crianças, adolescentes e jovens que nasceram rodeados das tecnologias, pois os mesmos, tem um vasto campo de curiosidades, aprendem experimentando, adquirem conhecimento e desempenho, manuseiam os equipamentos e aplicativos com bastante facilidade, além de compreenderem bem rápido as mudanças de interatividade e conectividade de comunicação social. Enquanto que os imigrantes digitais, estão se esforçando e se familiarizando com as tecnologias e as mudanças que ocorrem no mundo.

Os professores aos quais estão inseridos no processo educacional têm se visto cada vez mais “sufocados” pela velocidade com que as informações têm chegado, sobre isso, Soares e Petarnella (2012) esclarecem que: “é preciso entender como aprendem os alunos dessa nova geração, que parecem ter incorporado o uso das tecnologias digitais às suas vidas cotidianas”.

É preciso compreender ainda, que a “nova tecnologia”, que se estende a computadores, softwares, antecede um momento de desdobramento da remodelagem de ensino com a presença da tecnologia. Por outro lado, entende-se que não basta apenas conhecer, compreender e reconhecer as potencialidades que as tecnologias proporcionam sem ter acesso facilitado a estes recursos tecnológicos que se espalham no cotidiano.

## TECNOLOGIAS DIGITAIS E A REALIDADE ESCOLAR

Nesse contexto, conhecer, pois, as diferentes realidades que se apresentam nesse processo em que está a tecnologia, têm se tornado extremamente necessário: o que sabem os educadores? O que conhecem ou pensam sobre? Há facilidade quanto ao acesso a essas tecnologias? São questionamentos sadios que podem ser levados em consideração.

Na concepção dos autores Basílio, Silva, Costa e Oliveira (2021, p. 1166), está evidenciado que:

Embora as TICs tenham direta ou indiretamente se tornado parte do trabalho diário a realidade da escola e de muitos professores e alunos, seu uso na escola durante a pandemia, em vez de reuniões cara a cara entre eles estão os seguintes desafios: a infraestrutura das casas de professores e alunos; tecnologia usada; acesso do aluno (ou falta) à Internet; este treinamento dos professores para planejar e executar atividades online.

Fica claro pelo exposto que, apesar das tecnologias se apresentarem como vantajosa, observa-se ainda muitas barreiras e dificuldades para que seu uso seja de fato efetivado por distintos fatores pelos quais passam os envolvidos no processo em que está inserido o ambiente escolar.

Saber lidar com o momento pandêmico também foi algo desafiador para professores, pais, alunos e escola, esta (a escola), por sua vez, precisou se adequar à realidade, como enfatizam Basílio, Silva, Costa e Oliveira (2021, p. 1166):

A escola precisa ser organizada para usar tecnologia digital. Essa migração produziu uma mudança na prática, o método de ensino presencial da plataforma de aprendizagem virtual, aprendizagem à distância denominada. Existem muitos motivos que tornam a tecnologia um aspecto básico da aprendizagem escolar, quer queiramos ou não, a tecnologia está em toda parte.

Nesse sentido, a contemplação das tecnologias digitais no sentido de reinvenção da maneira de como ensinar e a busca da melhoria educacional dos envolvidos tem se tornado necessário visto que esta não está separada do contexto educacional.

É necessário ainda reconhecer que muitas crianças, adolescentes, jovens e os pais precisam fazer o uso das tecnologias digitais não somente como meio social, mas também como meio pedagógico, de informação e formação de cidadãos capazes de aproveitar os benefícios trazidos pelas mesmas, levando em consideração é claro, a facilidade ou dificuldade no acesso que eles têm, pois observa-se que em sua maioria, a utilizam para outros fins que não são os educacionais, como explicita Almeida (2009, p. 12):

No universo da escola formal, o que observo é uma apropriação das diferentes interfaces e estéticas das TIC de uma forma um tanto fetichizada, sem maiores reflexões sobre as transformações e efeitos que diferentes formas e possibilidades de apropriação, ou, a ausência dessa apropriação, pode provocar nos processos sociais e culturais em que os alunos estão inseridos.

O autor supracitado menciona claramente as diferentes formas pelo qual as TIC's são entendidas e acessadas, muitas vezes sem preocupação dos efeitos que serão causados, sejam eles positivos ou mesmo negativos.

Muitos educadores apesar de estarem vivenciando atualmente o advento da “era digital”, não sabem fazer seu uso, que pode acontecer por inúmeros fatores: medo, desinteresse, desconhecimento, resistência, entre outros. Diante dessa realidade, caberia uma intervenção ou mesmo reflexão acerca de tal, afinal, estamos emergidos em uma sociedade que lida diariamente, a todos os momentos com as tecnologias digitais e que não podem ser negadas simplesmente pelo fato de fazerem parte do cotidiano. Para Conte, Habowski e Rios (2019, p. 36):

O entendimento meramente instrumental causa confusão e gera o analfabeto digital, aquele que faz uma leitura superficial do mundo e passa a ser navegado pela informação, sem a postura crítica de dialogar com as diferenças, as resistências e os múltiplos ângulos das problemáticas vitais.

Um ensino apoiado no uso das tecnologias capacita e estimula o desenvolvimento cognitivo, instiga a curiosidade acerca da matéria, envolve os sujeitos do processo. Ter, então, claro o entendimento do leque de possibilidades que se apresentam com o uso das tecnologias digitais, faz com que sejam lançados olhares sobre a criticidade, diálogo e a “nova normalidade” que se vive atualmente.

Concernente a esse pensamento, fica claro que as tecnologias estão presentes e até mesmo incorporadas aos afazeres diários e cotidianos como meios de aprendizado não só de uma pessoa, mas de um grupo em geral.

Nesse contexto, torna-se necessário conhecer as realidades de cada criança, de seus pais, dos professores, dos envolvidos, afinal existem as limitações para que o uso dos meios tecnológicos: celular, tablet, computador, smartphone, etc sejam efetivados, suas disponibilidades e seus usos.

Em seus estudos, Saboia, Vargas e Viva (2013, p. 11) *apud* Dias (2012), levantam questões reflexivas a serem levadas em consideração, tais como:

Limitações tecnológicas: tela pequena; baixa resolução; processamento lento; baixa capacidade de armazenamento; incompatibilidade entre plataformas.

Limitações pedagógicas: espaço de visualização restrito, dispersividade da atenção, comprometimento da memória visual, baixa resolução dificulta a compreensão, fragmentação de conteúdos, pouco conhecimento por parte dos educadores, uso das tecnologias como suporte e não como ferramenta.

Pelo exposto, tais limitações implicam as mais variadas realidades que são apresentadas, sejam elas tecnológicas ou pedagógicas. Durante o período pandêmico, inúmeras famílias vivenciaram limitações tecnológicas, estas vistas como impedimento na participação e no desenvolvimento das atividades remotas e online de maneira efetiva, tornando-os desafiador para os professores e para a escola.

Diante dos questionamentos reflexivos e plausíveis para o momento, Saboia, Vargas e Viva (2013, p. 12), ainda corroboram explicitando que:

[...] percebe-se uma necessidade de ampliação da discussão e do uso das tecnologias móveis, seja em processos de ensino-aprendizagem virtuais ou presenciais. Existe uma demanda latente das novas gerações por uma readequação do ensino, mais próxima de sua realidade, ou como eles mesmos apontam “que fale a nossa língua”. Ainda, apresenta-se uma necessidade social de ampliação do uso da tecnologia, permitindo um acesso maior da população ao conhecimento, utilizando não somente a educação virtual, pensada para locais estáticos, mas elevando-a para processos pensados fora dos padrões de tempo e espaço, permitindo a realização de tarefas em ambientes diversificados e móveis.

Fica explícito pelo exposto, que ainda há muito a ser feito em relação ao uso e desuso das tecnologias que norteiam e emergem o mundo atual, permitindo ou negando a construção de saberes em seu mais amplo sentido, seja pelo professor, ainda que, de maneira curiosa, ou pela vontade da descoberta de algo que está fortemente emergido nas atividades diárias que nos cercam.

## MARCO METODOLÓGICO

Este estudo foi realizado em uma escola pública no Município de Parintins. A Escola Estadual “Araújo Filho” funciona em prédio próprio, cuja construção começou em 1803 e terminou em 1808 quando nossa cidade se chamava Vila Nova Rainha servindo de residência a José Pedro Cordovil. Criada oficialmente pelo decreto Paraense nº 146 de 24 de outubro de 1848 (quando nosso município pertencia ao então Estadual do Grão Pará) com a denominação de Escola do Sexo Masculino, e confirmada mais tarde pelo decreto

nº 15, de 18 de outubro de 1853, quando província do Amazonas. Em 14 de dezembro de 1857, pela Lei nº 75, o ensino primário é estendido ao sexo feminino.

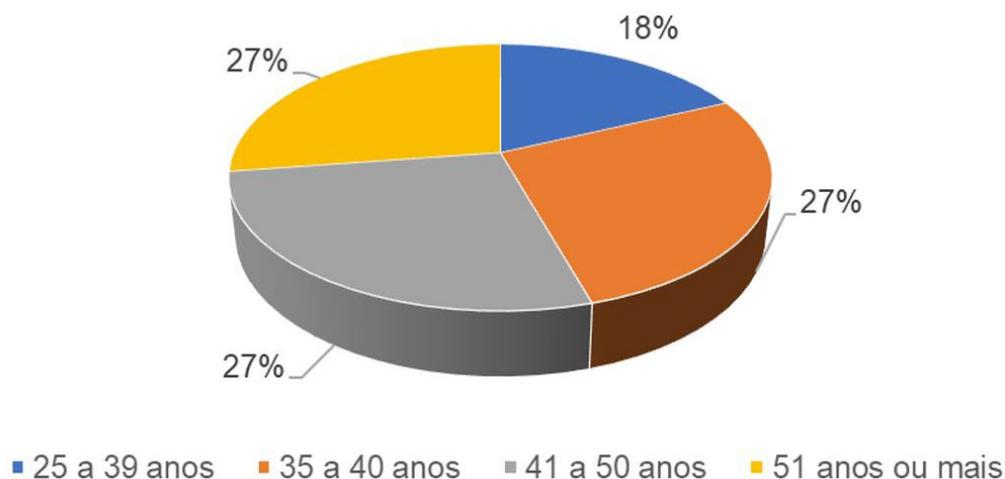
Em 1928 com a denominação de Grupo Escolar “Monteiro de Souza”, em homenagem ao Professor Antônio Monteiro de Souza. Através do Ato Interventorial nº 105, de 10 de outubro de 1931 para Grupo Escolar “Araújo Filho”, em homenagem ao Dr. advogado Francisco Pedro de Araújo Filho, nome que perdura até esta data. Em 1998, o prédio da Escola passou a fazer parte do Patrimônio Histórico do nosso Município.

Implantada em um terreno de 800m<sup>2</sup>, É composta por 06 salas de aulas que atende os turnos matutino e vespertino, uma secretaria que funciona junto com a sala dos professores, sala de gestão, cozinha com pequeno lugar que guarda a merenda escolar, mínimo espaço adequado para funcionamento de um laboratório de informática, uma área coberta ao fundo que faz limite à Rua: Benjamin da Silva, que tem várias finalidades dentro da instituição como: auditório de reuniões, refeitório na hora da merenda (recreio) e espaço das aulas de Educação Física para as crianças; há também, uma biblioteca que agrega a Sala de Recursos Multifuncional (SRM) de atendimentos ao público da Educação Especial – AEE.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

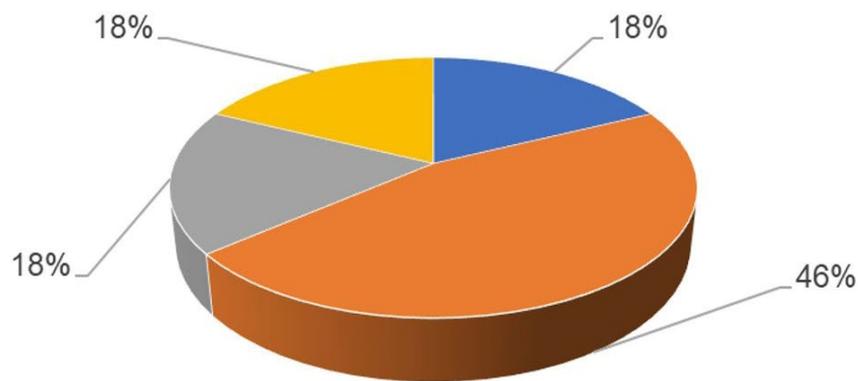
Nas demais questões direcionou-se perguntas abertas e fechadas referentes ao podcast no sentido que vão desde o acesso à internet na escola, limitações/barreiras encontradas pelos professores durante o processo de aprendizagem, cursos de formação específico na área da educação tecnológica, melhorias no processo de ensino e aprendizagem e a utilização do podcast em sua práxis pedagógica.

Gráfico 1 - Faixa etária.



Fonte: Autoria própria, 2022.

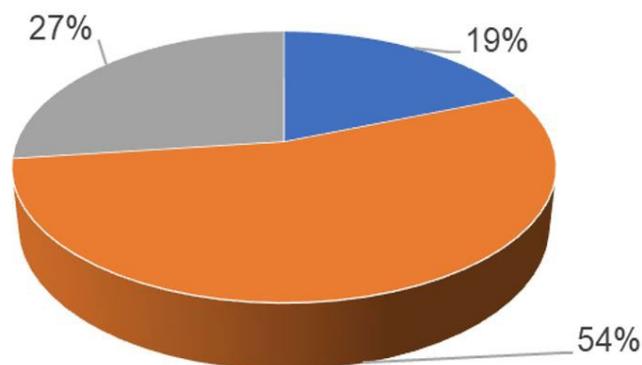
Os dados acima reportam que os respondentes em sua maioria estão equiparados quanto à faixa etária.

**Gráfico 2 - Tempo de atuação no magistério.**

■ 1 a 10 anos ■ 11 a 20 anos ■ 21 a 30 anos ■ 31 anos ou mais

Fonte: Autoria própria, 2022.

Os dados evidenciaram que há equiparação de 18% nos dados referentes ao tempo de atuação no magistério no período de 1 a 10 anos, 21 a 30 anos e de 31 anos ou mais, diferentemente do período de 11 a 20 anos que se preponderou aos demais com um percentual de 46%, o que deixa claro que todos os entrevistados estão atuando há mais de 1 ano na educação.

**Gráfico 3 - Formação acadêmica.**

■ Graduação ■ Especialização ■ Mestrado

Fonte: Autoria própria, 2022.

De acordo com os dados apresentados, observa-se que 19% dos entrevistados são professores graduados, 27% deles tem formação em mestrado, estando em maior percentual 54% professores com especialização na área educacional. Evidencia-se pelo exposto, que a formação acadêmica é parte integrante do processo em que estão incluídos estudantes e professores.

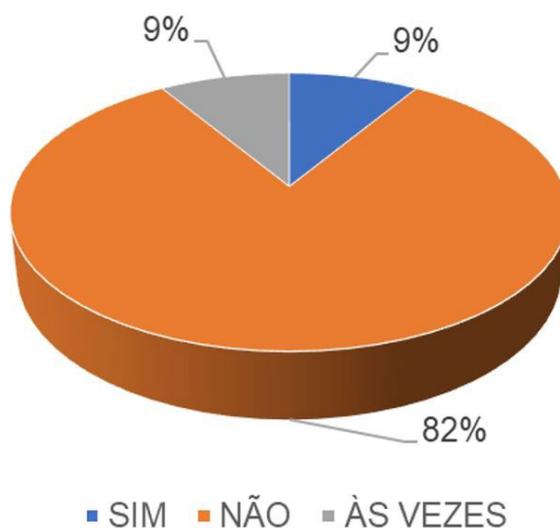
**Gráfico 4 - Disponibilidade de acesso à internet na escola por parte da SEDUC/AM.**

Fonte: Autoria própria, 2022.

Pelo exposto nos questionários, evidenciou-se que 91% dos respondentes afirmaram que a Secretaria de Educação disponibiliza para a escola o acesso à internet e desses, 9% assinalaram afirmação negativa.

Segundo Moran (2000): “com a internet podemos modificar mais facilmente a forma de ensinar e aprender tanto nos cursos presenciais como nos à distância”. E ainda reforça, “a internet é um novo meio de comunicação, ainda incipiente, mas que pode ajudar-nos a rever, a ampliar e a modificar muitas das formas atuais de ensinar e de aprender” ( Moran, 2000).

Dessa forma, com o acesso à internet, os educadores têm maior possibilidade para produzir uma prática pedagógica/metodológica diversificada, tornando as aulas mais atrativas e prazerosas.

**Gráfico 5 - Participação em cursos de formação tecnológica na escola.**

Fonte: Autoria própria, 2022.

Evidenciou-se que 82% dos entrevistados não participaram de cursos de formação tecnológica na escola, 9% responderam que sim e 9% mencionaram que somente às vezes.

No que concerne aos cursos de formação tecnológica, compreende-se a relevância destes como melhoria nas práticas pedagógicas, sobretudo aos profissionais que não são especialistas na área tecnológica. A formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valiosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes (Gatti, 2010).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário da educação se encontra em devir e nele está inserido as TDIC's que se apresentam com inúmeros aparatos tecnológicos tão presentes no cotidiano e contexto educacional, seja como algo novo ou desafiador, o certo é que, as tecnologias digitais estão presentes em todos os setores sociais, no qual dentre eles, está inserida a escola.

A pesquisa objetivou também definir como o podcast é usado pelos docentes da Escola Estadual Araújo Filho, em relação ao processo de aprendizagem, o que de acordo com os educadores, ficou evidente que utilizaram em sua maioria, na sua práxis pedagógica, ou seja, fizeram o uso do podcast, principalmente, no período pandêmico quando aconteceram as aulas remotas, mas que ainda fizeram uso do mesmo nos dois momentos, ou seja, tanto nas aulas remotas quanto nas aulas presenciais, facilitando o processo de ensino e aprendizagem.

A última parte deste trabalho foi identificar como docentes e discentes estão diante dos desafios e possibilidades das tecnologias digitais, em especial, ao uso do podcast, em 2022, no qual fora apontado pela maioria dos entrevistados que, a má qualidade da internet na cidade de Parintins, a falta de capacitação de profissionais e equipamentos, assim como suas manutenções para seu bom funcionamento, foram elencados como maiores desafios/barreiras/limitações para que o podcast fosse utilizado de maneira satisfatória e positiva, também de acordo com os respondentes, mesmo que não haja formação específica na área tecnológica, acreditam que os podcasts favorecem para que aconteça uma aula com maior interesse dos estudantes, isso se dá pelo fato deste recurso trazer uma linguagem simples e de fácil compreensão.

Dessa forma, a hipótese levantada nesta investigação no que se refere que o acesso ou a falta de uma internet de boa qualidade, a não formação específica na área de letramento digital dos professores, são fatores que dificultam o uso do podcast como recurso pedagógico, impedindo a possibilidade de seu uso nas aulas, e ainda a preparação de uma aula diferenciada e atrativa, foi confirmada à medida que os objetivos foram alcançados tornando-a como verdadeira pelo embasamento teórico e suposições levantadas. Também fica evidenciado que, mesmo a escola disponibilizando de um laboratório de informática, mas que, este está em desuso, leva-se a acreditar que esse espaço poderia ser palco de propagação das inúmeras potencializações que apresenta o podcast.

Portanto, espera-se que esta dissertação tenha contribuído para o aprofundamento reflexivo acerca das inúmeras potencialidades do podcast e das TDIC's para profissionais da educação e estudantes, bem como para a construção de posteriores investigações.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Doriedson Alves de. **Tic e Educação no Brasil: Breve Histórico e Possibilidades Atuais de Apropriação**. Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Progr. Pós-Grad. Educação Vitória v. 15 n. 2 Ago./Dez. 2009.
- BASÍLIO, Andreia A. de Sales, COSTA Benedita P. da Josedelma M. P. da Silva e OLIVEIRA, Onezima Constância de. **Os Desafios e as Possibilidades do Uso das Ferramentas Tecnológicas no Contexto da Pandemia em Instituições Escolares**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação- REASE, São Paulo, v.7.n.6. jun. 2021. ISSN - 2675 – 3375.
- BITTENCOURT, Priscilla Aparecida Santana; ALBINO, João Pedro. **O uso das tecnologias digitais na educação do século XXI**. Revista Ibero-Americana de estudos em educação, p. 205-214, 2017.
- CASTELLS, M.; CARDOSO, G. DEBATE: A Sociedade em rede - **Do conhecimento à ação política**. 2006, Centro Cultura de Belém. Disponível em: Acesso em: 15 jul. 2022.
- CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano; RIOS, Míriam Benites. **Ressonâncias das tecnologias digitais na educação**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 31-45, jan./mar., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14i1.11110.
- KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 2004.
- LEMONS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura**. Porto Alegre, RS: Sulina, 2010.
- MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teoria das Mídias Digitais: Linguagens, ambientes, redes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- MILLER, Tom O. **Considerações sobre a tecnologia: quando é um artefato?** Vivência, n. 39, p. 91-100, 2012. Disponível em: . Acesso em: 27 out. 2021.
- PERRENOUD, Philippe. **Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem**. Cadernos de pesquisa, n. 108, p. 07-26, 1999.
- SABOIA, Juliana, VARGAS, Patrícia Leal de, VIVA, Marco Aurélio de Andrade. **O Uso dos Dispositivos Móveis no Processo de Ensino e Aprendizagem no Meio Virtual**. Revista Cesuca Virtual: Conhecimento sem Fronteiras, v.1, n. 1, jul/2013 <http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/cesucavirtual>.
- SOARES, Maria Lúcia de Amorim; NOGUEIRA, Eliete Jussara; PETARNELLA, Leandro. **Juventude, gadgets e educação: reflexões contemporâneas**. Série-Estudos, n. 38, p. 47-57, 2014.

## O conhecimento literário como estímulo ao aprendizado de língua estrangeira: o exemplo dos contos dos Irmãos Grimm

### *Literary knowledge as a stimulus to foreign language learning: the example of the Brothers Grimm tales*

**Newton Silveira Dias Junior**

*Doutor em Direito. Graduando em Letras-Alemão. <http://lattes.cnpq.br/0174614830235507>*

#### RESUMO

Este trabalho discute o papel do conhecimento literário como facilitador no processo de aprendizado de língua estrangeira, utilizando como referência a obra dos Irmãos Grimm, um dos pilares da literatura infantil alemã. Explora-se como a literatura pode motivar e enriquecer o aprendizado, proporcionando aos aprendizes enriquecimento não apenas sob o aspecto linguístico, mas também nos aspectos culturais e cognitivos. A pesquisa revisa estudos que destacam a eficácia da literatura no ensino de línguas estrangeiras, enfocando suas contribuições para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e competência intercultural dos estudantes.

**Palavras-chave:** literatura; ensino; línguas.

#### ABSTRACT

This paper discusses the role of literary knowledge as a facilitator in the foreign language learning process, using as a reference the work of the Brothers Grimm, one of the pillars of German children's literature. It explores how literature can motivate and enrich learning, providing learners not only with linguistic enrichment, but also with cultural and cognitive enrichment. The research reviews studies that emphasise the effectiveness of literature in foreign language teaching, focusing on its contributions to the development of students' language skills and intercultural competence.

**Keywords:** literature; teaching; languages.



## INTRODUÇÃO

O aprendizado de línguas estrangeiras é um campo complexo que envolve não apenas a aquisição de vocabulário e gramática, mas também a compreensão das culturas associadas às línguas estudadas. A literatura desempenha um papel crucial nesse processo, ao oferecer uma janela para a vida cotidiana, valores e perspectivas dos falantes nativos. Este trabalho aborda o potencial do uso de textos literários, destacando como exemplo a obra dos irmãos Grimm, e como esses textos podem enriquecer e motivar os aprendizes de línguas estrangeiras, aumentando sua proficiência linguística e sua compreensão cultural.

Ademais, a simples possibilidade de identificar em outro idioma contos como “Cinderela”, “Branca de Neve” e “Chapeuzinho Vermelho” oferece aos estudantes a oportunidade de comparar diferentes versões e interpretações culturais dessas histórias, enriquecendo seu entendimento sobre narrativas clássicas e suas variações ao longo do tempo.

Além desta introdução, o trabalho se desenvolve estabelecendo, num primeiro momento (item 2), uma relação entre literatura e interculturalidade, e de que forma as mesmas se entrelaçam. Em seguida (item 3), destaca-se a importância da literatura – cujo potencial intercultural já ficara estabelecido como premissa – para o ensino de um idioma estrangeiro. No item seguinte (4), tem lugar uma análise acerca de possível aplicação prática da literatura no ensino de língua estrangeira, especificamente tendo como referência autoral os irmãos Grimm. Por fim, com a conclusão são realçados os potenciais ganhos no aprendizado de um idioma estrangeiro, a partir da literatura como metodologia de ensino.

## LITERATURA E INTERCULTURALIDADE

A Literatura é parte importantíssima e indissociável da cultura de um povo, e o idioma é uma das formas também mais notáveis de manifestação dessa cultura. É de uma perspectiva intercultural, destarte, que parte o presente trabalho, dando destaque à Literatura, como esfera do conhecimento que, não raro, sofre um certo estigma de ser complexo, sinônimo de sofisticação intelectual, e distante da realidade do estudante de nível básico. Em vez disso, a literatura pode construir pontes para um novo conhecimento, associado inclusive ao estudo de uma língua estrangeira. A literatura pode, sim, ser lúdica, prazerosa, agradável e estimulante. Conforme afirma Fillola (2002, p. 114) “os textos literários costumam estar um tanto relegados, devido ao fato de considerar que o discurso literário é uma modalidade complexa e elaborada de pouca incidência nos usos mais frequentes do sistema da língua”.

O recurso a obras literárias em língua estrangeira, como catalizador de um processo de ensino/aprendizagem do idioma, propicia um entrelaçamento de competências comunicativa interculturais, levando o leitor a uma imersão no idioma como parte da cultura do povo que utiliza aquele idioma.

Acerca do tema, afirma Barabas (2004, p.6):

A competência comunicativa intercultural consiste em uma habilidade comunicativa genérica que nos permite ser flexíveis, não dogmáticos e abertos a adaptação ao desafio das interações interculturais. Isto é, traduz-se em não reduzir as novas experiências a categorias preconcebidas e rejeitar o etnocentrismo. [...] Com a aquisição da competência cultural sobre o “Outro”, se possibilita a interculturalidade e se desconstruem os estereótipos e preconceitos negativos que costumam ser produto da ausência ou má qualidade de informação sobre os estilos de vida dos outros culturais com os quais convivemos.<sup>1</sup>

Perspectiva semelhante é a de Fillola (2008, p.12):

Ler literatura é uma forma inegável de aproximar-se à cultura de um povo, ou, no mínimo, a uma de suas manifestações culturais. Evidentemente, a literatura contemporânea, não só nos aproxima às formas de criação artística, mas também possibilita conhecer tendências ideológicas, tradições, costumes, convencionalismos sociais, atitudes, formas de vida, etc. vigentes na comunidade linguística a qual se refere o texto (tradução deste autor).<sup>2</sup>

Para além disso, a interculturalidade, segundo Janowska (2020), constitui um aspecto importante na construção da cidadania e da identidade coletiva. Para a criação de um espaço intercultural, constituem elementos fundamentais a mobilidade geográfica e o estabelecimento de contatos sociais.

A interculturalidade é definida como um processo dinâmico de troca entre culturas diferentes. Assim compreendida, ela é um conceito relativamente novo. Por outro lado, no que se refere a sua presença objetiva na sociedade – ela é um fato. Sempre fomos membros de grupos culturais heterogêneos e nossos contatos e trocas ocorreram por meio do comércio, de conquistas ou da colonização – e o termo “interculturalidade” abre aqui uma nova perspectiva, a de “pontos de vista que se entrecruzam”. Partindo do princípio de que existe diferença cultural, esta já não é mais vista como ameaça, mas sim como mútuo enriquecimento cultural. Só se pode falar de interculturalidade quando ocorre troca, encontro e partilha. Ela não é o conteúdo ensinado, mas sim a atuação com o objetivo de criar pontes e laços entre as culturas. [...], a interculturalidade é dinâmica, ela é o processo de aceitação e compreensão das identidades culturais. A Abordagem Intercultural consiste, portanto, em ir além do simples conhecimento de outro grupo cultural, é construir pontes entre culturas com o objetivo de troca e enriquecimento mútuo (Chavez et al., 2012, p. 15).

Segundo Olson (1997), a escrita influencia a forma como compreendemos o mundo e constrói estruturas mentais que moldam nossa percepção. O autor destaca a necessidade de uma interação crítica com textos de diversas naturezas, incentivando a leitura ativa e a interpretação além de uma simples decodificação de informações. No contexto do Brasil, uma sociedade que combina culturas orais e escritas é mais rica. A formação do leitor começa cedo, com as primeiras experiências linguísticas em casa, sendo influenciada por exemplos familiares, como pais e professores. Dentre os leitores, existem diferentes perfis, fortemente influenciados pelo impacto do ambiente social e familiar na construção de hábitos de leitura, e como a falta de incentivo pode gerar aversão à leitura literária.

<sup>1</sup> “La competencia comunicativa intercultural consiste en una habilidad comunicativa genérica que nos permite a todos ser flexibles, no dogmáticos y abiertos en la adaptación al reto de las interacciones interculturales, esto es, no reducir las nuevas experiencias a categorías preconcebidas y rechazar el etnocentrismo. [...] Con la adquisición de la competencia cultural sobre el “Otro” se possibilita la interculturalidad y se destruyen los estereotipos y prejuicios negativos que suelen ser producto de la ausencia o mala calidad de la información acerca de los estilos de vida de los otros culturales con los que se convive.”

<sup>2</sup> “Ler literatura es una forma innegable de aproximarse a la cultura de un pueblo, o, cuando menos, a una de sus manifestaciones culturales. Evidentemente, la literatura contemporánea, no sólo nos aproxima a las formas de creación artística, sino que también da ocasión de conocer tendencias ideológicas, tradiciones, costumbres, convencionalismos sociales, actitudes, formas de vida, etc. vigentes en la comunidad lingüística a que se refiere el texto.”

## A LITERATURA E O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Dentro de uma perspectiva intercultural, é salutar que se criem, em especial no ambiente escolar, métodos e técnicas de ensino que permitam a criação de uma zona de conhecimento e compreensão mútua, capazes de transformar as relações interpessoais em relações interculturais. E o professor deve ser preparado para, não apenas compreender esse processo, mas também ser um dos seus protagonistas.

Nesse sentido, conforme afirma Aragão (2006), o professor é o único elemento do processo de ensino e aprendizagem que pode fomentar as atividades com o texto literário. Ele é o principal elemento para a difusão de propostas didáticas que envolvam a Literatura, como ferramenta na formação de leitores.

Estudos demonstram que a literatura pode ser um poderoso estímulo motivacional para estudantes de línguas estrangeiras. Ao se envolverem com narrativas complexas e personagens envolventes, os aprendizes são incentivados a explorar contextos linguísticos variados e a refletir sobre diferenças culturais. Segundo Pacheco (2019), a literatura oferece um contexto autêntico que desafia os estudantes a desenvolverem habilidades de leitura crítica e interpretação, além de expandir seu vocabulário de maneira natural e contextualizada.

Além dos benefícios linguísticos, a literatura oferece aos estudantes a oportunidade de explorar e entender diferentes perspectivas culturais. Nesse sentido, importante ressaltar a importância de textos literários que apresentam dilemas éticos, valores sociais e tradições que são fundamentais para a construção da competência intercultural dos aprendizes. Essa compreensão aumentada não apenas facilita a comunicação eficaz, mas também promove a empatia e a tolerância em um mundo globalizado.

A análise de textos literários não apenas amplia o repertório vocabular dos aprendizes, mas também aprimora suas habilidades de compreensão auditiva e leitura. Pesquisas de Lemos (2020) indicam que os estudantes que frequentemente leem literatura em língua estrangeira demonstram maior fluência e precisão na expressão oral e escrita. A exposição contínua a diferentes estilos narrativos e registros linguísticos permite aos aprendizes uma compreensão mais profunda das nuances da língua alvo.

O texto literário pode constituir ferramenta importante para a aproximação do aprendiz à cultura do falante nativo de um idioma, sendo também uma forma de interação social e cultural entre o texto e o leitor. A própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê que no ensino médio, o ensino de língua inglesa deve, entre outras coisas, abrir possibilidades de aproximação e integração com grupos multilíngues e multiculturais no mundo global contanto que estes saibam se comunicar em inglês, com diferentes repertórios linguístico-culturais (Brasil, 2017, p. 476). O mesmo princípio e as mesmas observações da BNCC em relação ao Inglês são plenamente transportáveis para o aprendizado de outros idiomas estrangeiros, como é o caso do idioma Alemão, em que a Literatura é uma forma de alcançar esse objetivo.

(...) trata-se de expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea - permitindo, por exemplo, problematizar com maior criticidade os motivos pelos quais ela se tornou uma língua de uso global (Brasil, 2017, p. 485).

Conforme ressalta Wasikiewicz-Firlej (2012, p. 3 *apud* Ferreira e Gomes, 2020, p. 5):

Um dos principais argumentos para se introduzir textos literários nas aulas de língua estrangeira e na educação intercultural está no fato de que obras literárias permitem ao leitor observar o mundo a partir de perspectivas múltiplas e valorizar a diversidade da percepção individual. O poder da literatura reside na sua capacidade única de envolver profundamente o leitor tanto em nível cognitivo quanto emocional.

Portanto, o texto literário é um instrumento fundamental para despertar interesse nos alunos e levá-los para outros mundos, outras culturas, outras realidades.

De acordo com Cosson (2014, p. 143), o letramento literário implica no:

(...) processos de apropriação da literatura enquanto linguagem. Para entendermos melhor essa definição sintética, é preciso que tenhamos bem claros os seus termos. Primeiro, o processo, que é a ideia de ato contínuo, de algo que está em movimento, que não se fecha. Com isso, precisamos entender que o letramento literário começa com as cantigas de ninar e continua por toda nossa vida a cada romance lido, a cada novela ou filme assistido. Depois, que é um processo de apropriação, ou seja, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua. É isso que sentimos quando lemos um poema e ele nos dá palavras para dizer o que não conseguíamos expressar antes.

Isto significa que, em vez de obras muito extensas e enfadonhas, o professor pode adaptar a abordagem literária utilizando-se de paradidáticos ou versões simplificadas dos textos, também de recursos como resumos, biografias dos autores, filmes baseados em obras literárias, etc.

Há várias razões para que professores usem a literatura na sala de aula de idiomas. Carter e Long (1991, *apud* Bibby e Mcilroy, 2013), propõem três modelos principais que explicam os benefícios do uso da literatura: o modelo cultural, o modelo linguístico e o modelo de crescimento pessoal. Segundo o modelo cultural, a literatura é uma ferramenta valiosa para obter insights culturais. Ela reflete circunstâncias históricas e sociais, servindo como um artefato representativo e revelador. Textos literários ajudam a motivar os alunos e a conectar-se com culturas-alvo, sendo úteis em cursos que promovem o entendimento intercultural. O modelo linguístico foca nos aspectos psicossociolinguísticos, utilizando textos literários para ensinar gramática e vocabulário. Textos literários autênticos e não adaptados ajudam os alunos a expandir o vocabulário, melhorar a fluência na leitura e desenvolver habilidades interpretativas e inferenciais. Já o modelo de crescimento pessoal é centrado no aluno, usando a literatura como veículo para promover a conscientização crítica e discutir questões provocadas pelo texto. É particularmente adequado para alunos em fase de desenvolvimento, como no ensino médio e universitário.

## A OBRA DOS IRMÃOS GRIMM: APLICAÇÃO PRÁTICA DA LITERATURA COMO METODOLOGIA NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

O uso da literatura no ensino de idiomas é uma prática rica e variada, que oferece inúmeros benefícios para o aprendizado e desenvolvimento dos alunos, ao mesmo tempo em que proporciona uma abordagem mais dinâmica e envolvente para o ensino de idiomas.

Nessa perspectiva, a escolha do autor e da obra literária é crucial para o sucesso da aprendizagem. O nível de dificuldade linguística e a relevância cultural devem ser levados em consideração. Para manter o interesse dos alunos, é importante selecionar temas envolventes e relevantes. É recomendável também usar uma combinação de gêneros literários, como contos curtos e poesia, para variar as atividades. Além disso, é útil empregar representações multimodais, como filmes e peças de teatro, para melhorar o entendimento dos alunos sobre os textos. Finalmente, os professores devem ensinar textos que gostem, pois sua energia e entusiasmo se comunicam aos alunos, aumentando a eficácia do ensino.

Os irmãos Jacob Ludwig Carl Grimm e Wilhelm Carl Grimm, nasceram no final do século XVIII para o XIX, em 4 de janeiro de 1785 e 24 de fevereiro de 1786, respectivamente, na cidade de Hanau no Estado de Hesse, no centro oeste da região que viria futuramente se tornar parte de Alemanha atual. Durante a infância, moraram na cidade de Hanau com seus pais, Philipp Wilhelm Grimm e Dorothea Grimm e mais outros três irmãos, até que em 1791 a família se mudou para cidade de Steinau an der Straße, quando Jacob e Wilhelm tinham, respectivamente, seis e cinco anos de idade.

Ao concluírem o ensino médio os irmãos se mudaram para Marburg para estudar Direito, pois pretendiam seguir a mesma carreira do pai no direito e serviço público, porém durante o curso, um professor da universidade, Friedrich Karl von Savigny inspirou nos jovens estudantes o interesse por estudar a história e a literatura alemã, como também nos estudos no campo da filologia (Silva *et al.*, 2022).

É possível correlacionar a inspiração dos irmãos Grimm para se aprofundarem nos estudos da literatura e história alemã ao movimento do Romantismo na Alemanha, que buscava restabelecer uma identidade alemã e uma valorização da cultura popular (Silva *et al.*, 2022, *apud* Brüder Grimm 2022). Nesse momento histórico da literatura alemã o Romantismo e a Alemanha se tornaram o centro da cultura e do pensamento filosófico, com as ideias de Hegel se espalhando por toda Europa, e é nesse cenário que os irmãos Grimm iniciam sua carreira literária (Canton, 2009, *apud* Lorenzi e Spiess, 2022).

Os Irmãos Grimm foram pioneiros na coleta e registro de contos populares, valorizando as narrativas transmitidas oralmente pelas comunidades camponesas da Alemanha. Suas viagens e entrevistas resultaram em uma vasta coleção de contos que refletem a riqueza da tradição oral europeia (Alves, 2015).

O trabalho desses autores, ao registrarem contos e fábulas que eram transmitidos oralmente, tinha um caráter acadêmico, visando realizar um estudo dessas histórias (Silva *et al.*, 2022). Posteriormente às suas pesquisas, publicaram em 1812 uma coleção

acadêmica para estudiosos e pesquisadores da cultura alemã, intitulada de “contos infantis e domésticos” (Kinder und Hausmärchen, s.d.), depois denominados de contos de Grimm. Trata-se de uma coleção de 86 contos das histórias registradas da região de Hessen, e, em 1815 publicaram o segundo volume “Lendas alemãs”, no qual escreveram mais 70 contos (Silva *et al.*, 2022).

O valor da contribuição dos irmãos Grimm para literatura alemã está não apenas na produção de suas obras literárias em si, como também no fato de retratar nos seus contos a realidade de diferentes classes sociais da época, os costumes, os temores e as dificuldades que as pessoas viviam naquele momento histórico, ambientadas em fábulas como “Chapeuzinho vermelho” (*Rotkäppchen*), “Branca de Neve” (*Schneewittchen*), “João e Maria” (*Hänsel und Gretel*), “Cinderella” (*Aschenputtel*), entre outros (Silva *et al.*, 2022).

Contar histórias expressava a essência da cultura alemã e lembrava o espírito e os valores básicos de seu povo. Ao escavar as tradições orais da Alemanha, os irmãos queriam urgentemente “preservá-las do desaparecimento... do para sempre ficar em silêncio no tumulto de nossos tempos” (Silva *et al.* 2022, p. 16).

A literatura alemã, é por diferentes motivos heterogênea, seja por acontecimentos históricos, político-geográficos, como também pelo desenvolvimento histórico da língua alemã, que culminou em uma rica tradição literária, caracterizada por uma diversidade de estilos e períodos, compreendendo desde os épicos medievais até os movimentos românticos e expressionistas modernos (Carpeaux, 2013).

Mas para definir uma tradição literária tão heterogênea é necessário ter em mente que a literatura alemã é a literatura escrita em língua alemã, e essa afirmação parece ser bem óbvia, mas como nos explica Carpeaux (2013), essa definição deve ser interpretada considerando a história da Alemanha e de outros países que possuem o alemão como idioma oficial, pois durante muito tempo a Alemanha não tinha suas fronteiras bem definidas, nem mesmo existia uma Alemanha como conhecemos atualmente. É necessário também considerar que o território da língua é muito maior que o da sua estrutura política, presente não somente na Alemanha, como também em outros países como a Áustria, Suíça, Liechtenstein, Alsácia e Tirol no norte da Itália.

Portanto segundo Carpeaux (2013), a literatura alemã se desenvolveu graças às atividades literárias não somente dos alemães, mas também de austríacos, suíços, dos alemães do Báltico e de certos quistos de língua alemã presentes em outros países como por exemplo a Praga de Rilke e Kafta.

Os irmãos Grimm são expoentes da fase da literatura alemã denominada “*Romantismo de Heidelberg*”, segunda fase do romantismo, conhecida como romantismo alto (*Hochromantik*), que teve origem em Heidelberg, em 1805, como reação à industrialização e mecanização da Europa, que geraram algumas angústias acerca daquele momento e do futuro que viria, já que houve significativas alterações nos hábitos e costumes das pessoas. Era uma forma de literatura em que se buscava fugir dos problemas reais, recorrendo-se a um passado romantizado (Schappert e Kost, 2018).

A importância dos Irmãos Grimm no contexto do Romantismo pode ser compreendida em vários aspectos:

3.1 Valorização da Cultura Popular: O Romantismo alemão, como o de outros países, se caracterizava pela exaltação da cultura popular, das tradições locais e do folclore. Ao coletarem e publicarem contos populares, os Irmãos Grimm ajudaram a resgatar e preservar aspectos autênticos da cultura germânica que estavam em risco de desaparecer com a modernização e a crescente influência cultural estrangeira.

3.2 Idealização do Passado: Os românticos frequentemente idealizavam o passado como um tempo de pureza, simplicidade e conexão com a natureza. As histórias populares coletadas pelos Irmãos Grimm refletiam essa idealização, mostrando um mundo de moralidade clara, heróis e heroínas simples, mas virtuosos, em oposição ao racionalismo e à complexidade do Iluminismo.

3.3 Nacionalismo Romântico: O trabalho dos Irmãos Grimm também se inseriu no crescente movimento nacionalista alemão, que procurava definir e promover uma identidade cultural unificada em um período em que a Alemanha ainda não era uma nação unificada. A coleta de contos folclóricos ajudou a reforçar a noção de uma identidade alemã comum, baseada em tradições e mitos compartilhados.

3.4 Estudo da Linguagem e Filologia: Além dos contos de fadas, os Irmãos Grimm também foram estudiosos de filologia e linguística. Jacob Grimm, em particular, é conhecido por sua “Lei de Grimm”, que descreve a evolução das consoantes nas línguas germânicas. Sua pesquisa linguística também foi influenciada pelos ideais românticos, que viam a língua como um reflexo da alma de uma nação.

Assim, a contribuição dos Irmãos Grimm foi decisiva para a fase do Romantismo na Alemanha, pois eles não apenas revitalizaram o interesse pela cultura popular e tradições folclóricas, mas também ajudaram a construir um senso de identidade nacional alemã, alinhando-se aos ideais românticos de valorização do passado, do nacionalismo e da autenticidade cultural.

Ainda que para alunos das turmas iniciantes no aprendizado da língua, a mera referência aos títulos dos contos, como método comparativo, já constitui um recurso lúdico de aprendizagem, até para verificar os limites da preservação da fidelidade literal ao texto, bem como a necessidade de se fazerem adequações para contemplar as especificidades de cada cultura. Exemplificativamente, alguns contos dos irmãos Grimm, em português, inglês e alemão: “A Bela Adormecida” (*The sleeping Beauty / Dornröschen*), “Chapeuzinho Vermelho” (*Little Red Riding Hood / Rotkäppchen*) “Branca de Neve” (*Snow-white / Schneewittchen*).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho põe em relevo a importância da Literatura como instrumento metodológico não apenas apto, mas eficaz no ensino de língua estrangeira, contribuindo para a discussão sobre práticas pedagógicas inovadoras, ressaltando o potencial transformador da Literatura, ainda que de contos infantis, no ensino de idiomas.

As histórias dos Irmãos Grimm constituem um recurso valioso e cativante para o ensino da língua alemã, por exemplo. Suas obras são conhecidas mundialmente pelas narrativas envolventes, personagens memoráveis e riqueza cultural. Incorporar essas histórias ao currículo de ensino de uma língua estrangeira, pode ser altamente eficaz, proporcionando aos alunos uma experiência imersiva e motivadora no idioma.

As histórias dos Irmãos Grimm abrangem uma ampla variedade de temas, desde contos de fadas clássicos até fábulas e lendas tradicionais. Essa diversidade permite aos educadores selecionar textos que se adequem aos interesses e níveis de proficiência de seus alunos, tornando o aprendizado mais personalizado e envolvente. Além disso, as narrativas frequentemente apresentam vocabulário e estruturas gramaticais fundamentais da língua alemã, proporcionando uma base sólida para o desenvolvimento das habilidades linguísticas.

Ao utilizar as histórias dos Irmãos Grimm como parte do ensino de alemão, os alunos são expostos não apenas ao idioma, mas também à cultura e à tradição alemãs. Eles têm a oportunidade de explorar temas como valores morais, mitologia e folclore, enriquecendo sua compreensão não apenas da língua, mas também do contexto cultural em que ela está inserida. Isso promove uma aprendizagem mais holística e significativa, incentivando os alunos a desenvolver uma apreciação mais profunda pela língua e pela cultura alemã.

Além disso, as histórias dos referidos autores oferecem inúmeras possibilidades para atividades de ensino criativas e interativas. Os alunos podem participar de leituras em voz alta, dramatizações, discussões em grupo, escrita criativa e projetos de pesquisa relacionados aos temas abordados nas histórias. Essas atividades não apenas aprimoram as habilidades linguísticas dos alunos, mas também estimulam sua imaginação, criatividade e habilidades de comunicação.

Em suma, o uso da literatura, no caso concreto através da obra dos irmãos dos Grimm, como método de ensino de uma língua estrangeira é uma abordagem eficaz e enriquecedora que combina aprendizado linguístico com apreciação cultural. Ao integrar essas histórias cativantes ao currículo, os educadores podem inspirar e motivar os alunos a se envolverem ativamente com o idioma, ao mesmo tempo em que exploram o rico patrimônio cultural e literário da Alemanha.

## REFERÊNCIAS

ALVES, M. **Os Contos dos Irmãos Grimm: Uma Jornada pelo Imaginário Popular**. São Paulo: Unesp, 2015.

ARAGÃO, Cleudene. Todos maestros, todos apêndices. **La literatura en la formación de profesores de E/EL tratada como Objeto de Estudio**, Recurso para la Enseñanza y Formadora de Lectores. Diagnóstico y propuestas de innovación en la Universidade Estadual do Ceará - Brasil. Tese (Doutorado em Enseñanza de Lengua y Literatura). Universitat de Barcelona, Barcelona, 2006. Disponível em <<http://gpleer.webnode.com.br/producoesacademicas/>>. Acesso em: 25 abr 2023.

BARABAS, A. M. **Multiculturalismo, pluralismo cultural y interculturalidad en el contexto de America Latina**: la presencia de los pueblos originarios. Revista de Sociologia Configurações, Braga, n. 14, p.11-14, 2004. Disponível em < <https://configuracoes.revues.org/2219> > Acesso em: 20 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 25 abril 2023.

CAMPOS, A. **A Tradição Oral e os Contos dos Irmãos Grimm**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2013.

CARPEAUX, Otto Maria. **A história concisa da literatura alemã**. posfácio de Willi Bolle. 1 ed. São Paulo: Faro editorial, 2013.

COSSON, Rildo. Letramento Literário. **Glossário Ceale**. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>>. Acesso em: 25 abril 2023.

CHAVES, R.-M.; FAVIER, L; PELISSIER, S. **L'interculturel em classe**. Grenoble: PUG, 2012.

CHAPPERT, C.; KOST, J. **Deutsche Literatur vom Mittelalter bis zur Gegenwart**. München: Bayerischer Schulbuch Verlag, 2018.

FERREIRA, I. C. R.; GOMES, C. da S. **As literaturas de língua inglesa como ferramenta para instigar a aprendizagem de inglês no ensino médio a partir da identificação social e cultural**. Itinerarius Reflectionis, Jataí, v. 15, n. 4, p. 01–14, 2020. DOI: 10.5216/rir.v15i4.60239. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/rir/article/view/60239>>. Acesso em: 03 maio 2023.

FILLOLA, A. M. **Literatura, cultura, intercultural: Reflexiones didácticas para la enseñanza de español, lengua extranjera**. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2008. Disponível em <<http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc6m3q1>> Acesso em: 20 maio 2024.

JANOWSKA, I. **Interculturalidade no ensino de línguas. Contextos polono-brasileiros**. Revista X, Curitiba, v. 15, n. 6, p. 42-67, 2020. Disponível em: <<file:///C:/Users/newton/Downloads/76770-309345-1-PB.pdf>>. Acesso em: 12 setembro 2024.

LEMOS, C. (2020). **O papel da literatura no desenvolvimento da proficiência em língua estrangeira**. São Paulo: Editora Nacional, 2020.

PACHECO, A. (2019). **Literatura e aprendizagem de línguas estrangeiras: Um estudo exploratório**. Revista Brasileira de Estudos Linguísticos, 25(2), 112-128.

SILVA, Valeria Luize; SANTOS, Dandara Cristina Alves do; MENDES, Mariana. **Língua alemã III**. 1. ed. Indaial: Uniasselvi, 2022

---

## Organizadora

## Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (2005). Mestra em Educação – Universidad de Los Pueblo da Europa – UPE e Unidade de San Lourenço-PY. Doutora em Ciência da Educação pela Unversidad de San Lourenço – Asución-PY. (2018) Reflito nesta frase de Anísio Spínola Teixeira “A educação não é um privilégio, mas um direito de todos.

# Índice Remissivo

## A

administração 18, 19, 124, 126, 127, 206, 230, 231, 234  
adolescência 34, 35, 36, 40, 41, 42, 44, 45  
alfabetização 173, 174, 176, 177, 179, 180, 181, 182  
aluno 24, 38, 39, 52, 54, 59, 60, 84, 88, 96, 156, 157, 159, 163, 168, 170, 172, 174, 175, 176, 177, 179, 180, 182, 184  
alunos 19, 20, 29, 38, 39, 40, 50, 52, 54, 55, 59, 60, 62, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 74, 77, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 91, 92, 93, 96, 97, 98, 101, 103, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 139, 140, 147, 148, 149, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 168, 169, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182  
aprendizagem 36, 38, 43, 45, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 57  
atividade 43, 44, 51, 53, 54, 55, 57, 59, 60, 61, 73, 78  
atividades 38, 42, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 60, 65, 67, 69, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 82, 85, 112, 125, 132, 137, 139, 143, 148, 150, 151, 155, 156, 157, 159, 160, 165, 168, 169, 170, 172, 178, 179, 180, 181, 182, 185, 188, 189, 190, 212, 213, 217, 218, 231, 233, 235, 236, 237, 238, 241, 242, 243, 244, 246, 248, 249, 251, 252, 253, 254, 255, 259, 260, 261  
autonomia 44, 51, 58, 60, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70  
avaliação 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 31, 32, 33, 61, 68, 87, 91, 92, 112, 117, 120, 121, 127, 130, 131, 133, 134, 176, 184, 185, 188, 191

## C

cartografia 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213  
cidadania 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71  
clínica 71, 130, 133, 135  
comunicação 21, 48, 51, 54, 56, 60, 68, 98, 99, 110, 112, 113, 117, 122, 123, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 169, 170, 206, 217, 244, 245, 256, 257, 263, 265, 266, 271  
contação 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 96, 97, 98, 99  
contemporânea 73, 75, 98, 100, 101, 104, 105  
coordenador 119, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128

# D

democratização 231  
desempenho 18, 19, 20, 21, 23, 24, 27, 31, 32, 33, 34, 39, 52, 131, 133, 139, 147, 148, 149, 160, 180, 184, 185, 188, 192  
desenvolvimento 21, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58  
digitais 75, 140, 150, 219, 263, 264, 266, 267, 272, 273  
diversidade 83, 84, 86, 87, 96, 97, 98  
dominó 59, 61, 62

# E

educação 20, 30, 31, 35, 37, 38, 39, 40, 48, 50, 51, 52, 54, 56, 57, 58, 60, 61, 65, 66, 68, 69, 70, 73, 74, 75, 76, 78, 82, 94, 97, 99, 101, 117, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 136, 138, 140  
educacional 31, 40, 45, 48, 49, 53, 54, 64, 65, 66, 69  
eficiência 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 33, 124, 184, 185  
emocional 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47  
ensino 15, 17, 18, 20, 23, 29, 31, 32  
escolar 34, 38, 39, 40, 45, 47, 50, 51, 57, 68, 69, 71, 73, 74, 76, 78, 82, 83, 84, 86, 88, 89, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 112, 113, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128  
especiais 89, 118, 122, 162, 163, 168, 170, 171, 172  
especial 47, 69, 142, 162, 168, 172

# F

família 45, 69, 116, 132, 147, 148, 149, 150, 151, 152  
formação 40, 49, 50, 54, 58, 60, 66, 67, 68, 70, 74, 83, 86, 94, 97, 98, 99, 106, 108, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 133, 134, 136, 137, 147, 148, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 162, 172, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 188, 191, 198, 199, 210, 213, 217, 219, 220, 230, 232, 234, 244, 249, 250, 251, 259, 260, 261, 263, 265, 267, 269, 270, 271, 272

# G

gêneros 173, 174, 175, 178, 180, 181, 182, 183

geografia 59, 60

geográfico 59, 60, 61, 62

gestão 18, 19, 29, 30, 31, 32, 33, 39, 42, 119, 120, 121, 124, 125, 126, 127, 128, 185, 187, 189, 190, 191, 201, 202, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238

# H

habilidades 37, 38, 41, 42, 44, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 66, 68, 75, 77, 82, 98, 101, 105, 106, 107, 122, 131, 132, 136, 137, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 146

história 36, 60, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 106, 107, 108, 109

histórias 56, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 91, 92, 94, 96, 97, 98

horta 73, 74, 76, 77, 78, 79, 82

# I

infância 34, 35, 36, 38, 39, 40, 42, 44, 45

infantil 35, 38, 48, 49, 50, 54, 56, 57, 58

informação 31, 97, 106, 111, 114, 196, 205, 247, 263, 265, 267

institucional 19, 66, 130, 132, 133

inteligência 34, 35, 36, 47

intervenção 37, 41, 52, 64, 66, 68

# L

línguas 274, 275, 277, 281, 283

literatura 16, 22, 23, 24, 33, 70, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 96, 98, 99

ludicidade 48, 49, 50, 52, 59, 60

lúdico 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57

# M

matemática 39, 73, 172, 201, 204, 205, 206, 212, 213  
memória 36, 56, 96, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117  
meritocracia 184, 185, 188, 191, 192  
métodos 33, 54, 75, 88, 99, 131, 133, 134, 142, 177,  
178, 184

# N

narrativa 53, 105, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117  
necessidades 50, 52, 66, 69, 89, 121, 122, 123, 124,  
125, 126, 131, 132, 133, 134, 140, 143, 144, 145,  
151, 162, 163, 168, 169, 170, 171  
neurodivergentes 142, 143, 144, 145, 146  
neuropsicologia 130  
neuropsicopedagogia 130, 132, 133, 134

# P

pedagógico 86, 98, 119, 121, 123, 124, 125, 126, 127,  
128  
podcast 263, 264, 269, 272  
políticas 69, 75, 86, 112, 119, 121, 122, 123, 124, 125,  
126, 127, 128  
prática 32, 43, 50, 51, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 68, 69, 73,  
74, 75, 77, 78, 82  
presente 15, 16, 17, 23, 28, 35, 36, 52, 59, 69, 73, 74,  
77, 83, 85, 93, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 105,  
106, 107, 108  
professor 50, 52, 53, 62, 74, 131, 145, 162, 163, 168,  
169, 175, 177, 182, 184, 186, 190, 211, 213, 234,  
253, 257, 259, 261, 262, 263, 268, 273  
profissionalização 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70  
projeto 65, 66, 67, 69, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 82  
psicologia 37, 54, 57, 64, 65, 66, 68, 70, 71  
psicomotoras 52, 55, 56, 251, 252, 260, 261  
públicas 15, 17, 18, 21, 22, 25, 29, 33, 43, 84, 112, 119,  
123, 124, 126, 127, 128

## Q

quadrinhos 110, 111, 112, 113, 116, 117, 118  
qualidade 18, 20, 34, 42, 43, 44, 54, 64, 65, 69, 117,  
119, 120, 121, 122, 123, 124, 127, 128, 131, 133,  
134, 142, 143, 145, 152, 162, 176, 177, 182, 185,  
188, 191, 193, 199, 201, 202

## R

reforma 43, 119, 125, 128  
relativa 15, 16, 17, 25, 26, 28, 29

## S

sistema 6, 30, 54, 86, 122, 124, 127, 128, 131, 168, 169,  
170, 171, 176, 178, 180, 184, 185, 186, 191, 192,  
193, 198, 199, 201, 202  
sociais 35, 36, 37, 38, 41, 42, 52, 56, 57, 60, 64, 65, 66,  
68, 69, 70, 71, 85, 106, 113, 122, 132, 136, 142,  
143, 144, 145, 146  
sociedade 16, 17, 21, 35, 39, 40, 52, 54, 60, 65, 66, 68,  
73, 75, 76, 84, 85, 86, 89, 93, 96, 98, 104, 143, 144,  
156, 158, 170, 175, 182, 185, 187, 191, 193, 200,  
202  
superior 15, 17, 18, 20, 24, 28, 29, 30, 31, 32  
sustentabilidade 73, 75, 76

## T

tecnologias 75, 126, 132, 133, 134, 140, 152, 214, 219,  
263, 264, 265, 266, 267, 268, 272, 273  
tempo 17, 19, 28, 29, 39, 45, 48, 56, 67, 92, 100, 101,  
102, 103, 104, 105, 106, 107, 108  
textuais 173, 174, 175, 178, 180, 181, 182  
trânsito 75, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160

---

# U

universidades 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25,  
27, 28, 29, 33

# V

velhice 34, 35, 36, 40, 42, 44, 45



